

KLAIPĖDOS UNIVERSITETAS

Aida Norvilienė

**KRYPTINGAS TARPKULTŪRINIS STUDENTŲ UGDYMAS,
KAIP TARPKULTŪRINĖS KOMPETENCIJOS TOBULINIMO
VEIKSNYS
(MOKYTOJŲ RENGIMO UNIVERSITETE ATVEJIS)**

Daktaro disertacija
Socialiniai mokslai, Edukologija (07 S)

Klaipėda, 2014

Disertacija rengta 2009–2013 metais Klaipėdos universitete

Mokslinė vadovė –

doc. dr. Vaiva Zuzevičiūtė

(Vytauto Didžiojo universitetas, socialiniai mokslai, edukologija –
07S)

TURINYS

IVADAS	5
1. KRYPTINGO TARPKULTŪRINIO STUDENTŲ UGDYMO, KAIP TARPKULTŪRINĖS KOMPETENCIJOS TOBULINIMO VEIKSNIO, TEORINIAI PAGRINDAI	20
1.1. Tarpkultūrinės kompetencijos struktūrinių komponentų pagrindimas	20
1.1.1. Šiuolaikinė kultūros samprata.....	20
1.1.2. Tarpkultūrinės kompetencijos modeliai ir struktūra	25
1.2. Tarpkultūrinės kompetencijos reikšmė mokytojo veikloje atliekant vaidmenis edukacinių pokyčių aplinkybėmis	42
1.3. Kryptingo tarpkultūrinio studentų ugdymo koncepcija	55
1.3.1. Tarpkultūrinio ugdymo principai, tikslai ir metodai	55
1.3.2. Būsimųjų mokytojų tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo, taikant kryptingą tarpkultūrinį ugdymą, hipotetinis teorinis modelis	64
2. KRYPTINGO TARPKULTŪRINIO STUDENTŲ, BŪSIMŲJŲ MOKYTOJŲ, UGDYMO EMPIRINIO TYRIMO METODOLOGIJOS PAGRINDIMAS	79
2.1. Tyrimo loginė seka	79
2.2. Tyrimo metodika: etapai, paskirtis, metodai, empirinio tyrimo dalyviai	82
2.2.1. Mokytojų požiūrio į tarpkultūrinės kompetencijos reikšmę profesinėje veikloje žvalgomojo tyrimo metodologijos pristatymas..	82
2.2.2. Ekspertų nuomonės apie būsimųjų mokytojų tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo hipotetinį teorinį modelį metodologijos pristatymas.....	86
2.2.3. Studentų ir dėstytojų požiūrio į tarpkultūrinę kompetenciją ir jos tobulinimo galimybes tyrimo metodologijos pristatymas	88
2.2.3.1. Studentų, dalyvavusių akademinų mainų programose, požiūrio į tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo galimybes tyrimo metodologijos aprašymas	88
2.2.3.2. Studentų požiūrio į mokymąsi daugiakultūroje aplinkoje tyrimo metodologijos aprašymas	91

2.2.3.3. Dėstytojų požiūrio į darbą daugiakultūroje aplinkoje tyrimo metodologijos aprašymas.....	93
2.2.4. Pedagoginio kvazieksperto metodika	94
2.2.4.1. Pedagoginio kvazieksperto esmė, paskirtis, patikimumas ir validumas.....	94
2.2.4.2. Pedagoginio kvazieksperto įgyvendinimo metodikos aprašymas.....	108
3. KRYPTINGO TARPKULTŪRINIO STUDENTŲ, BŪSIMŲJŲ MOKYTOJŲ, UGDYMO TYRIMO REZULTATAI.....	114
3.1. Mokytojų požiūrio į tarpkultūrinės kompetencijos reikšmę profesinėje veikloje analizė	114
3.2. Studentų ir dėstytojų požiūrio į tarpkultūrinę kompetenciją ir jos tobulinimo galimybes analizė	122
3.2.1. Studentų, dalyvavusių akademinų mainų programose, požiūrio į tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo galimybes analizė	122
3.2.2. Studentų požiūrio į mokymąsi daugiakultūroje aplinkoje analizė.....	128
3.2.3. Dėstytojų požiūrio į darbą daugiakultūroje aplinkoje analizė.....	133
3.3. Pedagoginio kvazieksperto rezultatai.....	135
3.3.1. Studentų nuomonės apie <i>Tarpkultūrinio ugdymo programos</i> turinį analizė.....	136
3.3.2. Studentų tarpkultūrinės kompetencijos pokyčių analizė.	145
DISKUSIJA.....	165
IŠVADOS	171
LITERATŪRA	175
PRIEDAI (pateikiami kompaktinėje plokštelėje)	

IVADAS

Temos aktualumas. Šių dienų politiniuose, ekonominiuose, kultūriniuose, švietimo ir ugdymo bei kituose diskursuose vis ryškesni postmodernizmo ir globalizacijos procesų padariniai. Pasak J. F. Lyotard (2010), postmodernizmo pamatas yra mąstymo ir jo įvardijimo kalba įvairovė, todėl būtina mokytis gyventi pripažįstant tą įvairovę. Postmodernybės vizija – daugybingumas, įvairovės pripažinimas ir jos skatinimas, skirtybių dialogas (Mureika, 2009). Vis dažniau yra vartojamos tokios sąvokos: *tinklinė visuomenė, globali visuomenė, pasaulio pilietis, daugiakultūrė visuomenė, tarpkultūrinis ugdymas, kultūrų integracija*. Gyvenant daugiakultūrėje visuomenėje, kurios vienas iš požymių yra kultūrų įvairovė, būtina skatinti tarpkultūrinį bendravimą ir bendradarbiavimą: domėtis savo ir kitomis kultūromis, drauge kurti darnią ir demokratišką visuomenę, kurios pagrindas – tarpkultūriniai santykiai, tarpkultūrinis dialogas atstovaujančių skirtingoms kultūroms, religijoms asmenų, užimančių skirtingą socialinę ar ekonominę padėtį (Lukšienė, 2000; Duoblienė, 2009; Mažeikis, 2010; Cooper, Howard-Hamilton, Cuyjet, 2011).

Formuojant tarpkultūrinį bendrabūvį daugiakultūrėje visuomenėje didelis vaidmuo tenka ugdymui. Tarpkultūrinio ugdymo svarbą pripažįsta aukščiausios Europos Sąjungos institucijos. *Europos šalių Kultūros ministrų Faro susitikime* (Faro declaration on the Council of Europe's Strategy for Developing Intercultural Dialogue, 2005) buvo apibrėžti pagrindiniai Europos Sąjungos šalių kultūrinio bendradarbiavimo prioritetai. *UNESCO Tarpkultūrinio ugdymo gairėse* (UNESCO Guidelines on Intercultural Education, 2006) teigiama, jog tarpkultūrinis ugdymas yra labai svarbus skatinant socialinę sanglaudą ir taikų sugyvenimą, o vykdant tarpkultūrinio ugdymo programas, yra skatinamas skirtingų kultūrų, įsitikinimų ir religijų dialogas – visa tai padeda kurti tvarią ir tolerantišką visuomenę. *Europos Tarybos Baltojoje knygoje* (White Paper on Intercultural Dialogue “Living Together As Equals in Dignity”, 2008) aiškinant tarpkultūrinį dialogą pabrėžiama, kad tarpkultūrinis ugdymas yra viena iš penkių svarbiausių sričių, kurias vykdant būtina apsaugoti

ir plėtoti žmogaus teisių, demokratijos ir teisinės valstybės principus bei skatinti tarpusavio supratimą.

Europos Sąjungos dokumentuose *Lifelong Learning Programme Call for Proposals 2011–2013 Strategic Priorities (2010)*, *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 and Jobs (2012)* akcentuojama, kad labai svarbu išsiugdyti bendrąsias kompetencijas, kurios padėtų jauniems žmonėms dirbti ir mokytis daugiakultūreose situacijose bei prisitaikyti prie sparčiai kintančios aplinkos. Vienos iš bendrųjų kompetencijų – *tarpkultūrinės kompetencijos* – svarba kiekvienam žmogui, nepaisant jo veiklos specifikos, yra akcentuojama ir Lietuvos dokumentuose (*Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatuose, Valstybinėje 2013–2022 metų strategijoje; Lietuvos pažangos strategijoje Lietuva 2030 (2012); Vizijoje Mokslieji Lietuva – 2030 (2012); Aukštojo mokslo tarptautiškumo skatinimo 2013–2016 metų veiksmų plane (2013); Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatyme (2011); Mokytojo profesijos kompetencijos apraše (2007)* ir kt.). Tarpkultūrinė kompetencija tampa būtinybe, nes homogeniškumas kuriantis daugiakultūrei visuomenei sparčiai nyksta veikiamas globalizacijos jėgų.

Tarpkultūrinės kompetencijos tyrimai yra aktualūs tiek tarptautiniu, tiek ir Lietuvos mastu. Tarpkultūrinės kompetencijos metodologinių prielaidų tyrimams skirti daugelio mokslininkų darbai (Martin, 1986; Byram, 1997; Bennett, 1998; Fantini, 2000; Byram, Nichols, Stevens, 2001; Stier, 2003; Sercu, 2004; Landis, Bennett, Bennett, 2004; Mažeikienė, Virgailaitė-Mečkauskaitė, 2007; Žydžiūnaitė, Lepaitė ir kt. 2010). Tyrėjų D. K. Deardorff (2004, 2006, 2009), N. Stone (2006), T. R. Williamso, (2009) E. Virgailaitės-Mečkauskaitės (2011), L. Chodzkienės (2012) darbuose didesnis dėmesys skiriamas tarpkultūrinės kompetencijos koncepcijos kūrimo klausimams. Tarpkultūrinės kompetencijos raiška analizuojama daugelio mokslininkų veikaluose (Bulajeva, 2005; Petkevičiūtė, Budaitė, 2005; Radzevičienė, 2006; Želvys, 2006; Mažeikienė, Loher,

2008; Barzelis, Barcytė, 2009; Juknytė-Petreikienė, 2010; Dervin, 2010; Kvieskaitė, 2010, 2011; Paurienė, 2010; Pliopaitė, Radzevičienė, 2010 ir kt.). Tarpkultūrinės kompetencijos poveikį visuminiam asmenybės ugdymui(si) analizavo Lietuvos ir pasaulinio masto mokslininkai (Tamošiūnas, 2000; Tijūnėlienė, 2002; Saugėnienė, 2003; Aramavičiūtė, 2005; Duoblienė, 2006b, 2009; Zaleskienė, 2006; Sinicrope, Norris, Watanabe, 2007; Andrea, 2008; Sandberg, Vincze, 2009; Arevalo-Guarrero, 2009; Jiaquan, 2009; Jokikokko, 2009 ir kt.).

Studentų tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo galimybių tyrimai Lietuvoje reti, ypač kalbant apie mokytojų rengimą universitete. Tarpkultūrinė kompetencija mokytojo profesinėje veikloje yra itin reikšminga vertinant dabartinius edukacinės aplinkos pokyčius, taip pat ji aktuali ir fiksuojant vaikų iš mišrių šeimų skaičiaus didėjimą ikimokyklinio ir pradinio ugdymo įstaigose. Mokytojai ne tik patys turi būti pasirengę dirbti daugiakultūroje grupėje, klasėje, gebėti kurti joje tarpkultūrinę sąveiką, bet ir gebėti ugdyti vaikų tarpkultūrinę kompetenciją, atsižvelgdami į grupėje, klasėje esančių vaikų kultūrinę įvairovę. Tobulinant tarpkultūrinę kompetenciją yra svarbus ugdymo kryptingumas, taikant atitinkamą ugdymo turinį, metodus bei priemones. Todėl studentų, būsimųjų mokytojų, tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo galimybių tyrimas ir kryptingo tarpkultūrinio ugdymo turinio formavimas – aktualus siekinys tiek moksliniu, tiek praktiniu požiūriu, kadangi tai gali padėti nustatyti pagrindinius veiksnius, darančius įtaką studentų, būsimųjų mokytojų, tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimui.

Atsižvelgiant į moksliniu ir praktiniu aspektais nurodytą aktualų siekinį, šio **tyrimo objektu** pasirinktas *kryptingas tarpkultūrinis studentų, būsimųjų mokytojų, ugdymas*, kaip tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo veiksnys.

Atsakant į pagrindinį šio tyrimo klausimą apie kryptingą tarpkultūrinį studentų, būsimųjų mokytojų, ugdymą, kaip tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo veiksnį, pagrindinis dėmesys sutelktas į **šiuos probleminius klausimus**:

- *Kurie tarpkultūrinės kompetencijos komponentai ypač reikšmingi mokytojo profesinėje veikloje?*
- *Kokie veiksniai padidintų studentų, studijuojančių universitete, tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo galimybes?*
- *Koks turėtų būti kryptingo tarpkultūrinio studentų ugdymo turinys, metodai ir priemonės siekiant tobulinti būsimųjų mokytojų tarpkultūrinę kompetenciją?*

Tyrimo hipotezė: *didelę reikšmę tarpkultūrinės studentų kompetencijos tobulinimui turi kryptingas tarpkultūrinis ugdymas, kai jį vykdančios: a) taikomi aktyvinantys ugdymo(si) metodai (projektų metodas, probleminis mokymas ir kt.), b) siekiama sudaryti sąlygas studentams pagilinti bendrąsias žinias apie prigimtine kultūrą, kitas kultūras, ugdytis gebėjimus atrasti kultūrų panašumus bei skirtumus, mokytis bendrauti ir bendradarbiauti, interpretuoti savąją ir kitą kultūras, formuoti pagarbą kitai kultūrai, kitokiai nuomonei nuostatas, atsiskleidžiančias veikloje.*

Tyrimo tikslas – teoriškai ir empiriškai pagrįsti kryptingą tarpkultūrinį studentų ugdymą, kaip būsimųjų mokytojų tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo veiksnį.

Tyrimo uždaviniai:

1. Atskleisti kryptingo tarpkultūrinio studentų ugdymo, kaip tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo veiksnio, teorinius pagrindus.

2. Išryškinti mokytojų požiūrį į tarpkultūrinės kompetencijos reikšmę profesinėje veikloje.

3. Sukurti būsimųjų mokytojų tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo, taikant kryptingą tarpkultūrinį ugdymą, hipotetinį teorinį modelį.

4. Ištirti studentų ir dėstytojų požiūrį į tarpkultūrinę kompetenciją bei jos tobulinimo galimybes studijuojant Lietuvos universitete ir pagal mainų programas užsienyje.

5. Pedagoginiu kvaziekperimentu pagrįsti kryptingą tarpkultūrinį studentų ugdymą, kaip reikšmingą veiksnį tobulinant būsimųjų mokytojų tarpkultūrinę kompetenciją.

Ginamieji teiginiai:

1. Tarpkultūrinę kompetenciją (analizuojant ją įvairių veiklų kontekste kaip bendrąją kompetenciją) sudaro trys lygmenys:

- *žinios* (kultūrinės žinios, neverbalinės kalbos supratimas ir kt.);

- *gebėjimai* (gebėjimas klausytis ir įsiklausyti į pašnekovo nuomonę, gebėjimas stebėti, gebėjimas interpretuoti ir lyginti, gebėjimas bendrauti ir bendradarbiauti, gebėjimas analizuoti ir įvertinti, gebėjimas išvengti konfliktų; užsienio kalbų mokėjimas ir kt.);

- *nuostatos* (pagarbos, atvirumo ir susilaikymo nuo išankstinės nuomonės, tolerancijos, lankstumo, empatiškumo, smalsumo ir noro atrasti, sužinoti ir kt.).

Žmogaus tarpkultūrinė kompetencija, susidedanti iš šių trijų lygmenų, yra aukščiausio lygio ir pasireiškia asmens elgesiu bendraujant ir bendradarbiaujant su kitos kultūros atstovais.

Mokytojo tarpkultūrinė kompetencija be pagrindinių jos komponentų (*bendrujų žinių, žinių apie kitas kultūras; gebėjimų atrasti, bendrauti ir bendradarbiauti; gebėjimų interpretuoti ir lyginti; nuostatų, būtinų tarpkultūriniam dialogui*) apima specifinius, mokytojo veiklai būtinus komponentus: *dalykines žinias apie kitų kultūrų švietimo sistemas, ugdymo programas; ugdymo metodus, taikomus dirbant daugiakultūroje grupėje, klasėje; profesinius gebėjimus (vaikų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo programų kūrimo, jų įgyvendinimo).*

2. Studentų ir dėstytojų patirtis daugiakultūroje aplinkoje daro teigiamą įtaką tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimui: asmeniniam tobulėjimui, tarpkultūrinių žinių kaitai, nuostatų ir požiūrio, elgesio, gebėjimų formavimuisi. Tačiau taip pat neišvengiama ir problemų (kalbos barjeras, kultūrų skirtumai, kitoks nuostatų, vertybių suvokimas, neigiamas požiūris į svetimšalius, skirtingas požiūris į mokymąsi, įgūdžių bendrauti ir bendradarbiauti daugiakultūroje aplinkoje stoka). Mokymasis ar darbas daugiakultūroje aplinkoje studentams ir dėstytojams yra įdomi, skatinanti tobulėti ir mokytis drauge su dalyvaujančiais tame procese veikla, reikalaujanti tam tikro

pasirengimo (žinių, gebėjimų, nuostatų) kuriant daugiakultūrės aplinkos dalyvių tarpkultūrinį dialogą.

3. Studentų, būsimųjų mokytojų, tarpkultūrinė kompetencija tobulėtu, studijų procese kryptingai vykdant tarpkultūrinį ugdymą bei studijuojant tokias temas: *Tarpkultūrinė kompetencija mokytojo profesinėje veikloje, Pasaulio religijos, Kultūrinis šokas, Ugdytinių tarpkultūrinės kompetencijos ugdymas, Sunkumų įveikimas siekiant tarpkultūrinio dialogo*, taip pat taikant įvairius aktyvinančius ugdymo(si) metodus: projektų, probleminio mokymo ir kitus. Įgyvendinant tikslingą *Tarpkultūrinio ugdymo programą* studentų turimos žinios, gebėjimai, nuostatos ir elgesys kryptingai keičiasi. Kryptingas tarpkultūrinis studentų ugdymas yra vienas iš veiksmių tobulinant būsimųjų mokytojų tarpkultūrinę kompetenciją.

Darbas grindžiamas šiomis **teorinėmis nuostatomis**:

Egzistencializmo filosofijos idėjomis, kurios yra svarbios mąstant apie žmogaus gyvenimo įprasminimą, tarpusavio sugyvenimą, bendravimą su kitais žmonėmis, moralumą (Ozmon, Craver, 1996; Sverdiolas, 2002; Tatariewicz, 2003; Duoblienė, 2006), analizuojant mokytojo darbą daugiakultūroje grupėje, kuriant su mokiniais bendravimą, pagrįstą santykiu „aš-tu“ (Buber, 2001). Tuomet atsiranda jautrumas vienas kitam, empatija – tai labai svarbu dirbant daugiakultūroje grupėje, klasėje. Šios idėjos yra ypač reikšmingos projektuojant tikslingą *Tarpkultūrinio ugdymo programos* turinį, pasirenkant ugdymo metodus, formas.

Fenomenologine pozicija, kurios esmė – skatinti santykius su pasauliu. Fenomenologija tyrinėja tas pasaulio sąmonės struktūras, be kurių žmogaus gyvenimas neįsivaizduojamas. Ji sprendžia visas su žmogaus gyvenimu susijusias problemas (Husserl, 2005; Jonkus, 2009). Pasak L. Duoblienės (2006a), fenomenologijos taikymas ugdymo procese stiprina moralines nuostatas ir socialinių gebėjimų plėtotę. Fenomenologija ugdymo procese siejama su patirtimi. Egzistencinis ir fenomenologinis ugdymas neatsiejami nuo mokymo gebėti pasirinkti – tai aktualu ugdantis tarpkultūrinę kompetenciją. Fenomenologinio ugdymo atstovų teigimu, sudarant sąlygas vertybinių nuostatų formavimui reikėtų naudoti pasakojimo, meninės

kūrybos, vaizduotės lavinimo metodus. Tarpkultūrinis ugdymas remiasi fenomenologija, „pabrėžiančia nešališką, bet labai dėmesingą žvilgsnį, etikečių atmetimą, stereotipų atsisakymą, pritaria interpretaciniam požiūriui į kultūrinius fenomenus, siekia refleksijos, kritinio santykio ir dialogo“ (Bielskienė, Duoblienė, Tamulionytė, 2012, p. 13). Šios pozicijos laikomasi atliekant empirinį tyrimą, projektuojant kryptingo tarpkultūrinio ugdymo turinį, įgyvendinant tikslingą *Tarpkultūrinio ugdymo programą* ir formuluojant išvadas.

Dialogo filosofija. Paprastai dialogą laikome geriausia susikalbėjimo ir konfliktų sprendimo forma kuriant santykius, todėl, kalbant apie tarpkultūrinių santykių kūrimą, būtina pabrėžti dialogo svarbą. Kai siekiame dialogo, dažniausiai mums aišku, kad siekiame – susikalbėjimo, sutarimo ir susitarimo (Buberis, 2001; Gutauskas, 2010). Dialogo filosofija labai svarbi numatant kryptingo tarpkultūrinio studentų, būsimųjų mokytojų, ugdymo turinį, metodus, kuriant sąveiką tarp pedagoginio kvazieksperimento dalyvių.

Humanistinio ugdymo teorija, kuri remiasi humanistinės pedagogikos ir psichologijos (Maslow, 2006) bei filosofijos (Morkūnienė, 1995) nuostatomis, *Humanistinės kultūros ugdymo menine veikla samprata* (2012). Humanistinio ugdymo teorijoje dominuoja šios sąvokos: *atsakomybė, dalyvaujantis mąstymas, kūrybiškumas, įvairovė, veikla, aktyvumas, atvirumas.* Įvairovės sąvoka sietina su *asmens teise* į kultūrą, pažiūrų, individualybių ir pan. skirtingumą (Morkūnienė, 1995 p. 18). Vadovaujamosi požiūriu, jog „asmenybė yra pasauliui atvira, kad ji su pasauliu – kitu žmogumi ir visuomene – bendrauja, pagaliau, kad ji veikia ir savo veikloje kuria pasaulį, ir pačią save“ (Morkūnienė, 1995, p. 103). Humanistinė kultūra „suvokiama kaip asmens sąmonės ir jos nulemtos elgesio būdo vienovė, kuriai daro įtakos kultūrinėje aplinkoje veikiančios humanistinės vertybės, ji taip pat sudaro sąlygas asmens raiškai toje kultūrinėje aplinkoje“ (Humanistinės kultūros ugdymo menine veikla samprata, 2012). Šios teorijos idėjos pritaikytos kuriant tikslingą *Tarpkultūrinio ugdymo programą*, ją įgyvendinant, vertinant empirinio tyrimo rezultatus, formuluojant išvadas.

Daugiakultūriškumo teorija, kuri neigia kultūros vieningo standarto egzistavimą. Daugiakultūriškumo sąvoka vartojama „įvardijant situaciją, kai ribotoje geografinėje erdvėje (valstybėje, regione, mieste) gyvena ir bendrauja įvairių tautų, kultūrų ir konfesijų žmonės“ (Kuzmickas, 2013, p. 123). Pasak D. Amilevičiaus ir V. Andrejevo (2012, p. 26), kultūra gali būti kelių lygių – nuo individualios iki globalios. Jų teigimu, vienalypė visuomenė neegzistuoja. Daugiakultūriškumo koncepcija atskleidžia etninę, rasinę, religinę, kultūrinę, lyties įvairovę (Mažeikis, 2010; Cooper, Howard-Hamilton, Cuyjet, 2011; Amilevičius, Andrejevas, 2012). Svarbiausia yra pripažinti įvairovę ir skirtumus bei suprasti daugiakultūriškumą ne kaip problemą ir ne grėsmę, atvirkščiai, kaip produktyvų šaltinį, nes skirtumų buvimas skatina mūsų vaizduotę, mąstymą bei kitų supratimą. Būtent kultūra ir atsiskleidžia per įvairovę. Todėl būtina skatinti domėtis savo ir kitomis kultūromis, drauge kurti darnią ir demokratišką visuomenę, kurios pagrindas – tarpkultūrinis dialogas. Ši teorija leidžia moksliskai pagrįsti daugiakultūriškumo egzistavimą šiuolaikinėje visuomenėje ir ieškoti galimybių tokioje visuomenėje kurti tarpkultūrinį bendravimą ir bendradarbiavimą, grįstą įvairovės tolerancija, supratimu ir pripažinimu.

Kultūrinio reliatyvizmo ir kultūrinio pliuralizmo prieigomis, kurios traktuojamos kaip daugiakultūriškumo sinonimai. Šios prieigos yra laikomos *konstruktyvistinėmis*, nes į „kultūrinius veiksnius žvelgiama kaip į nepriklausomus nuo struktūrinių veiksnių, o socialinis gyvenimas yra nuolat konstruojamas“ (Žalimienė, Lazutka, Skučienė, Aidukaitė ir kt., 2011, p. 18). Šiuo požiūriu teisingumas švietimo srityje reiškiasi lygybe ir abipuse įvairių grupių kultūrų nepriklausomybe bei pagarba kultūriniais skirtumams.

Tarpkultūrinio ugdymo principais (UNESCO Guidelines on Intercultural Education, 2006). Tarpkultūrinis ugdymas yra labai svarbus skatinant socialinę sanglaudą ir taikų sugyvenimą, nes įgyvendinant tarpkultūrinio ugdymo programas skatinamas skirtingų kultūrų, įsitikinimų ir religijų dialogas, o tai padeda kurti tvarią ir

tolerantišką daugiakultūrę visuomenę. Šie principai yra projektuojamos *Tarpkultūrinio ugdymo programos* pagrindas.

Tarpkultūrinės kompetencijos struktūros, jos tobulinimo galimybių pažinimas grindžiamas tokiomis **metodologinėmis nuostatomis**:

Mišria, tačiau dominuojant kokybinei, tyrimo strategija. Kokybiniais tyrimais siekiama plačiau išsiaiškinti mažai iširtą reiškinių, žmonių patirtį. Atliekant kokybinius tyrimus duomenys renkami žodžiu, tyrimo instrumentu laikomas pats tyrėjas (Žydžiūnaitė, 2007; Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008; Hesse-Biber, Leavy, 2011). Nepaisant, jog visos disertacijos idėja grįsta kokybinių tyrimų strategija, siekiant objektyviau įvertinti studentų tarpkultūrinės kompetencijos pokytį, įgyvendinus tikslingą *Tarpkultūrinio ugdymo programą*, buvo taikyta ir *kiekybinių tyrimų strategija*. Pasak mokslininkų (Tidikis, 2003; Kardelis, 2007; Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008 ir kt.), derinant kiekybinę ir kokybinę tyrimų strategijas, išvengiama kraštutinumų.

Siekiant patikrinti sukurtos *Tarpkultūrinio ugdymo programos* poveikį studentų tarpkultūrinei kompetencijai, pasirinktas *pedagoginio kvazieksperto* metodas. Nuoseklusis eksperimentas atliekamas tik su viena grupe, kontrolinės grupės nėra. Šį metodą R. Tidikis (2003, p. 508) apibūdina kaip vienos grupės tyrimą laiko atžvilgiu. Esant vienai dalyvių grupei, sistemingai matuojami tam tikri grupės parametrai, o laikotarpiu tarp dviejų matavimų taikomas tam tikras poveikio būdas.

Atliekant *pedagoginį kvaziekspertą* remtasi ir *mokymosi iš patirties teorija*, kurioje akcentuojamas teorijos ir praktikos ryšys remiantis *refleksija* (Kolb, 1984 pagal Baranauskienė, 2003; Sezemanas, 1997; Jarvis, 2001; Petty, 2008; Pollard, 2006).

Disertaciniame darbe taikomi šie **tyrimo metodai**:

- *Mokslinės literatūros kritinė analizė.* Išstudijuoti Lietuvos ir užsienio autorių darbai – filosofinė, sociologinė, psichologinė ir edukologinė literatūra. Šis metodas padėjo atskleisti tarpkultūrinės kompetencijos esmę ir jos struktūrinius komponentus, būtinus profesinėje mokytojo veikloje bei tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo galimybes, kryptingo tarpkultūrinio ugdymo principus;

- *Dokumentų analizės metodu* nagrinėti tarpkultūrinį ugdymą ir tarpkultūrinės kompetencijos reikšmę pagrindžiantys dokumentai. Jų analize buvo remtasi įvertinant tarpkultūrinio ugdymo ir tarpkultūrinės kompetencijos reikšmę šiuolaikinio žmogaus veikloje;

- *Modeliavimas* taikytas kuriant kryptingo tarpkultūrinio studentų, būsimųjų mokytojų, ugdymo, kaip tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo veiksnio, hipotetinį teorinį modelį;

- *Ekspertų metodas* naudotas siekiant įvertinti sukurtą būsimųjų mokytojų tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo taikant kryptingą tarpkultūrinį ugdymą teorinį hipotetinį modelį;

- *Pusiau struktūruoto interviu ir studentų refleksijų analizės* metodais siekta iširti studentų ir dėstytojų požiūrį į tarpkultūrinę kompetenciją bei jos tobulinimo galimybes studijuojant Lietuvos universitete ir pagal mainų programas užsienyje;

- *Anketinė apklausa raštu* vykdyta apklausiant studentus, būsimuosius mokytojus, pedagoginio kvaziekperimento dalyvius. Studentai įsivertino tarpkultūrinę kompetenciją – svarbiausius tarpkultūrinės kompetencijos struktūrinius komponentus: žinias, gebėjimus, elgesio raišką ir nuostatas;

- *Pedagoginis kvaziekperimentas* taikytas siekiant pagrįsti kryptingo tarpkultūrinio studentų, būsimųjų mokytojų, ugdymo, kaip tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo, veiksnį.

Tyrimų metu gauti duomenys analizuoti remiantis keliais **metodais**:

- *Statistinė kiekybinių duomenų analizė*. Atliekant apklausos raštu duomenų analizę naudota SPSS (Statistical Package for Social Science) programinės įrangos 20.0 versija. Duomenų apdorojimui pasirinkti šie statistiniai metodai:

- dažnių ir vidurkių analizė (apibūdinti kintamuosius);
- Cronbach alpha koeficientas (įvertinti instrumento patikimumą);
- Wilcoxon neparametrinis kriterijus (palyginti duomenų pokytį).

- *Kokybinių tyrimų duomenų analizė* atlikti pasitelktas *turinio analizės metodas*.

Tyrimo mokslinį naujumą pagrindžia šie teiginiai:

- Išplėsta tarpkultūrinės kompetencijos struktūra – papildyta mokytojo profesinėje veikloje būtiniais komponentais: *dalykinėmis žiniomis apie kitų kultūrų švietimo sistemas, ugdymo programas; ugdymo metodus, taikomus dirbant daugiakultūrėje grupėje, klasėje; vaikų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo programų kūrimo gebėjimais ir gebėjimais sukurtas programas įgyvendinti.*

- Pirmą kartą Lietuvoje ištirtas mokytojų požiūris į tarpkultūrinės kompetencijos reikšmę profesinėje veikloje. Tyrimo rezultatai leidžia teigti, kad mokytojai kai kuriais atvejais tiesiog neigia turintys ir naudojantys tarpkultūrinės kompetencijos komponentus.

- Ištyrus studentų ir dėstytojų požiūrį į tarpkultūrinę kompetenciją ir jos tobulinimo galimybes, nustatyta, jog mokantis ar dirbant daugiakultūrėje aplinkoje, tokių sunkumų: kalbos barjeras, tarpkultūriniai skirtumai, nuostatos į kitas kultūras, kitoks vertybių suvokimas, neigiamas požiūris į svetimšalius, į mokymąsi, bendravimo ir darbo daugiakultūrėje aplinkoje įgūdžių stoka būtų galima išvengti kryptingai tobulinantis.

- Sukurta ir įgyvendinta tikslinga *Tarpkultūrinio ugdymo programa* patvirtino hipotezę, kad kryptingas studentų, būsimųjų mokytojų, tarpkultūrinis ugdymas yra reikšmingas tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo veiksnys.

Tyrimo praktinį reikšmingumą pagrindžia šie teiginiai:

- Sukurto ir ekspertų metodu patikrinto būsimųjų mokytojų tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo, taikant kryptingą tarpkultūrinį ugdymą, hipotetinio teorinio modelio pagrindu parengta tikslinga būsimųjų mokytojų *Tarpkultūrinio ugdymo programa*;

- Sukurtas ir patikrintas studentų, būsimųjų mokytojų, tarpkultūrinės kompetencijos įsivertinimo instrumentas, kurį galima taikyti studijų procese vertinant studentų tarpkultūrinę kompetenciją;

- Pedagoginiu kvaziekperimentu patikrinta parengta tikslinga studentų, būsimųjų mokytojų, ugdymui skirta *Tarpkultūrinio ugdymo programa*, kurią galima naudoti tobulinant mokytojų rengimo

programas, organizuojant dirbančių mokytojų kvalifikacijos tobulinimą.

Pagrindiniai disertacinio tyrimo teiginiai pateikti šiose mokslinėse publikacijose:

1. Norvilienė, A., Zuzevičiūtė, V. (2011). Mokytojų požiūris į tarpkultūrinės kompetencijos raišką. *Tiltai*. 3 (56), p. 111–124.

2. Norvilienė, A., Zuzevičiūtė, V. (2011). Tarpkultūrinės kompetencijos ugdymasis dalyvaujant akademinėms mainų programose: studentų požiūris. *Tarpdisciplininis diskursas socialiniuose moksluose* – 3, Kaunas, p. 59–65.

3. Norvilienė, A. (2012). Self-Development of Intercultural Competence in Academic Exchange Programmes: Students' Attitude. *Socialiniai mokslai*. Nr. 1 (75) p. 58–65.

Disertacijos teiginiai aprobuoti skaitant pranešimus respublikinėse ir tarptautinėse mokslinėse konferencijose:

1. Tarptautinė mokslinė konferencija *Sistemoteorinės profesinio rengimo kaitos dimensijos*. Kaunas. Vytauto Didžiojo universitetas. Pranešimas *Šiuolaikinio kaitos pasaulio iššūkiai rengiantis profesijai* (2010, gegužė).

2. IX tarptautinė mokslinė konferencija *Mokytojų rengimas XXI amžiuje: pokyčiai ir perspektyvos*⁴. Šiaulių universitetas. Pranešimas *Tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo(si) reikšmė šiuolaikinėje visuomenėje* (2010, lapkritis).

3. Mokslinė konferencija *Pilietinis asmens tapatumas – visuomenės narių jungiamoji grandis*. Klaipėdos universitetas. Pranešimas *Mokytojų požiūris į tarpkultūrinės kompetencijos raišką* (2011, balandis).

4. International Conference on Textbooks & Educational Media Representation of Otherness. Kaunas, Vytautas Magnus University, Lithuania. Pranešimas *Peculiarities of Intercultural Competence of Lithuanian teachers' working in multicultural classroom* (2011, rugsėjis).

5. Tęstinė socialinių mokslų doktorantų ir jaunųjų mokslininkų konferencija *Tarpdisciplininis diskursas socialiniuose moksluose* – 3. Kauno technologijos universitetas. Pranešimas *Tarpkultūrinės*

kompetencijos ugdymasis dalyvaujant akademinį mainų programose: studentų požiūris (2011, spalio).

6. Tarptautinė mokslinė konferencija *Inovatyvūs suaugusiųjų įgalinimo metodai: edukologijos ir socialinio darbo perspektyvos*. Mykolo Romerio universitetas. Pranešimas *Tarpkultūrinės kompetencijos plėtotė įgalinant gyventi tarpkultūrinėje visuomenėje* (2012, gegužė).

7. Pažintinis vizitas Rumunijos Mures apskrities Mokytojų mokymo centre *Managing career development in multicultural society*. Pranešimas *Teacher's Training for Working in Multicultural Classroom in Lithuania* (2012, gegužė).

8. *Children's Identity & Citizenship in Europe (CiCe) Pre-Conference Meetings and Annual Conference*. York, UK. Pristatyta ataskaita už 2012 metus, kurią parengė CiCe koordinatorė Lietuvoje prof. V. Zuzevičiūtė, dalyvauta diskusijoje aptariant veiklas 2013 metams (2012, gegužė).

9. Respublikinė mokslinė-praktinė konferencija *Ugdymo realijos ir perspektyvos*. Klaipėdos valstybinė kolegija. Pranešimas *Būsimųjų mokytojų tarpkultūrinė kompetencija: situacija ir plėtotė*. (2013, gegužė).

10. *CiCe Conference 2013: Identities and citizenship education: Controversy, crisis and challenges*. University of Lisbon, Portugal. Pranešimas *Prospective teachers' intercultural competence: situation and developmen* (2013, birželis).

11. Tarptautinė mokslinė konferencija *Švietimo ir ugdymo kokybė globalių ir regioninių iššūkių kontekste*. Klaipėdos universitetas. Pranešimas *Būsimųjų mokytojų tarpkultūrinė kompetencija: situacija ir plėtotė* (2013, spalio).

Disertacijos rašymo metu dalyvauta:

- Tarptautiniame intensyviame kurse *Mirroring Inclusive Education in New Nordic–Baltic Learning Environments* (2011, rugsėjis–spalis);

- Rumunijos Mures apskrities Mokytojų mokymo centre. Vizito tema *Managing career development in multicultural society* (2012, gegužė);

- Stažuotėje ir 3-oje tarptautinėje savaitėje Norvegijos Nord-Trondelag universitetinės kolegijos Mokytojų ugdymo fakultete. Stažuotė vykdyta pagal Lietuvos aukštųjų mokyklų dėstytojų ir I-II pakopų studentų tarptautinių praktikų/stažuočių užsienyje (ES, ELPA ir NATO šalyse) reziduojančiose įmonėse ir tarptautinėse organizacijose projektą (2012, rugsėjis–spalis).

Disertacijos struktūra

Darbą sudaro įvadas, trys dalys, diskusijos – rekomendacijos, išvados, literatūros sąrašas ir priedai. Disertacijos apimtis 187 psl. Darbe pateiktos 74 vaizdinės priemonės: 36 lentelės ir 38 paveikslai. Disertaciniam tyrimui panaudotas 261 literatūros šaltinis.

Disertacijoje vartojamų sąvokų žodynelis

Daugiakultūriškumas – procesas, apimantis ne tik etninius, bet ir religinius, kultūrinius, ideologinius, lyties, socialinius, ekonominius skirtumus. Svarbiausia yra pripažinti įvairovę ir skirtumus bei suprasti daugiakultūriškumą ne kaip problemą ir ne grėsmę, o kaip galimybę pažinti daugiau kultūrų, nes skirtumų buvimas skatina mūsų vaizduotę, mąstymą bei kitų supratimą (Mažeikis, 2010; Cooper, Howard-Hamilton, Cuyjet, 2011).

Kompetencija – šioje disertacijoje kompetencija suvokiama kaip tam tikrai veiklai reikalingų žinių, gebėjimų ir nuostatų visuma (Bitinas, 2011, p. 59).

Kultūra – tai žmogaus sukurta fizinė ar dvasinė aplinka, kuri nuolat kinta. Kultūros vieną nuo kitos skiria socialinės normos, papročiai, vertybės, įsitikinimai, simboliai, elgsenos ir bendravimo ypatumai (Andrijauskas, 2003; Jovaiša, 2007). „Kultūrų bendravimas bei bendradarbiavimas, išlaikant kiekvienos tapatybę, pirmiausia yra kiekvieno žmogaus problema“ (Lukšienė, 2000, p. 38).

Mokytojas – specialiai parengtas profesionalus ugdymo veikėjas, dirbantis tam tikrose ugdymo institucijose. Tai – asmuo, įgijęs valstybės nustatytą išsilavinimą, kurio pagrindinis tikslas yra žmogaus ugdymas (Jovaiša, 2007). Pradinio ugdymo mokytojai atsakingi už įvairių pradinio ugdymo lygmens mokomųjų dalykų mokymą, o ikimokyklinio ugdymo mokytojai atsakingi už ikimokyklinio amžiaus

vaikų ugdymo organizavimą (Lietuvos profesijų klasifikatorius, 2012, p. 102).

Mokytojo profesinės kvalifikacijos tobulinimas – procesų ir priemonių visuma vadinama „pedagogų kvalifikacijos tobulinimu“, o pedagogo veikla jam siekiant įgyti naujų ar aukštesnių kompetencijų – „profesiniu tobulinimusi“ (Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija, 2012).

Tarpdalykiškumas – šiame darbe suprantamas kaip skirtingų mokslo sričių sąveika.

Tarpkultūrinė kompetencija – žinių, gebėjimų, nuostatų visuma, reikalinga tarpkultūriniam bendravimui ir bendradarbiavimui su kitų kultūrų atstovais. Tarpkultūrinę kompetenciją sudaro tam tikri struktūriniai komponentai (pagarba, atvirumas ir susilaikymas nuo išankstinės nuomonės, tolerancija, lankstumas, empatija, smalsumas ir noras atrasti, sužinoti, kultūrinės žinios, kultūrinis supratingumas, gebėjimas klausytis ir įsiklausyti į pašnekovo nuomonę, gebėjimas stebėti, interpretuoti, analizuoti ir įvertinti, gebėjimas spręsti/išvengti konfliktų, užsienio kalbų mokėjimas, neverbalinės kalbos supratimas) (Byram, 1997; Deardorff, 2009).

Tarpkultūriškumas – įvairių kultūrų dialogas, išplečiantis žmonių kultūrinį suvokimą, įgalinantis juos reflektuoti, apmąstyti ir vertinti bei suvokti savąją kultūrą, jausti pagarbą žmogui. Tarpkultūriškumo pagrindas yra skirtingų kultūrų žmonių dialogas, visų pirma ieškant ne skirtumų, o panašumų, atrandant metodus bei strategijas, lengvinančias tarpkultūrinį bendravimą ir bendradarbiavimą (Bielskienė, Duoblienė, Tamulionytė, 2012; Bekemans, 2012).

Tarpkultūrinis ugdymas „grindžiamas tolerancija ir pagarba skirtingoms tautinėms, rasinėms, religinėms ir kitoms kultūroms, šių kultūrų atstovams“ (Bitinas, 2001, p. 35). Tarpkultūriškai ugdant labai svarbus yra kritinis mąstymas, nes būtent gebėjimas kritiškai mąstyti skatina visuomenės aktyvumą, tarpusavio supratimą, pagarbą įvairiems požiūriams.

Ugdymas – sudėtingas procesas, vykdomas derinant bendravimą, santykius veiklą ir sąveiką, palaipsniui virsta saviugda ir tęsiasi visą žmogaus gyvenimą (Bitinas, 2011, p. 35; Lukšienė, 2000, p. 332).

1. KRYPTINGO TARPKULTŪRINIO STUDENTŲ UGDYMO, KAIP TARPKULTŪRINĖS KOMPETENCIJOS TOBULINIMO VEIKSNIO, TEORINIAI PAGRINDAI

1.1. Tarpkultūrinės kompetencijos struktūrinių komponentų pagrindimas

1.1.1. Šiuolaikinė kultūros samprata

Pristatant tarpkultūrinę kompetenciją, visų pirma reikia išsiaiškinti, kaip mokslinėje literatūroje pateikiama *kultūros* samprata ir esmė. Žodis *kultūra* yra kilęs iš lotynų kalbos žodžio *cultura*, kurio reikšmė yra apdirbimas, auginimas, ugdymas (Jovaiša, 2007, p. 126). Iš pradžių šis žodis buvo vartojamas kaip agrikultūros terminas, susijęs su žemės dirbimu, vėliau pradėtas vartoti ir kitose žmogaus veiklos srityse. „Dabartinės lietuvių kalbos žodyne“ (2000) sąvoka *kultūra* apibrėžiama kaip tai, ką sukūrė visuomenė fiziniu ir protiniu darbu, taip pat gali būti suprantama kaip išsiauklėjimas, išprusimas arba pasiektas tobulumo laipsnis. Kultūros esmė atskleidžiama žymių Lietuvos ir užsienio kultūros tyrinėtojų, klasikų darbuose. Šioje disertacijoje laikomasi nuostatos, jog, tyrinėjant įvairias dabarties problemas, įvykius, būtina pagrįsti juos ankstesnėmis, praeityje sukurtomis idėjomis. 1 lentelėje pateikiami pagrindiniai antropologų, filosofų, sociologų, edukologų darbuose pristatyti kultūros apibrėžimai.

Iš kultūros apibrėžčių galime išskirti du jos aspektus *materialųjį* (technologijos, švietimo ir mokslo laimėjimai, kiti žmonių veiklos rezultatai) ir *dvasinį* (etniškumas, ideologija, filosofija, mokslas, žinios, religija, papročiai, kalba ir kt.).

Tarpdisciplininis kultūros tyrinėtojų požiūris į kultūros esmę

Kultūros apibrėžtis	Šaltinis
<i>Kultūra yra sudėtinga visuma, jungianti žinojimą, tikėjimą, meną, moralę, papročius ir visus kitus sugebėjimus bei įpročius, kuriuos žmogus įgyja būdamas visuomenės nariu.</i>	E. B. Tylor (1920, p. 1–2)
<i>Į kultūros pagrindą gali būti įdėti įvairūs kultūros elementai, ją galima analizuoti individualiniu ir visuomeniniu atžvilgiu, subjektyviniu ir objektyviniu požiūriu arba kaip nusiteikimą, kaip veiksmą ar išdavą. Filosofas kultūros apibrėžtis pateikia išskirdamas subjektyvią ir objektyvią prasmę. Subjektyvia prasme „kultūra yra sąmoninga žmogaus veikmė kokiam nors prigimtajam objektui tikslu apipavidalinti jį lytimi, atitinkančia aukštesnę idėją. Objektyvia prasme kultūra yra pasiekta šituo veikimu išdava.“</i>	S. Šalkauskis (1990, p. 176–177)
<i>Kultūra apima tautos mokslą, jos meną, dorą, kalbą ir veikiant žmoniškoms asmenybėms tautoje „tautos gyvata kultūrinama“, ji turtėja, gražėja.</i>	Vydūnas (1990, p. 258–283)
<i>Kultūros esmė jos visumoje apima tris momentus: gamtos formavimą, dvasios objektavimą ir vertybių realizavimą. Ši esmė pasako tik tai, kuo kultūra apsirėškia iš viršaus, tačiau atskleisti kultūros gelmes sunku. Todėl plačiau apibrėžiant kultūros filosofiją siūloma vartoti „kultūros kaip žmogiškosios kūrybos koncepciją“.</i>	A. Maceina (1991, p. 86)
<i>Kultūra yra viskas, kas žmonių pagaminta, ir tai, kas jiems ką nors reiškia.</i>	V. Kavolis (1996, p. 36)
<i>„Kultūra – tai vertybės, tikėjimai, elgesio normos ir materialūs produktai, kurie apsprendžia žmonių gyvenimo būdą. Kultūra apima mūsų galvoseną, elgseną ir materialius žmogaus gamybos produktus.“</i>	J. J. Macionis, 1998, p. 98, (cit. iš Liubinienė, 2002).
<i>Kultūros sąvoką pradėta suprasti kaip tautos istoriškai besiklostančią gyvenimą, įgaunančią savo objektinę išraišką įvairiuose gyvenimo reiškiniuose (religijoje, mene, ekonomikoje, politikoje), tačiau gyvuojančią iki tol, kol šių objektyvią kultūrą suvokia, supranta ir saugo tos kultūros žmonės.</i>	A. Halder (2002, p. 114).
<i>Kultūra yra ne tik žmogaus sukurti materialūs objektai, bet ir socialinės normos, papročiai, idėjos, vaizdiniai, simboliai, pasireiškiantys įvairiose dvasinėse vertybėse, žmonių santykiuose, požiūryje į gamtą, kitas kultūras ir žmones. Ji</i>	A. Andrijauskas (2003)

<i>kartu yra elgesys, kuris motyvuojamas bei reguliuojamas ne biologinių, o tik žmonėms būdingų socialinių interesų, poreikių, visuomenėje nusistovėjusių gyvenimo normų. Todėl skirtingai nei gamtinės kilmės biologinės savybės, kultūra ne paveldima, o perprantama gyvenant visuomeninį gyvenimą, mokantis, auklėjant.</i>	
<i>Kultūra apibrėžiama kaip reikšmių tinklai, kuriuose gyvena žmonės, arba istoriškai gyvuojančios simbolių sistemos, kurias pasitelkę jie steigia, saugo, skleidžia ir plėtoja savo pasaulio bei savęs pačių supratimą. Kultūra laikoma tarpusavyje susipynusių reikšmių sistemų – religijos, meno, ideologijos, teisės, netgi sveikos nuovokos ir kt. – visuma.</i>	C. Geertzas (2005)
<i>Kultūros apibrėžtį išskiria du aspektai: nematerialieji (įsitikinimai, idėjos ir vertybės), kurie sudaro kultūros turinį, ir materialieji (objektai, simboliai ar technologijos), kurie šį turinį išreiškia. Kultūras skiria ne vien įsitikinimai, skirtingų kultūrų žmonės skiriasi savo elgsena ir praktine veikla.</i>	A. Giddensas (2005, p. 38)
<i>Kultūra yra visa tai, ką žmonija sukūrė praeityje ir dabar.</i>	L. Jovaiša (2007, p. 126)
<i>Kultūrą galime apibrėžti kaip visuomenės gyvensenos ir veiksenos formavimo būdą.</i>	L. Donskis (2009, p. 34)

Analizuojant P. Bourdieu sociologinę kultūrinio kapitalo koncepciją pastebima, jog *kultūrinį kapitalą* mokslininkas supranta kaip individų ar jų grupių galią, kuri leidžia užimti aukštesnę padėtį visuomenėje. *Kultūrinis kapitalas*, pasak P. Bourdieu, L. J. D. Wacquanto (2003), yra trijų formų – *įkūnytas* (tai turimos ir naudojamos individų idėjos, žinios, nuostatos), *objektyvuotas* (konkretūs materialūs meninės veiklos kūriniai – knygos, paveiksiai ir t. t.), *institucionalizuotas* (asmens išsilavinimas, akademinis pripažinimas). Kiekvieno individo pozicija socialiniame gyvenime priklauso nuo jo turimo kultūrinio, ekonominio, socialinio ir simbolinio kapitalų. Taigi kultūra susijusi su žmogumi ir jo aplinka, ji yra nuolat kintanti. Kultūrą, kaip ir visas mūsų gyvenimo sritis, veikia globalizacijos reiškiniai, postmodernizmas.

Pasak A. Andrijausko (2010, p. 463), postmodernizmą galime traktuoti kaip „vieną svarbiausių epochinių lūžių žmonijos civilizacijos istorijoje, susijusių su perėjimu nuo lokalių civilizacijų istorijos prie globalios metacivilizacijos“. Būtent toks naujo pasaulio

bendrijos būvis neįmanomas be pliuralistinės vertybių sistemos, be priešybių susipynimo, skirtingų civilizacijų tradicijų susidūrimo, konkurencijos, dialogo tarp kultūrų paieškos. Kultūrą veikia ekonominė globalizacija, žmonių, idėjų pasaulinė migracija.

Būtent šie procesai nereiškia, kad viskas bus suvienodinta, atvirksčiai – taip atsiranda dar didesnė įvairovė, ir ši įvairovė yra „ne tik kaip kultūrų mozaika, bet kaip nuolat kintanti kultūrų upė, kurios įvairios srovės ilgainiui sumyšta“ (Weber, 2008, p. 29). Šiuolaikinė kultūra yra „sąveikaujančių kultūrų visuma, žmonijos egzistavimo erdvė“ (Lamauskas, 2004, p. 19). Dėliojantis kultūrų mozaikai atsiranda daugiakultūriškumo fenomenas (angl. *multiculturalism*), kurio pagrindinis bruožas yra toks: socialinės institucijos turi atspindėti daug ir įvairių kultūrų (Delgado, Stefancic, 2001; pagal Cooper, Howard-Hamilton, Cuyjet, 2011, Amilevičius, Andrejevas, 2012; Morkūnienė, Aleksandravičius, Kuzmickas, Mickūnas, Bubelis, 2012). Pasak mokslininkų (Mažeikis, 2010; Cooper, Howard-Hamilton, Cuyjet, 2011), daugiakultūriškumas apima ne tik etninius, bet ir religinius, kultūrinius, ideologinius, lyties, socialinius, ekonominius ir kitus skirtumus. Svarbiausia yra suprasti daugiakultūriškumą ne kaip problemą ir ne kaip grėsmę, nes skirtumai žadina mūsų vaizduotę, mąstymą bei kitų supratimą. Kultūra atsiskleidžia būtent per įvairovę. Įvairovė, kaip teigiamas aspektas, įvertinta dar Romos imperijos laikais. Šios imperijos iškilimas ir gyvavimas buvo siejamas su „pavergtiems užkariautų žemių žmonėms suteiktomis pilietinėmis teisėmis ir galimybe užimti aukščiausius postus besiplečiančioje šalyje, kartu leidžiant jiems garbinti savo dievus, kuriems buvo suteiktos lygios teisės Romos panteone“ (Baumanas, pagal Kavaliauskas, 2013, p. 8–9). Taigi jau Romos imperijoje gyvavo tradicija gerbti skirtingas kultūras.

Kultūrologijos požiūriu, jokia kultūra nėra uždara ir vieniša, kaip teigė C. Levi-Straussas (pagal Andrijauskas, 2003, p. 173), nes kultūra yra visada veikiama kitų kultūrų. „Žmonijos Civilizaciją sudaro daugybė atskirų civilizacijų, kultūrų, etninių tradicijų <...>“ (Andrijauskas, 2003, p. 173), kurios dažnai daugiau ar mažiau aktyviai bendrauja. Taigi daugiakultūriškumas yra neatsiejama civilizacijos

proceso dalis, kuri glaudžiai siejasi su tarpkultūriškumu (ang. *interculturalism*). A. Andrijauskas (2003, p. 176) į tarpkultūrinius ryšius pateikia tris pagrindinius požiūrius:

1. *Atvirą, dar kitaip teigiamą, požiūrį*, kuomet kitoje kultūroje ieškoma pozityvių vertybių, o pagrindinis siekis yra išplėsti, praturtinti savo mąstymą ir kultūrą. Ši nuostata grindžiama besąlygišku žmonijai bendrų vertybių nuostatų pripažinimu. Tokiame tarpkultūriniame bendravime „sava“ ir „svetima“ kultūros tarsi papildo viena kitą, tarp jų užsimezga turiningas dialogas. Tai nereiškia, kad būtina atsiriboti nuo savo kultūros, tačiau šiame požiūryje svarbiausia yra pagarbiai vertinti „kitą“ kultūrą, sugebėti ją analizuoti, suprasti ir priimti;

2. *Neigiamą požiūrį*, kai pirmiausiai kitoje kultūroje pastebime mums nepriimtinius, šokiruojančius dalykus. Tuomet norisi priešintis neįprastiems reiškiniams, juos atmesti. Tai – pats primityviausias elgesys, kurį skatina kultūros ir mąstymo ribotumas, stereotipai, užsisklendimas savosios kultūros vertybių sistemoje, bijojimas „kitokių“, nepažįstamų dalykų;

3. *Atsargų požiūrį*, tai yra kompromisinį, kai palengva, nuolat stebint „svetimą“ vertybių sistemą ji pamažu įtraukiama į savąją, ir tai laiduoja kultūrų dialogą. Taip po truputį atsiranda tarpkultūriniai ryšiai.

Postmodernizmo epochoje, pasižyminčia skirtingų civilizacijų, kultūrų, tautų ir etninių grupių įvairove, vis labiau akcentuotina tarpkultūriškumo sąvoka. Jos aktualumas rodo, jog žmonija pereina į kitą civilizacijos raidos pakopą, kurioje ypač svarbus yra tarpkultūrinis bendradarbiavimas. Jau nuo 1978 m. tarpkultūriniais ryšiams UNESCO skiria ypatingą dėmesį. Tarpkultūriniais ryšiams plėtotis dažniausiai trukdo „<...> tolerancijos stoka, menkas kitų kultūrų sukurtų vertybių pažinimas, etnocentriniai požiūriai, išankstinės nuostatos, prietarai, mąstymo stereotipai“ (Andrijauskas, 2003, p. 181).

Šioje disertacijoje tarpkultūriškumas yra suvokiamas kaip dialogas tarp skirtingų kultūrų, išlaikant kiekvienos tapatybę. Pasak mokslininkų (Bielskienė, Duoblienė, Tamulionytė, 2012; Bekeman, 2012), siekiant tarpkultūrinio dialogo būtina ieškoti ne skirtumų, o

panašumų, žinoti ir gebėti taikyti metodus bei strategijas, būdingas tarpkultūriniam bendravimui ir bendradarbiavimui. Tarpkultūrinis dialogas skatina žmonių kultūrinį suvokimą, ragina juos reflektuoti, apmąstyti ir vertinti bei suvokti savąją kultūrą, jausti pagarbą žmogui. Tačiau dialogas sukuriamas tik tuomet, kai skirtingų kultūrų žmonės vienodai jaučia pagarbą *Kitam* ir *Kitokiam*. Siekiant įvairių kultūrų dialogo labai svarbu pažinti save, savąją kultūrą, istoriją, turėti gebėjimų, kurie padėtų bendrauti, bendradarbiauti su skirtingų kultūrų žmonėmis. Gyvenant daugiakultūroje visuomenėje būtina suvokti tarpkultūrinio bendravimo ir bendradarbiavimo, išlaikant kiekvienos kultūros savitumą, svarbą, gebėti užmegzti tarpkultūrinį dialogą (Bielskienė, Duoblienė, Tamulionytė, 2012; Cooper, Howard-Hamilton, Cuyjet, 2011).

Taigi kultūra yra ir dvasinio fenomeno, ir materialių objektų sanauja. Ji yra dinamiška, ją, kaip ir visą mus supančią aplinką, veikia globalizacija bei visą pasaulį apimantys migracijos procesai. Globalizacijos ir postmodernizmo veiksmų padarinys yra ne pasaulinis suvienodėjimas, o įvairovės, t.y. kultūros mozaikos atsiradimas. Būtent šios įvairovės padarinys – daugiakultūre visuomenė, pripažįstanti etninius, religinius, kultūrinius, ideologinius, lyties, socialinius, ekonominius ir kitus skirtumus, bei gebanti reflektuoti savąjį kultūros suvokimą ir savo kultūrą, atvira ir jaučianti pagarbą kitoms kultūroms, skatinanti tarpkultūrinį bendravimą ir bendradarbiavimą, išlaikant kiekvienos kultūros savitumą. Žmonėms, gyvenantiems daugiakultūroje visuomenėje, yra itin svarbi viena iš bendrųjų kompetencijų – t. y. tarpkultūrinė kompetencija.

1.1.2. Tarpkultūrinės kompetencijos modeliai ir struktūra

Tarpkultūrinės kompetencijos modelius moksliniuose darbuose pristato užsienio ir Lietuvos mokslininkai. *Kompetencijos* terminas plačiau imtas vartoti 1980 metais. Pastaraisiais metais orientacija į kompetencijomis grįstą ugdymą tapo esminiu švietimo sistemos kaitos akcentu: Lietuvos Respublikos ir Europos Sąjungos strateginiuose švietimo dokumentuose pabrėžiamas perėjimas nuo žinių perteikimo prie kompetencijų plėtojimo. Lietuvos tyrėjai dabartiniu metu daug

dėmesio skiria kompetencijų, jų ugdymo klausimų analizei ir tyrimams įvairiais aspektais.

Bendrojo ugdymo mokyklų pedagogų kompetencijų ugdymo klausimus analizavo B. Simonaitienė, V. Targamadžė (2001), T. Tamošiūnas (2002), S. Saulėnienė (2003), E. Jurašaitė-Harbison (2004), V. Adaškevičienė (2007), D. Žvirdauskas (2007), R. Subotkevičienė (2008), E. Martišauskienė (2009) ir kt. Aukštųjų mokyklų dėstytojų kompetencijas įvairiais aspektais tiria P. Jucevičienė, B. Stanikūnienė (2003), N. Šedžiuvienė (2005) ir kt. Į studentų kompetencijų ugdymo klausimus gilinasi M. Barkauskaitė, P. Pečiuliauskienė (2007), E. Martišauskienė (2007), T. Bulajeva (2007), I. Valantinienė (2008), I. Išdonaitė-Medžiūnienė (2009) V. J. Pukevičiūtė (2009) ir kt.

Apibrėžti kompetencijos sampratą, jos struktūrą, klasifikaciją siekia daugelis Lietuvos ir užsienio mokslininkų (Barnett, 1994; Jucevičienė, Lepaitė, 2000; Laužackas, Pukelis, 2000; Westera, 2001; Jucevičienė, Stanikūnienė 2003; Barkauskaitė, 2005; Jovaiša, 2007; Jucevičienė, 2007; Babic, Irovic, 2008; Laužackas, Tūtlys, Spūdytė, 2009; Martišauskienė, 2008; 2009; Winterton, 2009; Deist, Tutlys, 2012 ir kt.). Vertinant autorių pristatomus kompetencijos apibrėžimus, pastebima, jog tyrėjai akcentuoja įvairius jos komponentus. Šiame darbe *kompetencijos* sąvoka (lot. *competentia* – atitikimas, gebėjimas) suvokiama kaip tam tikrai veiklai reikalingų *žinių, gebėjimų ir nuostatų* visuma. Būtent taip kompetenciją apibūdinti siūlo ir B. Bitinas (2011, p. 59).

Tarpkultūrinė kompetencija užsienio šalių mokslininkai pradėjo domėtis, kai Vakarų Europos gyventojai vis dažniau išvykdavo gyventi ir dirbti į kitas šalis. Pagrindinis dėmesys buvo skiriamas skirtingų kultūrų žmonių komunikacijos problemoms, kurios trukdo bendrauti ir bendradarbiauti. Vėliau vis daugiau atsiranda mokslinių tyrimų, kuriuose analizuojamos įvairios problemos, susijusios su tarpkultūrine kompetencija. Tai – darbai apie studijas užsienyje, tarptautinį verslą, tarpkultūrinį ugdymą, emigrantų ir imigrantų problemas. Mokslinėje literatūroje galime rasti įvairių terminų, kurie vartojami apibūdinti tarpkultūriškumą. Dažnai vartojami tokie

terminai: *tarpkultūrinė kompetencija, tarpkultūrinė komunikacinė kompetencija, tarpkultūrinis jautrumas*. Kiekvienas jų nusako tam tikrus aspektus, kuriuos tyrinėja užsienio ir Lietuvos mokslininkai. Analizuodami pasirinktą mokslinę literatūrą pastebėjome, kad daugiau tarpkultūrinės kompetencijos problematika įvairiose srityse (vadybos, sveikatos, švietimo ir kt.) domisi užsienio šalių autoriai. Tačiau jau ir Lietuvoje pastebimas mokslininkų susidomėjimas šiais klausimais.

Tarpkultūrinė kompetencija Lietuvoje dažniausiai pristatoma *verslo* arba *vadybos* moksliniuose darbuose (Petkevičiūtė, Budaitė, 2005; Radzevičienė, 2006; Pliopaitė, Radzevičienė, 2010 ir kt.), aptariant internacionalizacijos procesus aukštajame moksle (Bulajeva, 2005; Želvys, 2006; Juknytė-Petreikienė, 2010). Analizuojant *edukologijos krypties* mokslinius darbus galima išskirti keletą veikalų, kuriuose pristatomos daugiakultūriškumo ar tarpkultūriškumo problemos. T. Tamošiūnas (2000) disertacijoje pristatė vidurinės mokyklos edukacinio kryptingumo aspektus įvairiautaute aplinkoje. R. Skripienė (2001) analizavo nelietuvių mokyklos antrosios klasės moksleivių kalbinės raiškos valstybine kalba tyrimus, A. Mazolevskienė (2001) tyrė ikimokyklinio amžiaus vaikų dvikalbystės problemas Lietuvoje, 2003 m. ši mokslininkė vertino praktinį ir teorinį ikimokyklinio ugdymo pedagogų pasirengimą, jų nuostatas bei kompetenciją ugdyti dvikalbį vaiką lietuvių kalba. O. Tijūnėlienė (2002) atskleidė mokytojų požiūrį į santykį su etnine ir profesionaliaja bei užsienio kraštų kultūra, N. Saugėnienė (2003) į tautinių mažumų švietimą pažvelgė per visuomenės daugiakultūriškumo prizmę. V. Aramavičiūtė (2005) išryškino tarpkultūrinio ugdymo paskirtį, uždavinius, L. Duoblienė (2006b, 2009) pateikė mokslininkų požiūrį į daugiakultūriškumo ir tautinio tapatumo ugdymo santykį. I. Zaleskienė (2006) nagrinėjo pilietinę komunikaciją, kaip vieną iš tarpkultūrinio ugdymo sąlygų, veiksmų. N. Mažeikienė, E. Virgailaitė-Mečkauskaitė (2007) pristatė tarpkultūrinės kompetencijos matavimo ir vertinimo galimybes edukologijoje. G. Mažeikis (2008) išskyrė tarpkultūriškumo dimensijas, N. Mažeikienė, D. Loheras (2008) tyrė dėstytojų tarpkultūrinę kompetenciją. A. Barzelis, L. Barcytė (2009) vertino

studentų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo galimybes taikant kooperuotą studijų metodą. E. Kvieskaitė (2010, 2011) tarpkultūrinę komunikaciją tyrė edukacinės inovacijos kontekste, G. Paurienė (2010) atskleidė tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo aspektus rengiant policijos pareigūnus, V. Žydžiūnaitė, D. Lepaitė ir kt. (2010) pateikė tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo(si) metodologiją. E. Virgailaitė-Mečkauskaitė (2011) disertacijoje atskleidė magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos struktūrą, išryškino komponentus bei ugdymo ir vertinimo strategijų, metodų ir formų veiksmingumą ugdant magistrantų tarpkultūrinę kompetenciją. L. Chodzkienė (2012) disertacijoje teoriškai ir empiriškai pagrindė Europos Sąjungos pedagogo tarpkultūrinės komunikacinės kompetencijos struktūrą ir turinį bei nustatė socioedukacinius veiksnius, darančius jai įtaką. Socialinės politikos moksliniuose darbuose (Palaimaitė, Radzevičienė, 2009) nagrinėjo kultūrinės kompetencijos ugdymo teorijos taikymo galimybes jaunimo organizacijų tarptautiniam bendradarbiavimui tobulinti. Filosofijos, sociologijos darbuose V. Pruskus (2010) pristatė stereotipų funkcijas ir reikšmę tarpkultūrinėje komunikacijoje, šis autorius (2011) aptarė kompetencijų vaidmenį sprendžiant tarpkultūrinius konfliktus. Humanitaras J. Jonušas (2011) vertino tarpkultūrinio dialogo raiškos galimybes. Atliktų tyrimų „Užsieniečių vaikų ugdymo organizavimas Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklose“ (2005), „Tolerancija ir multikultūrinis ugdymas bendrojo lavinimo mokyklose“ (2010) rezultatai rodo, kad Lietuvos mokyklose dar nepakankamai suvokiamas šiuolaikinės visuomenės daugiakultūriškumas, socialinių grupių įvairovė, žmogaus tapatumo sudėtingumas.

Įvertinus Lietuvos mokslininkų darbus, pristatančius daugiakultūriškumo, tarpkultūriškumo problematiką, galima teigti, jog tarpkultūrinė kompetencija analizuojama įvairiose srityse, tačiau rengiant mokytojus ši problematika nėra pakankamai tiriama.

Išskirti vieningą tarpkultūrinės kompetencijos apibrėžimą sudėtinga, nes atskiri autoriai (Martin, 1986; Byram, 1997; Fantini, 2000; Deardorff, 2004; 2006; Stone, 2006; Sinicrope, Norris, Watanabe, 2007; Mažeikienė, Virgailaitė-Mečkauskaitė, 2007, 2011;

Mažeikienė, Loher, 2008; Williams, 2009; Jiaquan, 2009 Chodzkienė, 2012 ir kt.) ją įvairiai apibrėžia ir pateikia skirtingus modelius.

Autorė šioje disertacijoje renkasi *tarpkultūrinę kompetenciją* vertinti kaip žinių, gebėjimų, nuostatų visumą, reikalingą skirtingų kultūrų atstovų bendravimui ir bendradarbiavimui. Mokslinėje literatūroje pastebima, jog kartais vartojamas ir *tarpkultūrinio jautrumo* terminas. Todėl būtina išsiaiškinti, kuo tarpkultūrinio jautrumo esmė skiriasi nuo mūsų pasirinktos *tarpkultūrinės kompetencijos* esmės. M. R. Hamemero, M. J. Bennetto ir R. Wisemano (2003, p. 422) nuomone, *tarpkultūrinis jautrumas* yra suprantamas kaip gebėjimas atskirti ir išgyventi svarbius kultūrinius skirtumus, o *tarpkultūrinė kompetencija* suvokiama, kaip gebėjimas mąstyti ir elgtis naudojant tarpkultūriniam dialogui tinkamas strategijas.

Siekiant patikslinti tarpkultūrinės kompetencijos struktūrą, būtina įvertinti atskirų mokslininkų darbuose pristatomus tarpkultūrinės kompetencijos modelius. N. Martinas (1986) tyrimo ataskaitoje išsamiai aprašo istorinę tarpkultūrinės kompetencijos tyrimų raidą, atskleidžia tarpkultūrinės kompetencijos esmę bei pristato studentų tarpkultūrinės kompetencijos ir jos suvokimo tyrimo rezultatus. Remdamasis mokslininkų (Triandis, 1977; Paige, 1984) darbais, J. N. Martinas (1986, p. 7–8) pateikia tarpkultūrinės kompetencijos modelį, kurį sudaro tokie struktūriniai komponentai:

1) *pažintiniai gebėjimai/sąmoningumas* (žinios apie kultūras, kultūrinius skirtumus, įsitikinimus, vertybes, kultūrinės normas);

2) *emocinės/asmeninės savybės* (tolerancija dviprasmiškumui, lankstumas, empatija ir t. t.);

3) *elgesio kompetencija* (gebėjimas spręsti problemas įvairiose daugiakultūreose situacijose, gebėjimas užmegzti ryšius).

T. R. Williamso (2009) sukurtą tarpkultūrinės kompetencijos modelį sudaro tie patys komponentai: *pažinimo gebėjimai* (žinios apie kultūrinės normas, vertybes, elgesį ir problemas), *emocinis nusiteikimas* (motyvacija ar pasiruošimas veikti tarpkultūrinėse situacijose; lankstumas prisitaikant naujose situacijose; atvirumas susiduriant su naujomis vertybėmis), *elgesys* (gebėjimai ir įgūdžiai,

reikalingi tarpkultūrinėse situacijose; kritinis mąstymas, kūrybingumas, sprendimų priėmimas, komandinis darbas ir kt.).

Panašios nuostatos laikosi V. Žydzūnaitė, D. Lepaitė, R. Bubnys ir kt. (2010, p. 38). Šių mokslininkų nuomone, tarpkultūrinės kompetencijos modelį sudaro trys būtini lygmenys:

- *afektyvus* (asmens savybės, požiūriai, emocijos, jausmai),
- *kognityvinis* (supratimo, mąstymo, suvokimo),
- *elgsenos* (apimantis kultūrinės patirties ir žinių apie kultūras komunikacinius gebėjimus).

Kiekvienas lygmuo sudarytas iš tam tikrų komponentų (nuostatų, įsisąmoninimo, žinių, gebėjimų), kurie tarpusavyje susiję ir kinta ugdymo(-si) procesuose.

Tarpkultūrinės kompetencijos atsiradimas siejamas su anglų mokslininko M. Byramo vardu. M. Byramo (1997) pateiktą tarpkultūrinės kompetencijos modelį sudaro keturi struktūriniai komponentai:

1) *nuostatos* (tai – gebėjimas atitinkamai vertinti save ir kitus, smalsumas, atvirumas, teigiamas požiūris į savą ir kitas kultūras);

2) *žinios* (apie savo ir kitos kultūros socialines grupes, jų veiklas ir kuriamus produktus, žinios apie bendrus individo ir visuomenės sąveikos procesus, apie istorinius ir nūdienos savos ir kitos kultūros santykius, apie nacionalinį geografinės erdvės aiškinimą, apie nesusipratimų atsiradimo priežastis bei kilmę ir pan.);

3) *gebėjimai*, kurie dar skirstomi į gebėjimus *interpretuoti ir susieti* (tai – gebėjimas charakterizuoti individą, interpretuoti kitos kultūros įvykius ir dokumentus, paaiškinti ir susieti tai su savo kultūros įvykiais, dokumentais) bei gebėjimus *atrasti ir sąveikauti* (tai – įgyti naujų žinių apie kultūrą ir kultūrines veiklas, gebėjimas taikyti tas žinias, nuostatas ir įgūdžius; gebėjimas atpažinti reikšmingas kultūrinės nuorodas; gebėjimas identifikuoti verbalinių ir neverbalinių procesų panašumus ir skirtumus bei tinkamai juos naudoti; gebėjimas surasti ir pasinaudoti viešų bei privačių įstaigų pagalba, palengvinančia kontaktus su kitos šalies ar kultūros atstovais ir pan.).

4) *kultūrinis sąmoningumas/politinis švietimas* (tai – gebėjimas, remiantis daugeliu kriterijų, kritiškai įvertinti perspektyvas, praktikas ir veiklos produktus savo ir kitose kultūrose bei šalyse).

Taigi M. Byramo, A. Nicholso, D. Stevenso (2001) nuomone, tarpkultūrinė kompetencija tai – gebėjimas užmegzti skirtingų kultūrų santykius, adekvačiai interpretuoti kitą kultūrą, gebėti kritiškai ir analitiškai suprasti ne tik savo, bet ir kitą kultūrą, suvokti ir priimti kitos ir savo kultūros skirtumus.

N. Mažeikienė, D. Loher (2008), tirdamos dėstytojų tarpkultūrinę kompetenciją, rėmėsi M. Byramo pateiktu tarpkultūrinės kompetencijos modeliu, susiedamos jį su dalykinėmis (pedagoginėmis), metodinėmis ir bendrosiomis kompetencijomis. Jų tyrime naudotą modelį sudaro šie struktūriniai komponentai: *nuostatos ir asmeninės savybės, žinios, įgūdžiai (interpretuoti ir susieti, atrasti ir sąveikauti) ir kultūrinis sąmoningumas*. N. Mažeikienė, E. Virgailaitė-Mečkauskaitė (2007; 2011) taip pat pateikia apibendrintą tarpkultūrinės kompetencijos modelį, kurį sudaro penki komponentai: *nuostatos, žinios, įgūdžiai (interpretuoti ir susieti, atrasti ir sąveikauti), kultūrinis sąmoningumas ir metakognityviniai gebėjimai*.

L. Chodzkiene (2012, p. 36–37) disertacijoje, kurioje pagrindė Europos Sąjungos pedagogo tarpkultūrinės komunikacinės kompetencijos struktūrą, turinį bei jos edukacinius veiksnius, pateikė savo sukurtą pedagogo tarpkultūrinės komunikacinės kompetencijos raidos teorinį modelį. Pristatydama modelį ji išskiria du etapus: tarpkultūrinės komunikacinės kompetencijos raida yra priklausoma nuo asmens vertinamųjų nuostatų (I etapas) ir, jeigu pažinimo etape jos yra pozityvios, tuomet įgyjant žinių ir ugdant gebėjimus, įvyksta asmens nuostatų transformacija. Tada pastebimos permainos asmens elgesyje (II etapas) (žr. 2 lentelę).

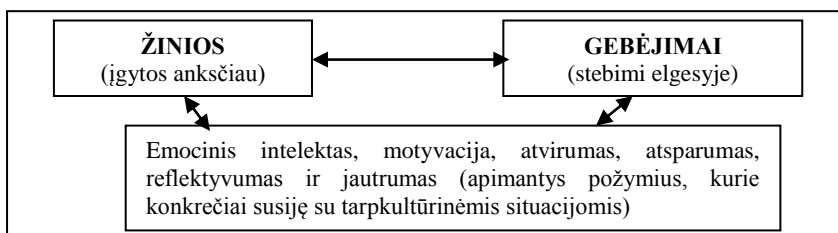
L. Chodzkiene, pristatydama tarpkultūrinę komunikacinę kompetenciją, modelyje (žr. 2 lentelę) taip pat išskiria pagrindinius tris komponentus – *nuostatas, žinias ir gebėjimus*. Kalbėdama apie mobilumo programas tarpkultūrinėje komunikacijoje autorė akcentuoja užsienio kalbos (anglų) mokėjimo svarbą.

**Pedagogo tarpkultūrinės komunikacinės kompetencijos raidos
teorinis modelis (pagal L. Chodzkiene, 2012)**

I etapas	II etapas (vidinės transformacijos rezultatas)
<i>nuostatos – pažinimas – vertinimas</i>	<i>nuostatos – supratimas – priėmimas</i>
<ul style="list-style-type: none"> • pagarba kitoms kultūroms • atvirumas • smalsumas • noras atrasti • noras rizikuoti • motyvacija pažinti 	<ul style="list-style-type: none"> • kitoniškumo tolerancija • kritiškas požiūris į kultūrinius stereotipus • empatija priimančios šalies gyventojams • lankstumas priimančios šalies sprendimus • nusiteikimas/noras keistis, mokytis iš naujo • etnoreliatyvus požiūris į priimančią kultūrą
<i>žinios – pažinimas – taikymas</i>	<i>žinios – integravimas</i>
<ul style="list-style-type: none"> • bendros žinios apie kultūrą, kultūrų tipus ir jų pažinimo modelius • samprata apie savo šalies kultūros ir tautos egzistencinį ryšį (kultūrinė savimonė) • žinios apie priimančios šalies kultūrą humanistiniu (kolektyvinė mintis ir civilizacija), antropologiniu (kasdienio gyvenimo įpročiai, papročiai, tradicijos ir normos) ir sociologiniu (vertybės, nuostatos, tautinis tapatumas ir t. t.) požiūriais • tarpkultūrinė patirtis • tarpkultūrinės komunikacijos pagrindai • užsienio kalbos žinios ir gebėjimai 	<ul style="list-style-type: none"> • turimų žinių, kultūrinės patirties ir informacijos taikymas priimančios šalies sociokultūriname kontekste • priimančios šalies gyventojų sampratos apie atstovaujamos šalies kultūrą supratimas • naujų žinių ir informacijos apie priimančios šalies kultūrą integravimas • užsienio kalbos žinių ir gebėjimų pažanga • priimančios šalies kalbos mokymasis • studijuojamo dalyko/profesijos žinių, įgytų priimančios šalies akademiniam kontekste integravimas • sociolingvistinių žinių taikymas priimančios šalies kontekste
<i>gebėjimai – pažinimas – interpretavimas</i>	<i>gebėjimai – gretinimas – analizė</i>
<ul style="list-style-type: none"> • geba klausyti(s) • geba stebėti • remiasi kultūrine patirtimi • geba atpažinti kultūros tipą • geba išskirti priimančios šalies kultūrinius panašumus ir skirtumus • geba detalai apibūdinti priimančios šalies kultūrinius ypatumus • geba užmegzti ir palaikyti santykius • geba vertinti (teigiamai/neigiamai) priimančios šalies sociokultūrinius reiškinius 	<ul style="list-style-type: none"> • geba reflektuoti įgytą kultūrinę patirtį • geba paneigti kultūrinius stereotipus • geba lyginti/gretinti priimančios šalies ir gimtosios šalies kultūrinius ypatumus • geba savarankiškai atrasti ir pažinti priimančios šalies sociokultūrinę aplinką • geba taikyti veiksmingas ir tinkamas komunikacines strategijas bendraujant ir mokantis priimančios šalies kontekste? • geba įžvelgti gimtosios ir priimančiosios šalies kultūrų sąsajas • geba kritiškai įvertinti konfliktingą tarpkultūrinę situaciją • geba konstruktyviai spręsti iškilusias konfliktingas situacijas

Panašaus požiūrio laikosi ir A. E. Fantinis (2000), išskirdamas penkis struktūrinius komponentus – *nuostatas, žinias, gebėjimus, kultūrinį sąmoningumą ir užsienio kalbos įgūdžius*. Mokslininko nuomone, tarpkultūrinė kompetencija tai – gebėjimas reikšti pagarbą žmogui, būti empatiškam, lanksčiam įvairiose situacijose, kantriam, smalsiam, atviram, toleruojančiam dviprasmiškas situacijas.

N. Stone (2006) pasiūlė modelį, kurį sudaro aštuoni tarpkultūrinio efektyvumo esminiai komponentai: *žinios* (įgytos anksčiau), *gebėjimai* (pastebimi elgesyje) ir *šeši požymiai*, kurie konkrečiai susiję su tarpkultūrinio efektyvumu, būtent: *emocinis intelektas, motyvacija, atvirumas, atsparumas, reflektyvumas ir jautrumas* (žr. 1 pav.).



1 pav. Tarpkultūrinio efektyvumo modelis (Stone, 2006)

Šiame modelyje žinios charakterizuojamos kaip konstatuojamosios, procedūrinės, specifinės – kultūrinės, bendrosios – kultūrinės. Pasak N. Stone (2006), žinios tampa naudingos, kai yra transformuojamos į elgesio modelius arba gebėjimus. Gebėjimai stebimi elgesyje, kai asmuo sugeba vidinius požymius perkelti į praktinę veiklą. Šie elementai siejasi tarpusavyje ir yra suprantami kaip laipsniškai kintantys mokymosi ar praktikos metu.

X. Jiaquan (2009), remdamasi mokslininkų (Xiao & Wang 2005) nuomone, tarpkultūrinę kompetenciją apibrėžia kaip gebėjimą bendrauti su kitų kultūrų žmonėmis. Jos pateiktame modelyje išskiriami šie komponentai: *kultūrinio sąmoningumo formavimas* (apimant visapusišką savo kultūros suvokimą ir požiūrį į kitas kultūras), *kultūrinių žinių suvokimas, tarpkultūrinio bendravimo gebėjimų formavimas* ir *gebėjimas juos efektyviai panaudoti tarpkultūrinėse situacijose*.

Tačiau išsamiausiai tarpkultūrinę kompetenciją išanalizavo D. K. Deardorff (2004). Disertacijoje D. K. Deardorff (2004; 2006) pateikia tarpkultūrinės kompetencijos modelį, kuriame išskiriami keturi pagrindiniai tarpkultūrinės kompetencijos struktūriniai komponentai:

1) *nuostatos ir požiūriai* (pagarba vertinant kitas kultūras, kultūrų įvairovę; atvirumas ir susilaikymas nuo išankstinės nuomonės; smalsumas ir noras atrasti, sužinoti);

2) *tarpkultūrinės žinios ir gebėjimai* (Jie labai susiję ir papildo vienas kitą. Žinios apima savos kultūros žinias, žinias apie kitų kultūrų elgesį, bendravimo ypatumus. Išskiriami gebėjimai klausytis, stebėti ir interpretuoti bei analizuoti, įvertinti ir susieti.);

3) *vidiniai rezultatai* (gebėjimas reflektuoti tarpkultūrinės problemas, prisitaikyti prie skirtingų bendravimo stilių, elgesio; prisitaikyti prie naujos kultūrinės aplinkos, lankstumas pasirenkant ir naudojant tinkamą bendravimo stilių ir elgesį, etnoreliatyvus požiūris, empatija);

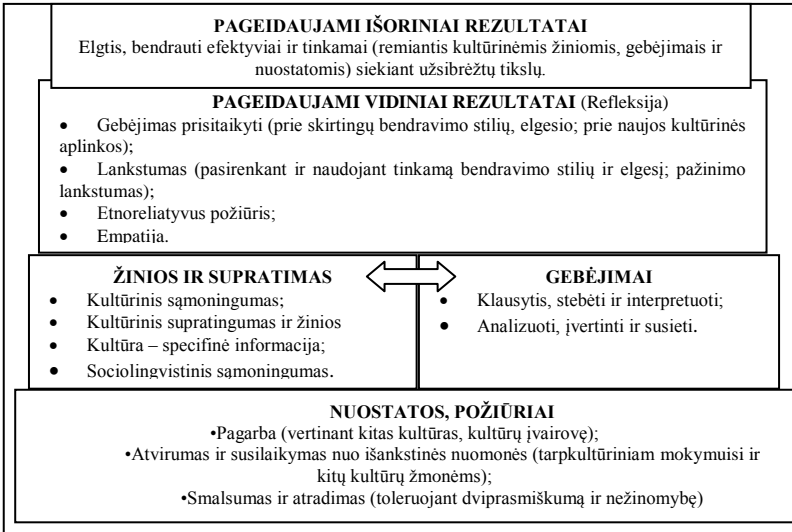
4) *išoriniai rezultatai* (gebėjimas konstruktyviai bendrauti įvairiose tarpkultūrinėse situacijose).

D. K. Deardorff (2004) nuomone, visi keturi struktūriniai komponentai veikia vienas kitą. Pristatydamą šiuos tarpkultūrinės kompetencijos komponentus, autorė pavaizdavo juos piramidės forma (žr. 2 pav.).

Mokslininkė akcentuoja, jog tarpkultūrinė kompetencija perkeliama nuo asmeninio lygmens (paties žmogaus nuomonės) į visuomeninį/dialoginį lygmenį (rezultatų). Tarpkultūrinės kompetencijos laipsnis priklauso nuo išsiugdytų esminių komponentų (tarpkultūrinių žinių ir gebėjimų) lygio.

Analizuoti tarpkultūrinę kompetenciją galima dvejopai: analizuojant *kompetencijos turinį* ir analizuojant *kompetencijos procesą*. *Kompetencijos turinio analizės* metu pristatomi struktūriniai komponentai, sudarantys tarpkultūrinės kompetencijos pagrindą – akcentuojamos žinios: istorinės, kultūrinės, žinios, nusakančios elgesio, papročių, tradicijų, normų, simbolių skirtumus ir panašumus. *Kompetencijos proceso analizės* metu pristatomi pagrindiniai

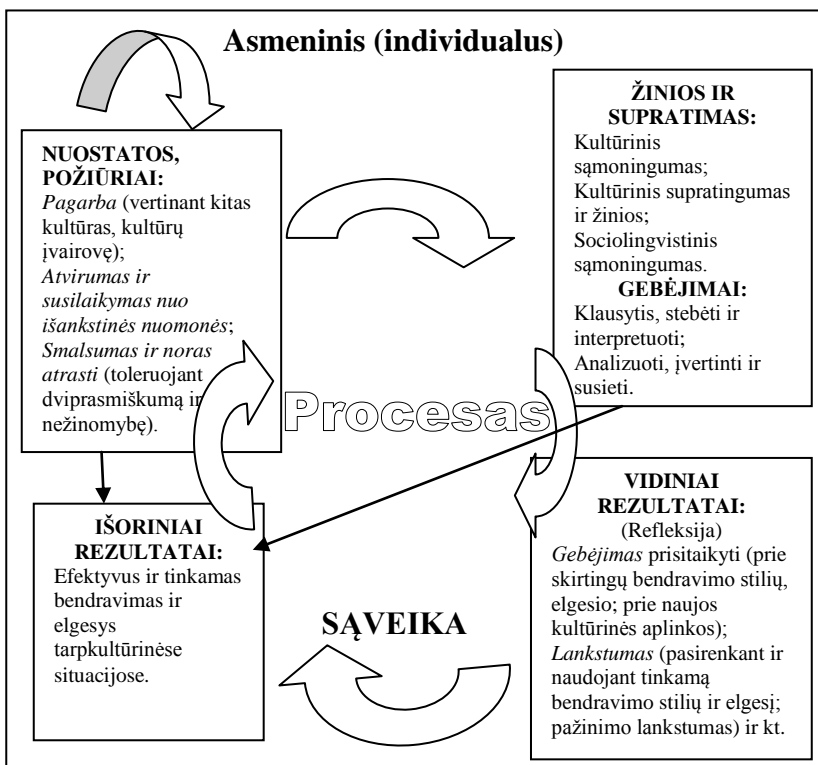
tarpkultūrinės kompetencijos pokyčiai, sąveikos procesai, apimantys gebėjimą turimas žinias ir gebėjimus perkelti į tarpasmeninius santykius bendraujant skirtingų kultūrų kontekste.



2 pav. Tarpkultūrinės kompetencijos piramidės modelis (Deardorff, 2006; 2009)

Analizuodama procesą D. K. Deardorff (2004; 2006) pateikia dar vieną tarpkultūrinės kompetencijos proceso modelį, kuriame egzistuoja tokie patys, kaip ir pirmame modelyje, tarpkultūrinės kompetencijos komponentai, tačiau proceso modelyje yra labiau akcentuojami judėjimai ir kryptys tarp pačių komponentų. Būtent šiuo modeliu parodoma, kaip vyksta tarpkultūrinės kompetencijos plėtra (žr. 3 pav.)

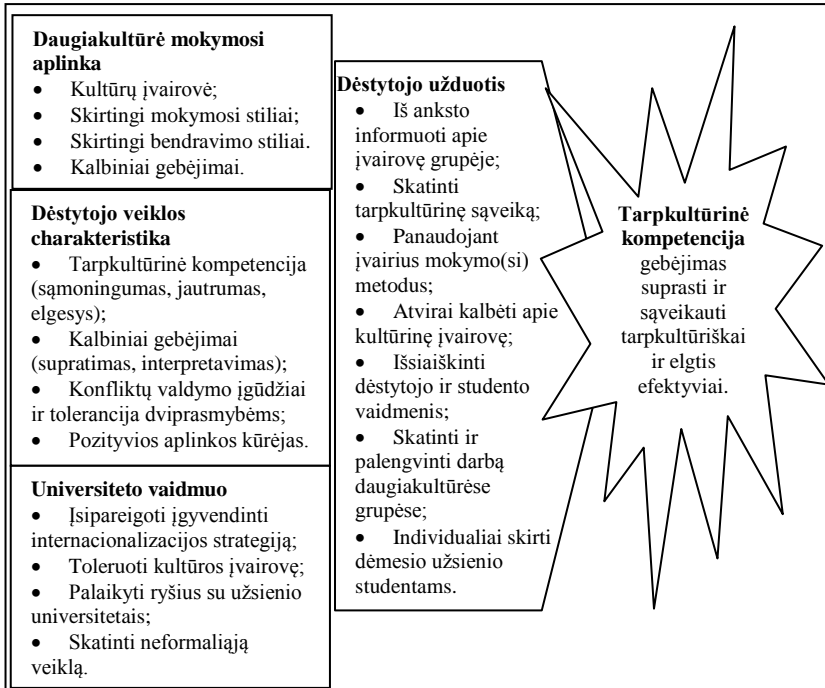
3 paveiksle pateiktame modelyje procesas prasideda nuo nuostatų ir požiūrio, pereidamas iš asmeninio (individualaus) lygmens (nuostatų) į sąveikos lygmenį (rezultatus). D. K. Deardorff teigimu, tarpkultūrinės kompetencijos laipsnis priklauso nuo turimų nuostatų, žinių/supratimo ir gebėjimų lygio.



3 pav. Tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo(si) proceso modelis
 (Deardorff, 2004; 2006).

B. Sandberg, Z. Vince (2009, p. 20) pateikia darbo daugiakultūroje aplinkoje elementų ir jų ryšių sistemą (žr. 4 pav.). Daugiakultūroje grupėje studentai skiriasi kultūrų įvairove, mokymosi ir bendravimo stiliais, taip pat jų bendravimą ir bendradarbiavimą dažnai apsunkina kalbų mokėjimo lygis. Dėstytojas tokioje aplinkoje susiduria su sunkia užduotimi – ugdyti studentų tarpkultūrinę kompetenciją parodydamas kultūrinį įvairumą. Dėstytojas turi būti kompetentingas: jis turi žinoti tarpkultūrines problemas, jautriai reaguoti į tarpkultūrinius skirtumus, gebėti savo žinias ir jautrumą panaudoti veikloje, t. y. efektyviai elgtis

tarpkultūrinėse situacijose. Taip pat būtinos kalbos žinios, tolerancija dviprasmybėms, konfliktų valdymo įgūdžiai ir gebėjimai kurti grupėje pozityvią mokymo(si) aplinką.



4 pav. Veiksniai, būtini ugdant studentų tarpkultūrinę kompetenciją universitete (Sandberg, Vince 2009, p. 20)

Apibendrinat pristatytus modelius, galima teigti, jog visų autorių modeliuose yra išskiriami trys lygmenys:

- 1) *pažinimo lygmuo* (žinios apie savo ir kitas kultūras, kultūrinius skirtumus, panašumus, kultūrinės normas, įsitikinimus, vertybes ir kt.);
- 2) *emocinis lygmuo* (asmens savybės, požiūriai, nuostatos, emocijos, jausmai ir kt.);

3) *elgesio lygmuo* (kuriame pasireiškia žinių, gebėjimų, nuostatų, kultūrinės patirties pritaikymas tarpkultūriniame bendravime ir bendradarbiavime).

Kiekvieną modelio lygmenį sudaro tam tikri struktūriniai komponentai. Įvertinus mokslininkų darbuose pristatomus modelius, pastebėta, jog dažniausiai išskiriami 20–22 pagrindiniai tarpkultūrinės kompetencijos struktūriniai komponentai. Apibendrinus mokslininkų (Martin, 1986; Byram, 1997; Fantini, 2000; Deardorff, 2006; Stone, 2006; Sinicope, Norris, Watanabe, 2007; Williams, 2009; Jiaquan, 2009 ir kt.) darbuose pateikiamus tarpkultūrinės kompetencijos modelius, šioje disertacijoje išskiriama ir pateikiama 15 dažniausiai pasikartojančių struktūrinių komponentų, būtinų žmonėms, gyvenantiems daugiakultūroje visuomenėje ir siekiantiems tarpkultūrinio dialogo. Disertacijos autorė atlikdama empirinį tyrimą renkasi šiuos tarpkultūrinės kompetencijos lygmenyse (žinių, gebėjimų ir nuostatų) akcentuojamus komponentus:

1. *Pagarbą* (kitai kultūrai). „Dabartinės lietuvių kalbos žodyne“ (2000, p. 474) pagarba apibūdinama kaip gerbimo jausmas, jo reiškinys. Pagarba yra terminas, atsiradęs ir įsigalėjęs Vakarų moralinėse pažiūrose Apšvietos laikotarpiu. Tai – pagrindinė Kanto moralės ir filosofijos sąvoka. Pagarba yra požiūris ar specialios rūšies jausmas, kuris suprantamas kaip toleravimas kito asmens jausmų, poreikių, idėjų, minčių pripažįstant juos vertingais. Pagarbai žiūrima į to asmens individualumą ir keistenybes (The Oxford Companion to Philosophy, 2007; Blackburn, 2008);

2. *Atvirumą ir susilaikymą nuo išankstinės nuomonės* (tarpkultūriniam mokymuisi ir priimant kitų kultūrų žmones). Atvirumas patirčiai yra viena iš Didžiojo penketo asmenybės dimensijų. Atvirumo patirties pagrindiniai elementai, pasak psichologų, yra laki vaizduotė, dėmesys vidiniams išgyvenimams, intelektinių žinių troškimas, domėjimasis vidiniu ir išoriniu pasauliu (Kairys, 2008; Bukšnytė-Marmienė, Kovalčikienė, Ciūnytė, 2012; Colman, 2012);

3. *Toleranciją dviprasmiškumui*. „Dabartinės lietuvių kalbos žodyne“ (2000, p. 849) tolerancija apibūdinama kaip priešingos

nuomonės gerbimas, pakanta. Žmonės iš prigimties yra skirtingi; ir tik tolerancija gali užtikrinti mišrių bendruomenių kiekviename pasaulio kampelyje išlikimą. Tolerancija tai – gebėjimas priimti kitų žmonių elgesį, gebėjimas išverti ekstremalias sąlygas ar aplinkybes (Colman, 2012);

4. *Lankstumą* (pasirenkant ir naudojant tinkamą bendravimo stilių ir elgesį). „Dabartinės lietuvių kalbos žodyne“ (2000, p. 354) lankstumas apibūdinamas kaip sugebėjimas prisitaikyti prie aplinkybių. Dar lankstumą galima apibūdinti kaip gebėjimą prisitaikyti prie skirtingų bendravimo stilių, elgesio, prisitaikyti prie naujos kultūrinės aplinkos;

5. *Empatiją*. Tai – įsijautimas į kito žmogaus emocinę būseną. Tai – terminas, kuriuo paprastai nusakomas gebėjimas įžengti į kito žmogaus suvokimo pasaulį, matyti pasaulį toki, kokį jį mato kiti, įsivaizduoti save kito vietoje ir todėl suvokti, kaip jie jaučiasi (Jovaiša, 2007; Scott, Marshall, 2012);

6. *Smalsumą ir norą atrasti, sužinoti*. Smalsumas tai – emocija, pasireiškianti noru tyrinėti, nagrinėti ir mokytis. Ši emocija skatina naujų patirčių ir atradimų poreikį (Gregory, 2012). Būtent taip apibūdinamas smalsumas „Dabartinės lietuvių kalbos žodyne“: smalsus, „...kuris labai viskuo domisi, viską nori žinoti“ (2000, p. 715);

7. *Kultūrinės žinias*. Žinios bendrąja prasme tai – „tikrovės pažinimo rezultatas, teikiantis žodinės ar simbolinės informacijos apie daiktus, reiškinius, jų tarpusavio ryšius“ (Jovaiša, 2007, p. 331). Žinios edukologijos moksle gali būti suprantamos įvairiai: konstatuojamosios žinios (apibūdinančios tam tikrus dalykus ar elgesio būdus tam tikrose situacijose ir t. t.); procedūrinės žinios (žinios apie tai, kaip atlikti tam tikrą veiklą, panaudojant tam būtinus gebėjimus ir t. t.); specifinės kultūros žinios (žinios apie specifinį elgesį, normas tam tikrose situacijose ir t. t.); bendrosios kultūrinės žinios (apie pagrindinius kultūrinius skirtumus, individualius ypatumus ir t. t.) (Stone, 2006, p. 346, Bouissac, 2012);

8. *Kultūrinį supratingumą*. Mokslinėje literatūroje šis elementas akcentuojamas kaip vienas iš pagrindinių (Byram, 1997). Kai kurie

autoriai (Risager, 1994, pagal Mažeikienė, Loher, 2008; Chandler, Munday, 2012) kultūrinį supratingumą taip pat priskiria aukščiausiam tarpkultūrinės kompetencijos lygiui, teigdami, kad jis apima žinias, nuostatas bei elgesį. Pasak N. Mažeikienės, D. Loher (2008), tik pasiekus aukštą tarpkultūrinės kompetencijos (žinios, nuostatos, gebėjimai) lygį, tikslinga kalbėti apie kultūrinio supratingumo/sąmoningumo iš(si)ugdymą. Kultūrinis supratingumas brandinamas mokantis visą gyvenimą;

9. *Gebėjimą klausytis ir įsiklausyti į pašnekovo požiūrį.* Labai svarbus yra gebėjimas klausytis ir išgirsti kitą žmogų. Gebėjimas klausytis – tai vienas iš sudėtingiausių gebėjimų, kuriuos reikia įgyti, norint išmokti efektyviai bendrauti. Daugeliui klausymas paprasčiausiai reiškia pritariamą linkčiojimą galva bei mandagią šypseną, tačiau iš tiesų klausymas – tai nuoširdus atsidavimas bendravimo procesui (Baršauskienė, Janulevičiūtė-Ivaškevičienė, 2005, p. 20–21).

10. *Gebėjimą stebėti.* Terminas *stebėti* „Dabartinės lietuvių kalbos žodyne“ (2000, p. 732) apibrėžiamas kaip akylai, atidžiai žiūrėti, žiūrint tirti, sekti akimis. Gebėjimas stebėti apibūdinamas kaip gebėjimas stebėti daugiakultūrę aplinką, žmonių elgesį, nes būtent stebėdami galime išvengti įvairių nemalonių situacijų;

11. *Gebėjimą interpretuoti ir lyginti.* Interpretacija – tai prasmės aiškinimas (Dabartinės lietuvių kalbos žodynas, 2000, p. 215). Kiekvienoje kultūroje galima rasti skirtingų tam tikrų prasmių aiškinimų, todėl būtina sugebėti tinkamai interpretuoti ir lyginti įvairias daugiakultūros situacijas atsiribojant nuo stereotipų, prietarų, diskriminacijos ir kitų neigiamų veiksnių, kurie trukdo efektyviam tarpkultūriniam bendravimui ir bendradarbiavimui;

12. *Gebėjimą analizuoti ir įvertinti.* Gebėjimas analizuoti ir įvertinti įvairias daugiakultūros situacijas. Terminas *analizuoti* „Dabartinės lietuvių kalbos žodyne“ (2000, p. 12), apibūdinamas kaip skaidymas, tyrinėjimas;

13. *Gebėjimą spręsti/išvengti konfliktų.* Konfliktai, pasak L. Jovaišos (2007, p. 122), gali būti vidiniai ir išoriniai. Vidinis konfliktas apibrėžiamas kaip emocinė prieštaravimų būsena, kylanti

dėl nesugebėjimo priimti sprendimą skirtingų arba lygiaverčių galimybių, alternatyvų situacijoje. Išorinis konfliktas apibūdinamas kaip laikinai neišsprendžiami prieštaravimai tarp asmenų ar jų grupių. Taigi konfliktas tai – interesų nesutapimas, prieštaravimas. Kalbant apie tarpkultūrinius konfliktus teigiama, kad tarpkultūrinės kompetencijos įgijimas, jos lygis daugiausia ir nulemia konfliktų kilimo galimybes, jų galią. Dažniausios tarpkultūrinio konflikto priežastys: išankstinės nuostatos vertinant kitų elgesį; nepakankamas kitos kultūros ypatumų žinojimas; kitos kultūros vertybių, normų, tradicijų ir elgesio ypatumų vertinimas iš savo pozicijų; ypatingas pasitikėjimas savo nuomone ir savosios kultūros reikšmingumu, svarbumu (Pruskus, 2011, p. 144). Tarpkultūrinės kompetencijos įgijimas, jos plėtotė yra viena iš galimybių sumažinti tarpkultūrinių konfliktų atsiradimo galimybes;

14. *Užsienio kalbos mokėjimą.* „Mokydamiesi kitų tautų kalbų ir pažindami kultūras <...asmenys...> supranta, kad kiekviena kultūra yra savita ir unikali, įgyja daugiakalbės ir daugiakultūrės kompetencijos pagrindus. Visa tai sudaro prielaidas ugdytis dialogu, atsakomybe, kūrybingumu grįstą santykį su savosios kultūros tradicija, pagarbą bei atvirumą kitoms kalboms ir kultūroms“ (Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos. Kalbos (3 priedas.), 2008). Užsienio kalbų mokėjimas yra būtinas siekiant stiprinti socialinę sanglaudą, tarpkultūrinį dialogą, skatinant asmeninį tobulėjimą. Kaip viena iš prioritetinių sričių užsienio kalbų mokymasis yra įtrauktas į „Mokymosi visą gyvenimą programos strateginius prioritetus“ (Lifelong Learning Programme Call for Proposals 2011–2013 Strategic Priorities, 2010). Teigiamas požiūris į užsienio kalbų mokymąsi reiškia kultūrų įvairovės pripažinimą, domėjimąsi kalbomis ir tarpkultūriniu bendravimu (Bendrieji visą gyvenimą trunkančio mokymosi gebėjimai – Europos orientaciniai metmenys, 2006).

15. *Neverbalinės kalbos supratimą.* Neverbalinė komunikacija tai – „informacijos perdavimas nenaudojant įprastinių žodinių pranešimų“ (Lahiff, Peppose, 1997 cit. pagal Baršauskienė, Janulevičiūtė-Ivaškevičienė, 2005, p. 76). Neverbalinė komunikacija skirstoma į: vizualiai gaunamą informaciją (poza, gestai, veido

išraiška, šypsena, akių kontaktas ir kt.); kinestezija (rankos paspaudimas, patapšnojimas per petį, bučinyš ir kt.); neverbaliniai signalai gaunami per kitus šaltinius (atstumas, kvapas, laikas, aplinka ir kt.). Esant svetimoje šalyje būtina atidžiai sekti savo judesius. Įvairiose kultūrose gali visiškai skirtis kurio nors gesto, mimikos ar poelgio vertinimas. Siekdami efektyvaus bendravimo turime atsizvelgti į tarpkultūrinius skirtumus ir išsiaiškinti komunikacijos signalų prasmę, juos adekvačiai interpretuoti.

Įvertinus atskirų Lietuvos ir užsienio šalių mokslininkų pristatomas idėjas apie tarpkultūrinę kompetenciją, jų pateiktus modelius, galima apibrėžti tarpkultūrinės kompetencijos esmę. Taigi tarpkultūrinės kompetencijos modelį sudaro trys lygmenys (pažintinis, emocinis ir elgesio) bei 15 dažniausiai mokslinėje literatūroje įvardijamų pasikartojančių struktūrinių komponentų. Tarpkultūrinė kompetencija skirtingų kultūrų žmonėms atveria kelią į tarpkultūrinį dialogą, konstruktyvų bendravimą ir bendradarbiavimą. Tarpkultūrinė kompetencija nėra prigimtinė duotybė, ji turi būti ugdoma, tobulinama visą gyvenimą. Būtent šios pagrindinės idėjos ir yra panaudotos darbe kuriant tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo modelį bei empiriniame tyrime.

1.2. Tarpkultūrinės kompetencijos reikšmė mokytojo veikloje atliekant vaidmenis edukacinių pokyčių aplinkybėmis

*Lietuvos profesijų klasifikatoriuje (2012, p. 102), mokymo specialistų pagrindiniame pogrupyje, išskiriama pradinio ir ikimokyklinio ugdymo mokytojų grupė. Pradinio ugdymo mokytojai yra atsakingi už įvairių pradinio ugdymo lygmens mokomųjų dalykų mokymą, o ikimokyklinio ugdymo mokytojai – už ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymo organizavimą. Mokytojas – asmuo, mokantis mokykloje pagal formaliojo ar neformaliojo švietimo programas arba duodantis privačias pamokas (Jovaiša, 2007; LR Švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas, 2011). Terminas *mokytojas* – kilęs iš žodžio mokslas, o iš čia – mokyti, mokykla, mokinyš. Vadinasi, mokytojo*

paskirtis ir svarbiausias uždavinys – ugdyti, perteikti ugdytiniams mokslo pagrindus specialiai tam skirtu metu atitinkamoje ugdymo institucijoje, organizuojant vaikų veiklą, bendraujant su jais, juos socializuojant. Tai asmenybė, kuri daro didelę įtaką kitų žmonių asmenybių vystymuisi. Mokytojas tai – specialiai parengtas, profesionalus ugdymo veikėjas, dirbantis tam tikrose ugdymo įstaigose. Tai – valstybės nustatytą išsilavinimą įgijęs asmuo, kurio pagrindinis tikslas yra žmogaus ugdymas. Pasak O. Tijūnėlienės (2009), mokytojas – „pašauktasis ugdymo veikėjas, kuriam šeima, visuomenė suteikia įgaliojimus padėti žmogui jo tapsmo kelyje“. Todėl mokytojo vaidmuo yra labai svarbus ir be jo neįmanoma įsivaizduoti brandžios asmenybės tapsmo (Jovaiša, 2011).

Prieš pradėdami analizuoti šiuolaikinio mokytojo vaidmenį ugdymo procese, turėtume atsigręžti į praeitį, nes visi dabarties klausimai yra susisieję su praeitimi. Įvairiose ugdymo teorijose skirtingai aiškinama mokytojo paskirtis, vaidmenys ir kt. (žr. 3 lentelę).

3 lentelė

Mokytojo paskirtis, vaidmenys įvairiose ugdymo teorijose

Ugdymo teorija ir jos atstovai	Mokytojo paskirtis, vaidmenys ir kt.	Šaltinis
Idealizmas (Platonas, R. Descartes, I. Kantas, Hegelis, F. Frėbelis, R. Štaineris)	<i>Mokytojas yra labai unikalus ir svarbus veiksnys ugdant jaunuomenę, jis turi padrąsinti mokinius, kelti įvairius klausimus ir rūpintis mokymuisi tinkama aplinka bei atrinkti svarbiausią medžiagą ir skatinti ją įsisavinti. Mokytojui turi rūpėti ne tik mokymosi etapai, bet ir galutiniai mokymosi tikslai, akcentuojamas individo aktyvumas. Mokytojo paskirtis, pasak idealistų, - atskleisti ugdytinio dvasinių galių potencialą ir skatinti tų galių plėtotę.</i>	(Antikos pedagogai, 1991; Ozmon, Craver, 1996; Pocienė, 2010).
Realizmas (Aristotelis, F. Baconas, J. Lockas, A. N. Whiteheadas, B. Russelas)	<i>Mokytojas turi „padėti mokiniui pažinti pasaulį ir suprasti, kad žinojimas – tai būdas siekti galutinių tikslų“. Mokytojo vaidmenį realistai laiko labai svarbiu, jų nuomone, mokytojas turi sistemiskai ir organizuotai išdėstyti medžiagą bei skleisti idėją, jog yra aiškiai apibrėžti kriterijai, kuriais galima remtis vertinant tam tikrą informaciją.</i>	(Ozmon, Craver, 1996; Pocienė, 2010).

Natūralizmas (J. H. Pestalocis, M. Montesori)	<i>Akcentuojamas laisvas, natūralus, spontaniškas, betarpiškas, remiantis natūraliais pojūčiais ugdymas. Mokytojas yra pagalbininkas, kuris kantriai ir neskubėdamas skatina vaiko norą tyrinėti aplinką.</i>	(Pocienė, 2010 p.131–140, 292-294).
Neotomizmas (T. Akvinitis, Ž. Maritenas, S. Šalkauskis)	<i>Itin reikšmingas mokytojo vaidmuo. Pedagogas ne tik moko, bet yra rūpestingas mokinio globėjas, vyresnysis draugas. Ugdymo procese juos abu sieja gilus dvasinis ryšys. Mokytojo autoritetas neginčytinas: bet kuriame konflikte jis turi būti išsaugotas, o mokinys paklusti.</i>	(Bitinas, 2000; Šalkauskis, 1992).
Materializmas (K. Marx)	<i>Teigiama, jog mokytojas turi organizuoti ugdytinių gyvenimą ir veiklą sukurdamas tokią aplinką, kurioje jie, būdami aktyvūs, (o, žmogaus pagrindine aktyvumo išraišką materialistai laikė darbą) perimtų žmonijos patirtį.</i>	(Ozmon, Craver, 1996).
Pragmatizmas (J. Dewey)	<i>Pagrindiniu savo tikslu laiko išugdyti aktyvų, veiklų, praktiškam gyvenimui pasirengusį žmogų. Pagrindinis tikslas – ugdyti praktinius sugebėjimus, o tik paskui – suteikti žinių konkrečiai veiklai atlikti. Mokytojas nėra visuomeninės patirties perteikėjas, jis turi sudaryti tokias sąlygas, kad mokiniai galėtų kaupti individualią patirtį.</i>	(Ozmon, Craver, 1996).
Egzistencializmas (S. Kierkegaardas, M. Buberis, A. Maceina, V. Mačernis)	<i>Pedagogo pareiga skatinti vaiką „atsiskleisti“, būti tuo, kuo jis pageidauja. Niekas neturi teisės primesti savąjį gyvenimo sampratą. Daugiausia laiko mokytojas turi skirti estetinio ciklo mokomiesiems dalykams. Mokytojas privalo nuodugnai pažinti kiekvieno vaiko vidinį pasaulį, puoselėti visa, kas gali praturtinti jį kaip individualybę. Mokytojas turi būti pagalbininkas.</i>	(Duoblienė, 2006, Ozmon, Craver, 1996).

Apžvelgus atskirų ugdymo teorijų atstovų idėjas apie mokytojo paskirtį, vaidmenis, galima pastebėti, jog vieni mokytoją mato mokytoją-autokrata, kurio santykis su mokiniu paremtas poveikio pedagogikos didaktika, kiti – mokytoją-autoriteta, pagalbininką, mokinių vedlį, besiremiantį sąveikos (bendradarbiavimo) pedagogikos didaktika. Bet visi ugdymo teorijų atstovai jau nuo Platono laikų

teigia, jog mokytojas turi tam tikras pareigas, vaidmenis, kuriuos privalo atlikti, tačiau tie vaidmenys kinta vystantis ugdymo mokslui, vykstant pokyčiams visuomenėje.

Taigi mokytojas, padėdamas žmogui jo tapsmo kelyje, atlieka daug pareigų, kurios lemia įvairius vaidmenis (Tijūnėlienė, 2009).

„Enciklopediniame edukologijos žodyne“ (Jovaiša, 2007) pateikiamos dvi *vaidmens* reikšmės. *Pirmoji reikšmė* – vaidmuo apibrėžiamas kaip „socialinė, pedagoginė, psichologinė ar dalyvavimo reikšmė, įtakos kam nors mastas“. Jos pavyzdys – mokytojo asmenybės vaidmuo ugdant mokinius. *Antroji reikšmė* – tai veikla ar elgesys, kuris vykdomas pagal sukurtą scenarijų, pvz., aktoriaus vaidmuo scenoje, mokinio vaidmuo meninės saviveiklos pasirodymuose ir kt.

Mokytojo vaidmenis ugdant mokinius analizuoja daugelis lietuvių ir užsienio mokslininkų (Bitinas, 1996; Barkauskaitė, 1998; Fullan, 1998; Jarvis, 2001; Tumėnienė, Janiūnaitė, 2002; Kavaliauskienė, 2004; Čiužas, Adaškevičienė, Navickaitė, 2007; Vasiliauskas, 2008; Babić, Irović, 2008; Rutkienė, Zuzevičiūtė, 2009; Motiejūnienė, Žadeikaitė, 2009; Tijūnėlienė, Kavaliauskienė, 2009; Tijūnėlienė, 2009; Lasauskienė, 2010 ir kt.). Mokslininkai teigia, jog kintanti mokymo(si) paradigma lemia mokytojo atliekamų vaidmenų pobūdį. Mokytojui nebepakanka atlikti žinių perteikėjo, vertintojo vaidmenis, mokytojo vaidmuo suprantamas kaip pagalbininko besimokančiajam, jo veikla tampa platesnė.

XXI amžiuje kiekvienas visuomenės narys susiduria su vis didesniais iššūkiais įvairiose srityse, kurie darosi sudėtingesni ir vis mažiau valdomi. Jau aštuntajame XX a. dešimtmetyje pradėti vartoti tokie terminai, kaip *postmodernizmas*, *postmodernybė*, *postmodernus*. Šių žodžių priešdėliai (*post-*) jau pasako, kad jie vartojami, kai kalbama apie tai, kas vyksta po jau buvusių reiškinių (Andrijauskas, 2010; Rubavičius, 2010). „Postmodernizmas pažymi kultūros būvį po transformacijų, kurios nuo XIX amžiaus pabaigos pakeitė mokslo, literatūros ir kitų menų žaidimų taisykles“ (Lyotard, 2010, p. 13). J. F. Lyotardo (2010) nuomone, postmodernizmas, siejasi su kalbėjimo, mąstymo įvairove, todėl būtina mokytis su ta įvairove

gyventi. Postmodernybės vizija – daugybingumas, įvairovės pripažinimas ir jos skatinimas, skirtųjų dialogas (Mureika, 2009).

Praėjusio amžiaus pabaigoje be *postmodernizmo diskurso* vis dažniau vartojama sąvoka *globalizacinis diskursas*. Globalizacija „...gali būti suprantama kaip visų šiuolaikinio socialinio gyvenimo aspektų (nuo kultūrinio iki kriminalinio, nuo finansinio iki dvasinio) tarpusavio ryšių plėtotė, gilėjimas ir greitėjimas pasauliniu mastu“ (Held, McGrew, Goldblatt, Perraton, 2002, p. 26). Globalizacija XXI amžiuje ir toliau plėtosis, skverbdamasi į visas šalis, visas teritorijas, visas kultūras (Castells, 2007), vis mažiau palikdama erdvės atskiroms valstybėms savarankiškai priimti sprendimus ir vis labiau diktuo-dama sąlygas įvairiose srityse, neišskiriant ir švietimo (Mason, 1998, Usher, Edwards, 2008; Duoblienė, 2011). Kalbant apie globalizaciją, remdamiesi R. Weber (2008) mintimis, galime nusakyti pagrindinius jos požymius:

- *Globalizacija kaip nauja paradigma*. Mokslinėje literatūroje konstatuojama, jog šių dienų pasaulyje vyksta mąstymo būdo kaita, pasaulėžiūrų sankirta bei intensyviai jaučiamas klasikinės mokslo paradigmos, kuriai būdinga tvarka, nutolinimas nuo realios tikrovės ir svetima nuolatinė kaita bei negrįžtami vyksmai, virsmas į naująją sudėtingųjų dinaminių sistemų paradigmą, kurią simbolizuoja žmogaus gyvenimas, audra, evoliucija (Skurvydas, 2008, 2010). Edukologijoje paradigmine samprata išreiškiamas požiūris į mokymo(si) kryptis, būdus, kuriais organizuojamas mokymas. XX a. buvo laikomasi tradicinės, klasikinės paradigmos, kuri mokymą traktavo kaip visuomenės apibendrintos patirties (žinių, vertybių, protinės bei praktinės veiklos gebėjimų) perteikimą besimokantiems. Šią paradigmą atspindi biheivoristinė teorija, kurioje akcentuojamas meistriškas išmokimas, veiksmų, faktų įsiminimas, ignoruojamas mokytojo ir mokinio patirties dialogas. Moderniojoje, šiuolaikinėje paradigmoje požiūris į mokymąsi yra paremtas progresyvizmo ir rekonstrukcionizmo idėjomis, kai akcentuojamas technokratinis požiūris į mokymo turinį, kuris susideda iš standartizuotų testų ir procedūrų. Ugdymo programos orientuotos į intelekto lavinimą, rengimą gyvenimui, taip pat dominuoja vaikocentrinės programos,

kurių tikslai ir procesas orientuotas į vaiko asmenybę, jo socializaciją, savirealizaciją visuomenėje (Musneckienė, 2004). Naujausioje postmoderniojoje mokymo(si) paradigmoje, svarbu kritinis mąstymas ir veikla. Teigiama, jog išgyvenant kaitą visose gyvenimo srityse, postmoderniam pasauliui labai svarbūs yra gebantys prisitaikyti prie pokyčių, prie naujų gyvenimo sąlygų bei nuolat siekiantys mokytis žmonės. Todėl mokymasis vis labiau siejamas su kritinio mąstymo gebėjimų ugdymu. Naujoji mokymosi paradigma grindžiama supratimu, jog mokymas(is) yra konstruktyvi paties individo veikla, kurią plėtoti būtina sudaryti tinkamas sąlygas (Bitinas, 2000, 2005; Gudalienė-Gudelevičienė, Kaušylienė, 2006; Bruzgelevičienė, 2008, Duoblienė, 2008; Jucevičienė, Gudaitytė, Karenauskaitė ir kt., 2010).

- *Esminiai erdvės ir laiko suvokimo pokyčiai bei socialinių santykių ir gyvenamojo pasaulio virtualizavimas.* Šio požymio pagrindinis bruožas yra atviros erdvės (ypač tai svarbu postkomunistinėms šalims), kai galima keliauti po visą pasaulį, interneto, socialinių tinklų ir kitų informacinių technologijų plėtra, galimybė bendrauti per atstumą, kai atrodo viskas vyksta čia ir dabar, nors ir skiria tūkstančiai kilometrų – tai akcentuoja daugelis mokslininkų (Bulajeva, Duoblienė, 2009; Morkūnienė, Aleksandravičius, Kuzmickas, Mickūnas, Bubelis, 2012). Filosofas V. Rubavičius (2011, p. 22), remdamasis M. Heideggerio išvalgomis, teigia, jog „žmogaus kuriamą ir jo gyvenamuoju pasauliu tampančią techninę technologinę aplinką galime suvokti kaip pasaulio atsivėrimą žmogui, <...> ir žmogaus įpasaulintumą“ per naująsias informacines technologijas. Informacinės technologijos vis labiau skverbiasi į visas gyvenimo ir kultūros sritis, o internetu naudojasi vis daugiau žmonių. Pasak A. Andrijausko (2010, p. 19), „esmingiausias ryškėjančios naujos post-nacionalinės metacivilizacijos skiriamasis bruožas – planetos tapsmas vientiso informacinio diskurso lauku“. Nežiūrint to, jog paskutiniaisiais metais gamyboje ar išteklių gavyboje ekonomistai pastebi deglobalizacijos tendencijas (Projektas Europa – 2030, 2010, p. 43), tačiau šiuo atveju mus domina ne pulsuojuantys ekonominių realiųjų poslinkiai, bet poslinkiai, esmingai keičiantys šiuolaikinio

žmogaus santykių su savimi, savo artimu, savo gyvenimu, laiku, planeta, mokymusi.

- *Nuosekli ir negrįžtama kultūrinių tapatybių, stilių hibridizacija.* Tapatumų pokyčius veikia ne tik globalizacijos, bet ir europinės integracijos veiksniai. Šie veiksniai skatina migraciją: žmonės mokosi gyventi keliose vietose, tėvynėje ir diasporoje. Emigracija keičia giminystės ryšius ir socialinius saitus (Duoblienė, 2009; Rubavičius, 2011). B. Kuzmicko nuomone, formuojasi „dvilypai“ tapatumai, susilieja turėtasis tapatumas su naujuoju, ypač tai būdinga ekonominiams emigrantams (Morkūnienė, Aleksandravičius, Kuzmickas, Mickūnas, Bubelis, 2012).

Postmoderni visuomenė, globalizacija, europinės integracijos veiksniai, ekonominė bei socialinė šiuolaikinio pasaulio kaita kelia naujus reikalavimus edukacinei aplinkai, o taip pat ir mokytojų rengimui bei įvairių tipų ir lygmenų ugdymo institucijoms.

Edukacinė aplinka turi atliepti besimokančiųjų poreikius, įgalinti juos spręsti savo gyvenimo bei veiklos problemas, įvertinti įvairias situacijas ir priimti tinkamus sprendimus. Edukacinė aplinka, pasak P. Jucevičienės, D. Gudaitytės, V. Karenauskaitės ir kt. (2010), yra:

- *dinamiška*, t. y. nuolat kintanti, prisitaikanti prie pokyčių bei poreikių;

- *sukurta ir veikiama edukatoriaus*, būtent nuo dėstytojo, mokytojo, ar kito ugdytojo kompetencijos priklausau, koks bus poveikis individui ir kokia edukacinė vertė bus sukurta;

- *sąlygota ugdymo tikslo, jį atitinkančio turinio, ugdymo formų, metodų ir priemonių*, šie edukacinės aplinkos aspektai, taip pat daro didžiulę įtaką besimokančiojo asmenybei ir jo kompetencijai;

- priklausanti nuo *infrastruktūros*, t. y. fizinės aplinkos, materialiuųjų išteklių.

Edukacinei aplinkai turi įtakos visi mūsų aptarti pokyčiai – tą patvirtina ir daugelis mokslininkų (Jarvis, 2006; Hargreaves, 2008; Caltone, 2010; Duoblienė, 2011; Rubavičius, 2011; Juodaitytė, 2012; Zuzevičiūtė, Bukantaitė, 2012 ir kt.). Būtent dėl šių pokyčių visuomenėje keičiasi ir žmogaus ugdymo sistema bei jos ideologija.

Rengiant mokytojus svarbus yra ne tik fundamentalusis ir taikomasis aspektas, pedagoginių studijų struktūra ir jos eiliškumo logika, bet ir gebėjimas parengti mokytojus, atsižvelgiant į XXI amžiuje mums keliamus reikalavimus ir iššūkius. Jau 1994 m. M. Lukšienė (2000, p. 265–266) kėlė problemą, kaip suderinti daugybę klausimų rengiant mokytojus, koks turi būti mokytojas, pasiruošęs dirbti atviroje demokratinėje visuomenėje, kaip suderinti atvirumą pasauliui ir asmenybės bei tautos tapatumo išsaugojimą.

A. Hargreaves (2008) kalbėdamas apie tai, kokio mokytojo reikia šiuolaikinėje visuomenėje, akcentavo šiuos pagrindinius iššūkius:

Pirmasis iššūkis – *laikmetis*. Mes gyvename kūrybiškoje, dinamiškoje pašėlusios spartos ir kartais nevaldomų padarinių bei žinių visuomenėje, kai jauniems žmonėms keliami reikalavimai ir nauji iššūkiai skiriasi nuo ankstesnių. Mokslininko nuomone, šiuolaikinė visuomenė reikalauja ugdyti ypatingus kiekvieno vaiko talentus. Būtina įgalinti pedagogą tinkamai parengti jaunus žmones XXI amžiuje atlikti sudėtingus vaidmenimis.

Antrasis iššūkis – keičiasi *jaunų žmonių poreikiai*. Pasak mokslininko, tyrimai rodo, jog egzistuoja didelis neatitikimas, tarp to, kaip mes mokome ir kas yra aktualu jauniems žmonėms. Lyginant XIX amžiaus pabaigos ir XXI amžiaus vaikus, labai skiriasi jų poreikiai, žinios, naujųjų informacinių technologijų įvaldymo įgūdžiai.

Šie iššūkiai reikalauja, kad mokytojas gebėtų atlikti ne tik tradicinius vaidmenis ugdymo procese, kurie, pasak B. Bitino (1996), yra:

1. *Mokytojas – specialistas*, išmanantis dalyką, gebantis veikti šioje srityje.

2. *Mokytojas – metodininkas*, ne tik išmanantis dalyką, bet gebantis savo žinias, gebėjimus, patirtį perteikti kitiems.

3. *Mokytojas – ugdytojas* – pedagogas, savo asmenybe, meile kitiems žmonėms, žodžiais, savo darbais, elgesiu darantis įtaką besimokantiems, formuojantis harmoningą ugdytinio asmenybę.

XXI amžiuje išryškėja visiškai nauji mokytojo vaidmenys: *novatorius, konsultanto, socialinio pedagogo, mokymosi procesu skatintojo, filosofo, tyrėjo, bendradarbiaujančio kolegos*.

Atlikdamas konsultanto vaidmenį mokytojas padeda ugdytiniui vystyti mokymosi įgūdžius atsižvelgdamas į mokymosi stilių; pataria, kaip taikyti naujas technologijas; skatina interaktyvų grįžtamąjį ryšį; skatina ir motyvuoja ugdytinį mokytis netradiciniais metodais ir būdais; padeda įveikti mokymosi sunkumus; individualizuoja mokymosi modulius; tiria ugdytinių mokymosi poreikius.

Mokytojas – novatorius besidomintis naujovėmis; gebantis kritiškai jas analizuoti; jas įvertinti ir adaptuoti; gebantis kūrybiškai diegti naujoves savo pedagoginėje praktikoje.

Mokytojas – filosofas apmąsto ir integruoja žinias bei patirtį; pagrindžia savo pažiūras, pateisina visuomenės lūkesčius; paiso besimokančiųjų nuomonių, laikosi bendražmogiškųjų vertybių priimdamas profesinius sprendimus (Tumėnienė, Janiūnaitė 2002).

Pasak N. Babic, S. Irovic (2008), mokytojų vaidmenų aprašuose išdėstomi „nauji“ arba „išplėsti“ jų vaidmenys, *apimantys individualių vaikų ir jaunuolių vystymąsi, mokymosi proceso valdymą, mokyklos, kaip mokymosi bendruomenės, valdymą, jungtį tarp vietinės bendruomenės ir pasaulio*.

Europos Komisijos ataskaitoje (Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe. Final Report Volume 2, 2013, p. 90–93) teigiama, jog keičiasi mokytojo vaidmenys ir atsakomybė, kurie vis dažniau apima ir nepamokinę veiklą. Šiuolaikinis žmogus vis dažniau turi būti pasirengęs prisitaikyti prie „rinkos reikalavimų“. Todėl pastaraisiais metais daugelio valstybių, taip pat ir Lietuvos, švietimo sistemų tikslas – ugdyti lankstų individą, gebantį atliepti rinkos poreikius (Rubavičius, 2011), bei „pajėgų realizuoti savo socialinius siekius ir keisti aplinką“ (Juodaitytė, 2012, p. 10).

Šiandieninio mokytojo besikeičiantys vaidmenys turėtų būti pagrįsti tam tikromis kompetencijomis. Institucijų, rengiančių mokytojus, studijų programos turėtų būti pagrindžiamos naujausiais Europos ir vietinės reikšmės dokumentais: *Mokymosi visą gyvenimą*

Europos kvalifikacijos sąrangos (2008) aprašu, Europos aukštojo mokslo kvalifikacijų sandaros aprašu (A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area, 2005), kuris derinamas su Dublino aprašais (Dublin Descriptors, 2004), ir Lietuvos kvalifikacijų sandaros aprašu (2010). Šie dokumentai reglamentuoja, kokios kompetencijos ir kokioje pakopoje turi būti įgyjamos. Taip pat atnaujinant arba kuriant naujas programas vadovaujamosi Aukštojo mokslo struktūrų suderinimo (Tuning Educational Structures in Europe, 2000) projekto medžiaga.

Dokumentuose apibrėžtos bendrosios ir dalykinės kompetencijos. *Dalykinės kompetencijos* apima žinias, pažintinius ir praktinius gebėjimus susijusius su konkrečia profesine veikla, studijuojama sritimi (Bulajeva, Jakubė, Lepaitė, Teresevičienė, Zuzevičiūtė, 2011). *Bendrosios kompetencijos* įgalina asmenį sėkmingai orientotis ir veikti, bendrauti ir bendradarbiauti tiek profesinėje veikloje, tiek ir socialiniame gyvenime, padeda nuolat mokytis ir tobulėti. Jos gali būti ugdomos įvairiose aplinkose (Bulajeva, Lepaitė, Šileikaitė-Kaishauri, 2011). *Bendrosios kompetencijos* yra labai svarbios siekiant įgyvendinti Europos Sąjungos aukštosioms mokykloms keliamus tikslus:

- „padėti besimokančiajam tapti nuolat tobulėjančiu profesionalu;
- sustiprinti besimokančiojo įsidarbinimo ir išlikimo darbo rinkoje galimybes;
- padėti besimokančiajam tapti sąmoningu ir aktyviu visuomenės nariu;
- skatinti asmeninį tobulėjimą ir prasmingą veiklą“ (Bulajeva, Jakubė, Lepaitė, Teresevičienė, Zuzevičiūtė, 2011, p. 53).

Pasak V. Žydžiūnaitės, D. Lepaitės, G. Cibulsko ir R. Bubnio (2012, p. 27), „...bendrosios kompetencijos lemia asmenybės lankstumą, mobilumą, tobulėjimą ir brandą“. Mokslininkai, remdamiesi autorių (Eraut, 1990; Reetz, 1991; Žydžiūnaitė, 1999; Lepaitė, Kliminskas, 2003) nuomonėmis, išskiria pagrindinius bendrųjų kompetencijų principus:

- *pritaikomumą* (atliekant įvairią veiklą, dirbant įvairiose organizacijose);
- *tęstinumą* (šios kompetencijos gali būti ir turi būti plėtojamos visą gyvenimą);
- *lankstumą* (reikalingų kompetencijų plėtojimas);
- *prieinamumą* (sudaromos sąlygos visiems jas ugdytis);
- *perkeliamumą* (galimybė kompetencijas pritaikyti esant įvairioms veiklos sąlygoms).

2000–2002 metais buvo vykdomas Europos švietimo struktūrų suderinimo (*Tuning Educational Structures in Europe, 2000*) projektas, jo tęstiniuose dokumentuose buvo išskirtos esminės *bendrosios kompetencijos*, kurias privaloma ugdyti orientuojantis į pirmosios studijų pakopos aukštojoje mokykloje rezultatus. Kompetencijos suskirstytos į tris grupes:

1. *Instrumentinės kompetencijos* suprantamos kaip kognityviniai, metodologiniai, technologiniai ir kalbiniai gebėjimai (*gebėjimas bendrauti žodžiu ir raštu gimtąja kalba; elementariūs skaičiavimo gebėjimai; gebėjimas bendrauti užsienio kalba; informacijos valdymo gebėjimai; bazinių bendrųjų žinių įgijimas; profesijos pagrindą sudarančių bendrųjų žinių įgijimas; gebėjimas organizuoti ir planuoti; gebėjimas atlikti analizę ir sintezę; problemų sprendimas; sprendimų priėmimas*).

2. *Tarpasmeninės kompetencijos* suprantamos kaip individualūs gebėjimai arba socialiniai įgūdžiai (*kritikos ir savikritikos, komandinio darbo gebėjimas; bendravimo įgūdžiai; gebėjimas dirbti tarpdisciplinėje komandoje; gebėjimas komunikuoti su kitų sričių ekspertais; kultūrinės įvairovės ir daugiakultūriškumo supratimas ir pripažinimas; etikos laikymasis*).

3. *Sisteminės kompetencijos* – tai visuminiai visos sistemos pažinimo gebėjimai ir įgūdžiai, kurie formuojasi anksčiau įgytų kompetencijų pagrindu (*gebėjimas taikyti žinias praktikoje; tyrimų įgūdžiai; gebėjimas mokytis; gebėjimas adaptuotis naujose situacijose; gebėjimas generuoti naujas idėjas (kūrybiškumas); gebėjimas vadovauti (lyderystė); gebėjimas dirbti savarankiškai; kitų šalių kultūrų ir papročių supratimas; projektų kūrimas ir valdymas*;

iniciatyvumas ir verslumas; rūpinimasis kokybe) (Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Education, 2009; Bulajeva, Jakubė, Lepaitė, Teresevičienė, Zuzevičiūtė, 2011; Jakubė, Juozaitis, 2012).

Europos bendrijų komisijos komunikate *Bendrieji gebėjimai kintančiame pasaulyje* (Key competences for a changing world, 2009) yra nustatyti ir apibrėžti aštuoni bendrieji gebėjimai, būtini asmeniniam pasitenkinimui, aktyviam pilietiškumui, socialinei įtraukčiai ir užimtumui žinių visuomenėje: *bendravimas gimtąja kalba, bendravimas užsienio kalbomis, matematiniai gebėjimai ir pagrindiniai gebėjimai gamtos mokslų ir technologijų srityse, skaitmeninis raštingumas, sugebėjimas mokytis, socialiniai ir pilietiniai gebėjimai, iniciatyvumas ir verslumas, kultūrinis sąmoningumas ir raiška*.

Daugelyje Europos Sąjungos institucijų (*Rethinking Education: Investing in Skills for Better Socio-economic Outcomes, 2012; Education and Training in Europe 2020 – the Contribution of Education and Training to Economic Recovery, Growth and Jobs, 2012; Lifelong Learning Programme Call for Proposals 2011–2013 Strategic Priorities*) ir Lietuvos Respublikos dokumentuose (*Mokytojo profesinės kompetencijos apraše, 2007; Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatose; Valstybinėje švietimo 2013–2022 metų strategijoje*) svarstant kaip pagerinti švietimą, investuojant į gebėjimų ugdymą, numatoma dar labiau efektyvinti mokytojų rengimą, nes būtent mokytojai greičiausiai susiduria su sparčiai kintančia edukacine aplinka.

Besikeičiančiai edukacinei aplinkai būdinga: 1) edukacinės paradigmos kaita iš mokymo į mokymąsi; 2) nuolatinis ugdytojo ir jo veiklos tobulėjimo būtinumas, atsižvelgiant į visuomenės ir jos poreikių kaitą; 3) ugdymo(si) turinio, metodų, priemonių atitikimas keliamiems švietimo tikslams. Apžvelgus pagrindinius užsienio ir Lietuvos dokumentus, reglamentuojančius švietimo politiką, matoma, jog dokumentuose keliamų tikslų įgyvendinimas visų pirma sietinas su ugdymo įstaigų ir kiekvieno jų bendruomenės nario tobulėjimu, pasirengimu gyventi daugiakultūroje visuomenėje. Gyvenimui, darbui

ir kitoms veikloms daugiakultūroje visuomenėje svarbi viena iš bendrųjų kompetencijų – *tarpkultūrinė kompetencija*.

Disertacijoje pasirinktos nagrinėti vienos iš *bendrųjų kompetencijų* – *tarpkultūrinės kompetencijos* – ugdymo(si) reikšmė rengiant mokytojus yra pagrįsta tiek Europos Sąjungos, tiek Lietuvos dokumentuose. Ši kompetencija apima kultūrinės įvairovės ir daugiakultūriškumo supratimo ir pripažinimo ugdymą, kultūrinio, tarpkultūrinio raštingumo ugdymą bei kitoniškumo priėmimą, gebėjimo dirbti tarpdisciplinėje komandoje bei kitų šalių kultūrų ir papročių supratimo ugdymą. Atsižvelgiant į edukacinės aplinkos pokyčius, tarpkultūrinės kompetencijos reikšmė mokytojo veikloje yra didelė. Tiek *esminiai erdvės ir laiko suvokimo pokyčiai bei socialinių santykių ir gyvenamojo pasaulio virtualizavimas, tiek dvilypių tapatumų atsiradimas, vaikų iš mišrių santuokų darželiuose, mokyklose skaičiaus didėjimas* sudaro vis didesnes galimybes kultūrų niveliacijai ir reikalauja mokytojo pasirengimo ne tik ugdytiniams suteikti žinių apie kitas kultūras, bet ir ugdyti jų nuostatas, gebėjimus, kritinį mąstymą, skatinti juos analizuoti savo ir kitą kultūrą – ugdyti jų tarpkultūrinę kompetenciją, sudarančią galimybes lyginti savo ir kitą kultūrą atrandant skirtumus ir panašumus.

Taigi apie mokytojo vaidmenį ugdymo procese diskutuojama nuo Platono laikų, tačiau kiekvienas laikmetis, kiekviena paradigma kelia tam tikrus reikalavimus mokytojams. Mokytojų pareiga prisitaikyti prie laikmečio iššūkių bei atliepti visuomenės poreikį. Tik kokybiškai ir tinkamai parengti mokytojai gali padėti įgyti besimokantiems reikalingų kompetencijų. Pačių mokytojų rengimas taip pat orientuotas į kompetencijų ugdymą. Besikeičianti edukacinė aplinka reikalauja iš mokytojo įvairiapusio pasirengimo tiek dalykinių, tiek bendrųjų kompetencijų prasme. Vienos iš bendrųjų kompetencijų – tarpkultūrinės kompetencijos – reikšmė rengiant mokytojus darbiui nuolat besikeičiančioje edukacinėje aplinkoje yra didelė. Pristatyti šiuolaikinės edukacinės aplinkos požymiai įpareigoja rengti tokius mokytojus, kurie būtų patys pasiruošę darbiui daugiakultūroje grupėje, klasėje (pasižyminčioje etnine, religine, kultūrine, socialine, ekonomine, lyties įvairove) ir gebėtų išugdyti mokinių tarpkultūrinę

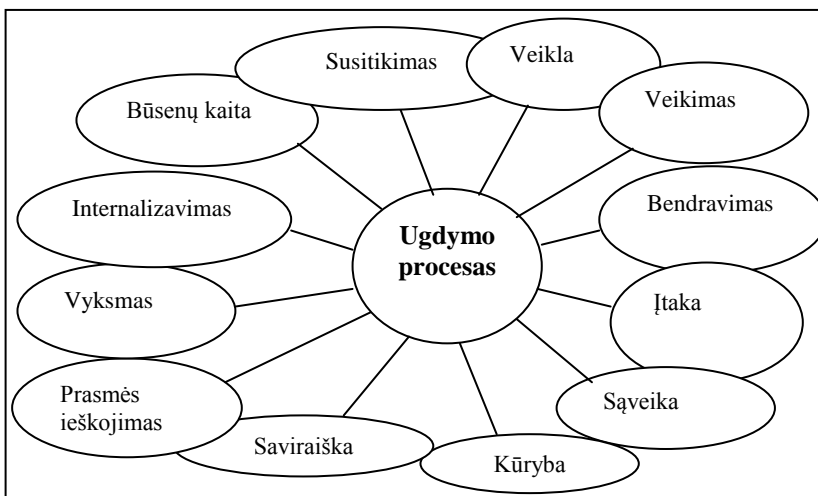
kompetenciją, kuri padėtų jiems prisitaikyti prie nuolatinių pokyčių bei gyventi daugiakultūrinėje visuomenėje, kurti įvairių kultūrų dialogą, konstruktyvų bendravimą ir bendradarbiavimą, pagrįsta pagarba, tolerancija, išsaugant savo tautinį tapatumą. Šiame skyrelyje išsakytos idėjos yra realizuotos modeliuojant tikslingą Tarpkultūrinio ugdymo programą.

1.3. Kryptingo tarpkultūrinio studentų ugdymo koncepcija

1.3.1. Tarpkultūrinio ugdymo principai, tikslai ir metodai

Šiame skyrelyje pristatoma tarpkultūrinio ugdymo apibrėžtis, principai, tikslai ir metodai. Ugdymas (terminas įvestas S. Šalkauskio) XX a. antroje pusėje pradedamas suvokti kaip permanentinis procesas, lydintis žmogų visą jo gyvenimą. Ugdymas – tai asmenybę kuriantis žmonių bendravimas sąveikaujant su aplinka bei žmonijos kultūros vertybėmis. Žodžio *ugdymas* reikšmės yra kelios: auginti, auklėti, plėtoti (Dabartinės lietuvių kalbos žodynas, 2000, p. 868). Tad ugdymo prasmę galima sieti ne tik su augalo kilimu į aukštį, ūgį, bet ir su žmogaus, vaiko dvasinių jėgų žadinimu, plėtojimu, brandinimu. Ugdymo procesas vyksta konkrečioje istorinėje – kultūrinėje situacijoje, kolektyve arba mokytojui ir mokiniui individualiai bendraujant (Jovaiša, 2007, p. 311), įgyvendinant numatytą turinį, metodus, šį procesą koreguojant, kryptingai valdant ir tobulinant. Ugdymo proceso raiška daugiaplanė, apimanti įvairias sritis (žr. 5 pav.).

Ugdymas – labai sudėtingas procesas, kuriame vyrauja bendravimas, ir šis procesas trunka visą žmogaus gyvenimą. Žmogaus ugdymo sampratas analizavo Lietuvos mokslininkai S. Šalkauskis (1991), J. Laužikas (1993), B. Bitinas (1996), P. Jucevičienė (1997), V. Aramavičiūtė (1998), M. Lukšienė (2000), L. Jovaiša (2001), Z. Bajoriūnas, A. Dumčienė (2006), O. Tijūnėlienė (2009) ir kt. B. Bitinas (2011, p. 28) siūlo tokį ugdymo apibrėžimą: „Ugdymas – kryptingas asmens galių plėtojimas kuriamosios sąveikos pagrindu“.



5 pav. Ugdymo proceso raiška (Aramavičiūtė, 1998, p. 46)

M. Lukšienės (2000, p. 332) nuomone, labai svarbus yra abiejų ugdymo procesų (ugdytojo ir ugdytinio) santykis, kurio pagrindas yra „dvių veikėjų sąveika, bendravimas ir abiejų kaita“. Ji pabrėžė, kad „žmogaus ugdymas, virstantis palaiptams saviugdai ir besitęsiantis visą gyvenimą, yra esminė jo paties tapimo, jo kelio į brandą dalis“. Akcentuodamas sąveiką B. Bitinas (2011, p. 35) ugdymą(si) apibrėžia kaip ugdymo procesą, „...kai ugdytinis savimonės plėtotės pagrindu prisiima ir ugdytojo funkcijas“.

Kaip matome, kalbant apie ugdymą ir ugdymąsi akcentuojama sąveika tarp ugdytojo ir ugdytinio. Patį ugdymo turinį, metodus ir formas sąlygoja labai daug veiksnių, kurie slypi ugdytojo asmenybėje, jo kompetencijoje. Pasak M. Lukšienės (2000, p. 333), tai yra: ugdytojo „dvasinė bei psichologinė struktūra, jo išprusimas, kultūriniai akiračiai ir jų pobūdis, gebėjimas pasirinkti perteikiamą medžiagą, jo paties santykis su ja, atmosfera, kurioje vyksta procesas <...> gebėjimų išsivystymo bei kultūrinio brandumo lygmuo <...>“ ir t. t.

Ugdymo principus ir tikslus lemia socialiniai, politiniai, ekonominiai veiksniai. Principas, suprantamas kaip pamatinė nuostata, esminis teiginys, kuria remiantis vyksta tam tikra veikla (Dabartinės lietuvių kalbos žodynas, 2000, p. 611; Jovaiša, 2007, p. 232). UNESCO pristatomame *Tarpkultūrinio ugdymo gide* (UNESCO Guidelines on Intercultural Education, 2006, p. 33) yra išskiriami trys pagrindiniai principai:

I principas. Tarpkultūrinis ugdymas akcentuoja pagarbą besimokančiųjų kultūrinei įvairovei ir kultūriškai tinkamas bei kokybiškos ugdymosi aplinkos sukūrimą.

II principas. Tarpkultūrinis ugdymas kiekvienam besimokančiajam turi sudaryti sąlygas įgyti kultūrinių žinių, išsiugdyti tinkamas nuostatas bei gebėjimus, kurie yra būtini aktyviai ir visavertei veiklai visuomenėje.

III principas. Tarpkultūrinis ugdymas kiekvienam besimokančiajam turi sudaryti sąlygas įgyti kultūrinių žinių, išsiugdyti tokias nuostatas bei gebėjimus, kurie leistų jiems tinkamai bendrauti su įvairių kultūrinių, etninių, socialinių ir religinių grupių atstovais, jausti jiems pagarbą bei supratimą.

Šiame darbe autorė remiasi tarpkultūrinio ugdymo nuostata, kurios pagrindas yra užtikrinti pagarbų ir socialiai teisingą įvairių kultūrų žmonių bendravimą ir bendradarbiavimą, akcentuojant dialogo kūrimą, kritinio mąstymo ugdymą, o ne kultūrinių skirtumų pabrėžimą (UNESCO Guidelines on Intercultural Education, 2006; Bielskienė, Duoblienė, Tamulionytė, 2012, p. 9).

Tarpkultūrinis ugdymas, pasak B. Bitino (2011, p. 34), „<...> grindžiamas tolerancija ir pagarba skirtingoms tautinėms, rasinėms, religinėms ir kitokioms kultūroms, šių kultūrų atstovams“. Labai svarbi tarpkultūrinio ugdymo dalis yra ir kritinio mąstymo ugdymas, nes būtent gebėjimas kritiškai mąstyti skatina visuomenės aktyvumą bei tarpusavio supratimą, pagarbą įvairiems požiūriams.

Skiriami tokie pagrindiniai tarpkultūrinio ugdymo tikslai:

- tirti įvairių veiksnių, darančių įtaką ugdymui, kaitą;
- plėtoti daugiakultūrės visuomenės tarpkultūrinį ugdymą;

- užtikrinti informacijos sklaidą apie daugiakultūrę visuomenę, siekiant keisti mokyklų programas ir šveitimo dokumentus, ugdytojų praktiką, rengimą, įtraukiant į ugdymo turinį tarpkultūrinio ugdymo kontekstą, naudojant tarpkultūriniam ugdymui tinkamus metodus;
- inicijuoti įvairią veiklą, skatinančią tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimą (UNESCO Guidelines on Intercultural Education, 2006; Bielskienė, Duoblienė, Tamulionytė, 2012, p. 9; Rojas, Alemany, Mohamed, 2012, p. 176).

Daugelis mokslininkų (Gudaitytė, Vilkienė, 2003; Radzevičienė, 2004; Daly, 2007; Juknytė-Petreikienė, Pukelis, 2007; Mažeikienė, Virgailaitė-Mečkauskaitė, 2007; Barzelis, Barcytė, 2009; Asaoka, Yano, 2009; Brodin, 2010; Stroud, 2010, Paurienė, 2010; Virgailaitė-Mečkauskaitė, 2011 ir kt.) tiria tarpkultūrinio ugdymo metodų taikymą studijų procese.

„Dabartinės lietuvių kalbos žodyne“ (2000, p. 395) *metodas* aiškinamas kaip pažinimo, tyrinėjimo ir veikimo būdas. Metodas yra veiklos priemonė, o nuo jo pasirinkimo ir taikymo priklauso ir rezultatas. Metodo struktūrą, pasak L. Jovaišos (2007, p. 146), sudaro: *tikslas, priemonės tikslui pasiekti, veiksmų būdai*.

Vienas iš žinomiausių tarpkultūrinio ugdymo metodų yra *patirtinis mokymasis*, kai asmuo, dalyvaudamas akademinį mainų ir kitose programose, susiduria su kita kultūra. Mokslininkų (Radzevičienė, 2004; Daly, Barker, 2005; Daly, 2007; Juknytė-Petreikienė, Pukelis, 2007; Andrea, 2008; Juknytė-Petreikienė, 2010; Virgailaitė-Mečkauskaitė, 2011 ir kt.) nuomone, studentų akademiniai mainai yra viena efektyviausių priemonių formuojant jų tarpkultūrinę kompetenciją. Toks mokymasis labiausiai atitinka realias tarpkultūrinių bendradarbiavimų situacijas ir problemas, ir taip mokantis galima pasiekti geriausių tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo(si) rezultatų.

Dalyvavimas akademinį mainų programose yra vienas iš reikšmingų studentų žinių ir gebėjimų tobulinimo veiksmų. Tai įrodo užsienio ir Lietuvos mokslininkų (Gudaitytės, Vilkienės, 2003; Radzevičienės, 2004; Daly, 2007; Juknytės-Petreikienės, Pukelio, 2007; Asaoka, Yano, 2009; Brodin, 2010; Stroud, 2010) vykdyti

empiriniai tyrimai. D. Gudaitytės, V. Vilkienės (2003, p. 24–28) atlikta empirinio tyrimo analizė liudija, jog akademiniai mainai padeda studentams suvokti mokymosi svarbą, tobulinti mokymosi bei bendrąsias kompetencijas, dirbti komandoje. A. Radzevičienės (2004, p. 64) atlikto tyrimo rezultatai įrodo, kad studijos užsienyje pozityviai paveikė respondentų atskirų tarpkultūrinės kompetencijos komponentų plėtotę – gebėjimą dirbti daugianacionaliniame kolektyve, „atpažinti“ kultūrinius ir socialinius skirtumus bei panašumus, padidėjo tolerancija kitoms tautoms ir rasėms, gilesni tapo užsienio kalbos vartojimo įgūdžiai. I. Juknytės-Petreikienės, K. Pukelio (2007, p. 3) vykdytas tyrimas atskleidė, kad, dalyvaudami akademinų mainų programose, studentai daug lengviau ugdymo procesą transformuoja į ugdymosi procesą, kurio metu studentai, dalyvaudami bendroje akademinėje ir neformaliojoje veikloje su kitų šalių aukštųjų mokyklų akademinė bendruomene, veikdami natūralioje daugiakultūrinėje aplinkoje, intensyviau ugdo bendruosius (bendravimo užsienio kalba, socialinius ir pilietinius) gebėjimus. A. H. Stroudo (2010, p. 503–505) tyrimo duomenys parodė, jog studijos užsienyje suteikia galimybę studentams tobulinti savo asmenybės savybes, projektuoti profesinę karjerą, plėtoti tarpkultūrinio bendravimo įgūdžius bei suvokti savo, kaip pasaulio piliečio, atsakomybę. Išanalizavus J. Brodino (2010, p. 577–583) pristatyto projekto „Globali kompetencija ankstyvojoje vaikystėje“ rezultatus, galime teigti, jog daugelio dalyvių nuomone, jie įgijo kultūrinės ir akademinės patirties veikdami pasauliniame daugiakultūriame kontekste. Taip pat studentai pažymėjo, jog efektyviam darbui tarpkultūrinėje aplinkoje trukdė kalbos barjeras. T. Asaoka, J. Yano (2009, p. 178–187) atlikto tyrimo metu buvo nustatyta, kad studijos užsienyje plėtoja studentų akiratį, gilina episteminių, instrumentinių, vertinamąjį žinojimą, reiškiamą elgesiu daugiakultūrinėje aplinkoje, sudaro realias galimybes veikti, suprasti kitas kultūras, bendrauti užsienio kalba. A. J. Daly (2007) disertacijoje pristatyti tyrimo, kurio tikslas buvo nustatyti studentų tarpkultūrinės kompetencijos pokyčius, rezultatai parodė, jog apskritai nebuvo jokių reikšmingų pokyčių vertinant Australijos ir Naujosios Zelandijos studentų tarpkultūrinę kompetenciją. Mokslininkė išskyrė

keletą priežasčių, kurios lėmė tokius rezultatus: a) nepakankamas kitos kultūros pažinimas laiko atžvilgiu; b) analizuojamų šalių panašumas kultūriniu ir lingvistiniu požiūriu. Tačiau būtų galima paminėti tokius studentų tarpkultūrinės kompetencijos pokyčių ypatumus: atvirumą kitai kultūrai, lankstumą, tarptautinę orientaciją.

Tačiau tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimas įmanomas ir įprastoje edukacinėje aplinkoje sukuriant realias ar imitacines intensyvių daugiakultūrinių kontaktų situacijas, numatant tikslus, pasirenkant tikslingą turinį, naudojant aktyvinančius ugdymo(si) metodus ir būdus bei priemones. Aptariant tarpkultūrinio ugdymo galimybes įprastoje aplinkoje galima išskirti šiuos pagrindinius metodus: *problemintis mokymasis*, *reflektyvusis mokymasis* ir kiti aktyvinantys *ugdymo(si) metodai* (įtraukianti paskaita, darbas grupėse, pranešimas, atvejo analizė, projektinis darbas, dramos metodas, istorijos – pasakojimo metodas, simuliaciniai, vaidmeniniai žaidimai, debatai ir kt.). Kalbant apie tarpkultūrinį ugdymą būtina akcentuoti, jog ugdymas turi būti organizuojamas naudojant įvairius metodus. Siekiant, kad studentams būtų sudarytos kuo palankesnės sąlygos realizuoti savo individualius ugdymo(si) poreikius, reikėtų pritaikyti jau turimą patirtį: bendravimą su kitais studentais, gebėjimą dirbti grupėje, komandoje.

Vienas iš tokių metodų yra *problemintis mokymasis*. Tai – mokymosi kryptis, kuri grindžiama ugdytinių skatinimu kūrybiškai atlikti užduotis, susijusias su teorinių ir praktinių problemų sprendimu padedant dėstytojui (Bitinas, 2011; Mažeikienė, Lenkauskaitė, 2011, p. 8–9). Pasak N. Mažeikienės ir J. Lenkauskaitės (2011, p. 34), *problemintis mokymasis* nėra konkretus ugdymo(si) metodas, jis taikomas kūrybiškai, atsižvelgiant į įvairias praktikas, disciplinas ir studijų pakopas. Šis metodas naudojamas daugelyje pasaulio šalių. *Problemintis mokymasis* dažnai taikomas tarpdisciplininėse studijose, jo esmė yra problemos kėlimo, formulavimo ir jos analizės procesas, ne vien tik rezultatas. Studentai yra skatinami kurti problemines situacijas, jas pagrįsti ir nuspręsti, kokių žinių ir gebėjimų jiems reikia įgyti, kad galėtų efektyviai tas situacijas valdyti (Savin-Baden, 2000 pagal Mažeikienė, Lenkauskaitė, 2011, p. 35). Mokslininkės,

remdamosi J. Osteen nuomone, išskyrė tokius *probleminio mokymosi* požymius:

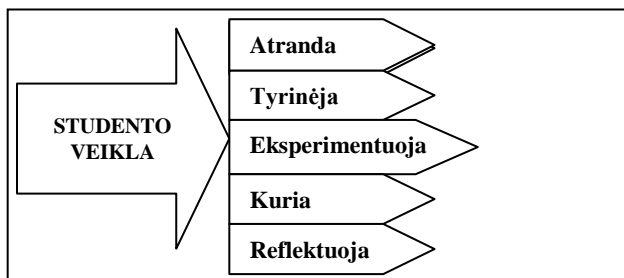
- mokymasis prasideda nuo problemos iškėlimo;
- problema nestruktūruota, atspindinti realaus gyvenimo sudėtingumą;
- mokymosi ciklo pabaigoje studentai pristato problemos analizės procesą, bet nebūtinai sukurtą rezultatą;
- problemos identifikavimas yra varomoji mokymosi jėga.

Projektų metodas, kaip ir probleminis *mokymasis*, yra taip pat aktualus šiuolaikiniame aukštajame moksle bei ugdamtis tarpkultūrinę kompetenciją. *Projektų metodas* ypač tinka, kai kalbame apie sąlygų sudarymą kuriant aktyvų žinojimą, tai padeda derinti ir ugdymo tikslą, ir ugdytinio interesus, leidžia suvienyti teorinį ir praktinį pažinimą, leidžia ieškoti reiškinų ryšių, juos suprasti (Teresevičienė, Adomaitienė, 2000; Gražienė, 2009; Pocevičienė, Lukavičienė, Augienė, 2010). Pagrindiniai *projektų metodo* privalumai yra tokie:

- sudaromos sąlygos atsižvelgti į skirtingą studentų patyrimą, aktyvumą, gebėjimus, poreikius;
- ugdymas akivaizdžiai perauga į ugdymąsi, kuriame dėstytojas yra tik pagalbininkas;
- naudojami įvairūs informacijos šaltiniai;
- teorija taikoma praktikoje ir atvirkščiai – iš praktinių rezultatų gaunami teoriniai apibendrinimai;
- grupinė veikla padeda ugdytis toleranciją kitokiam požiūriui, nuomonei, derinti savo ir grupės interesus, išklausti kitus;
- projekto rengimas didina motyvaciją, nes informacija renkama ir taikoma būtent sau, tikslingai.

Pristatant probleminio ir projektinio mokymosi metodus galima išskirti pagrindinius jų požymius: *šie du metodai įgalina studentus veikti realioje erdvėje; ši veikla gali turėti keletą sprendimo variantų, kuriuos studentai gali rinktis; projektai ir problemos padeda imituoti gyvenimiškas profesines situacijas; studentai dirba grupėse; mokymasis orientuotas į studentus, o dėstytojas yra tik pagalbininkas; didesnė galimybė naudotis įvairiais informacijos šaltiniais; šių metodų pagrindas yra studentų refleksija ir įsivertinimas.*

Taigi refleksija yra akcentuojama taikant tiek projektinį, tiek probleminį mokymąsi. Todėl tarpkultūriniam ugdymui būtinas *reflektyvusis mokymasis*. Tarpkultūriškai ugdantis akcentuojamas dialogo užmezgimas. Todėl kalbant apie studentų tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimą reikėtų pastebėti, jog viena iš sąlygų – aktyvus studento dalyvavimas ugdymo(si) procese. Reflektyviajame mokymesi studentas yra „svarbiausias šio proceso dalyvis, kuris supranta, ką reiškia įsitraukti į apmąstymo procesą“ (Bubnys, Žydžiūnaitė 2012, p.13). Autoriai išskiria kelias studento veiklas reflektuojamo mokymosi metu (žr. 6 pav.).



6 pav. Studento veikla reflektuojamo mokymosi proceso metu (sukurta darbo autorės pagal Bubnys, Žydžiūnaitė, 2012, p. 13)

Reflektuojamo mokymosi proceso metu studentai tampa ne pasyviais informacijos perėmėjais, bet aktyviais proceso dalyviais, įsitraukiančiais į savo žinių ir patirties kūrimą.

Tarpkultūrinis ugdymas įprastoje edukacinėje aplinkoje siejamas ir su *simuliacinių bei vaidmeninių žaidimų, dramos metodų* naudojimu. *Simuliaciniai ir vaidmenų žaidimai* palengvina tarpkultūrinį ugdymą. Jais siekiama atkartoti ir mokytis elgesio modelių, studentams atliekant paskirtus vaidmenis. *Simuliaciniai žaidimai* pagrįsti tikrovės imitacijos modeliu, kai sudaromos sąlygos išbandyti save nežinomose situacijose: atskleisti nuostatas jas parodant vienokiu ar kitokiu elgesiu (Fowler, 1995, p. 10; Meltzoff, Lenssen, 2000, p. 30; Tarpkultūrinis mokymasis, 2000, p. 60; Fowler, Pusch, 2010, p. 95–96).

Simuliaciniai žaidimai leidžia suvokti, kaip viskas vyksta realiame pasaulyje. Jie suteikia galimybes besimokančiajam išbandyti savo elgesį saugioje aplinkoje, o taip pat suvokti, kokios bus to elgesio pasekmės realiame gyvenime. Žaisdami besimokantieji gali atlikti įvairius veiksmus tam tikrose sumodeliuotose situacijose, įvertinti rezultatus, reflektuoti ir analizuoti veiklą: tikslo siekimo, turinio pasirinkimo bei vaidmenų atlikimo dermę. Besimokantieji įgyja įvairių gebėjimų, kuriuos gali perkelti į realų gyvenimą (Wiggins, 2012, p. 561).

Dramos metodas taip pat leidžia įsijausti į vaidinamą situaciją. Tai – tokie žaidimai, kurių metu vaidinamos probleminės socialinės situacijos. *Dramos metodas* padeda ugdytis supratingumo jausmą, skatina bendravimą, padeda reikšti jausmus, formuoja vertybines nuostatas, padeda atrasti tarpkultūrinių santykių kūrimo problemų sprendimo būdus (Rousseau, 2007, p. 453).

Debatų metodas – dar vienas iš aktyvinančių ugdymosi metodų, kuris labai aktualus ugdantis tarpkultūrinę kompetenciją, jo pagalba galima spręsti įvairias problemas, keistis nuomonėmis. Tai – griežtai reglamentuotas problemų svarstymas, kuriam skiriamas apibrėžtas laikas. *Debatų privalumai*: padedama suprasti, jog nėra vienos teisingos nuomonės, skatinama išklaudyti kitokią nuomonę ir ją gerbti, mokomasi dirbti komandoje.

Taigi pagrindiniai *simuliacinių, vaidmeninių žaidimų, dramos metodų privalumai* yra šie: galimybė mokytis mąstyti kritiškai, numatyti savo sprendimų pasekmes, galimybė išmoktą projektuojamą veiklą perkelti į realų gyvenimą, tai yra saugi aplinka, įgalinanti suvokti kultūrų skirtumus, galimybė mokytis iš savo patyrimo.

Analizuota medžiaga leidžia pateikti integralią tarpkultūrinio ugdymo sampratą, grindžiamą kryptingo tarpkultūrinio ugdymo principais, tikslais ir tarpkultūriniam ugdymui tinkamais metodais. Šiame disertaciniame darbe laikomasi tarpkultūrinio ugdymo nuostatos – siekti užtikrinti pagarbų įvairių kultūrų santykį, akcentuojant jo kūrimą, dialogą, kritinio mąstymo ugdymą, o ne kultūrinių skirtumų pabrėžimą. Formuluojami tarpkultūrinio ugdymo tikslai: plėtoti tarpkultūrinį ugdymą daugiakultūroje visuomenėje, tirti

įvairių veiksnių poveikį tarpkultūrinės kompetencijos ugdymui, tobulinti būsimųjų mokytojų rengimą, inicijuojant įvairiapusę veiklą. Kaip minėta, ugdymo procese labai svarbūs yra metodai, jų pasirinkimas. Labiausiai tinkami tarpkultūriniam ugdymui yra patirtinis ir projektų metodai, probleminis ir reflektyvusis mokymasis. Kiti aktyvinantys ugdymosi metodai (simuliaciniai, vaidmeniniai žaidimai, dramos, debatų metodas), sudaro galimybes labiau įtraukti ugdytinius į ugdymosi procesą, aktyvinti jų elgesį, sukurti palankias ugdymo(si) sąlygas, kurti ugdytinių ir ugdytojo bei ugdytinių tarpusavio santykius, skatinti kritinį mąstymą ir pasirengti tarpkultūrinio dialogo kūrimui realioje daugiakultūroje visuomenėje. Ugdytojo asmenybė, jo kompetencija yra vieni iš svarbiausių veiksnių ugdymo procese. Todėl kalbant apie būsimųjų mokytojų pasirengimą dirbti daugiakultūroje visuomenėje, būtina modeliuoti kryptingą tarpkultūrinį ugdymą, kaip vieną iš tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo veiksnių.

1.3.2. Būsimųjų mokytojų tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo, taikant kryptingą tarpkultūrinį ugdymą, hipotetinis teorinis modelis

Modeliavimas, – pasak L. Jovaišos (2007, p. 147), „<...> mokslinio tyrimo metodas, kai objektyvios tikrovės daiktai ir reiškiniai vaizduojami teoriškai (teorinis modelis) ar supaprastinti daikto pavidalu (praktinis, daiktinis modelis), arba priešingai – pagal modelį tiriamas tikrovės reiškinys“. Modeliavimas skirtas pateikti, aprašyti ir suprasti tam tikrą reiškinį, procesą. Jis remiasi tam tikromis filosofijos, sistemos bei žinių vizualizavimo teorijomis (Daintith, Wright, 2012). Modeliavimas skirtas modelį formuoti, kurti (Dabartinės lietuvių kalbos žodynas, 2000, p. 404). Modelis – originalus reiškinio, proceso atvaizdas, tikrovės pažinimo ir pertvarkymo priemonė (Jovaiša, 2007, p. 147).

Modelis tiriamosios problemos atveju suprantamas, pristatomas ir analizuojamas kaip sąlyginis būsimųjų mokytojų tarpkultūrinės

kompetencijos tobulinimo, taikant kryptingą tarpkultūrinį ugdymą aukštojoje mokykloje, vaizdins, idealusis atvejis.

Būsimųjų mokytojų tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo modelis grindžiamas šiomis teorinėmis nuostatomis:

- *Egzistencinės ir fenomenologinės* ugdymo filosofijos logika, kurioje akcentuojamas žmogaus santykis su pasauliu, žmogaus teisė būti skirtingam, laisvam pasirenkant gyvenimo stilių, tarpusavio sugyvenimą, bendravimą su kitais, moralumą. Šis požiūris yra labai svarbus, kai kalbama apie mokytojų rengimą darbui daugiakultūroje grupėje, klaseje, apie jų įgalinimą kurti tarpkultūrinius santykius bei dialogo forma bendrauti su ugdytiniais (Ozmon, Craver, 1996; Sverdiolas, 2002; Tatarkiewicz, 2003; Egzistencijos paradoksai, 2006; Duoblienė, 2006a; Tijūnėlienė, Kavaliauskienė, 2009, Rugevičiūtė, 2012 ir kt.).

- *Daugiakultūriškumo teorija*, grįsta liberaliąja kultūrinės įvairovės koncepcija. „Ši koncepcija deklaruoja etninius, rasinius ir subkultūrinius prioritetus ekonominėje, politinėje ir kultūrinėje sociumo plotmėje“ (Amilevičius, Andrejevas, 2012, p. 32). *Kultūrinio reliatyvizmo ir kultūrinio pliuralizmo* prieigomis, kurios traktuojamos kaip daugiakultūriškumo sinonimai. Šios prieigos yra laikomos *konstruktyvistinėmis*, nes į „kultūrinius veiksnius žvelgiama kaip į nepriklausomus nuo struktūrinių veiksnių, o socialinis gyvenimas yra nuolat konstruojamas“ (Žalimienė, Lazutka, Skučienė, Aidukaitė ir kt., 2011, p. 18). Šių prieigų požiūriu teisingumas švietimo srityje reiškiasi lygybe ir abipuse įvairių grupių kultūrų nepriklausomybe bei pagarba kultūriniais skirtumams.

- Taip pat atsižvelgiama į *edukacinės aplinkos pokyčius*, aptartus 1.2. poskyryje. Be minėtų pokyčių remiamasi mokslininkų (Martin, 1986; Byram, 1997; Fantini, 2000; Deardorff, 2004; 2006; Stone, 2006; Mažeikienė, Virgailaitė-Mečkauskaitė, 2007; Sinicrope, Norris, Watanabe, 2007; Mažeikienė, Loher, 2008; Williams, 2009; Jiaquan, 2009; Barzelis, Barcytė, 2009; Paurienė, 2010; Žydžiūnaitė ir kt., 2010; Virgailaitė-Mečkauskaitė, 2011 Chodzkienė, 2012 ir kt.) pristatomais *tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo modeliais* (žr.

1.1.2. skyrelį), *tarpkultūrinio ugdymo principais, tikslais ir metodais, aptartais* 1.3.1. skyrelyje.

Teisiniai tarpkultūrinio ugdymo aspektai akcentuojami įvairiuose Europos Sąjungos ir Lietuvos dokumentuose:

- *Visuotinėje Žmogaus Teisių Deklaracijoje* (1948, 26 str. 2 d.), teigiama: „Mokslas yra skirtas tam, kad visais atžvilgiais būtų ugdoma žmogaus asmenybė ir kad būtų didinama pagarba žmogaus teisėms ir pagrindinėms laisvėms. Jis turi skatinti visų tautų, rasinių arba religinių grupių savitarpio supratimą, pakantumą ir draugystę, taip pat turi padėti toliau plėtoti Jungtinių Tautų taikos palaikymo veiklą”;

- 2005 m. UNESCO priimtoje *Konvencijoje dėl kultūrinės raiškos įvairovės apsaugos ir skatinimo* taip buvo įteisinta kultūrinės raiškos įvairovė. Tai, pasak A. Helmke (2012, p. 224), paskatino mokytojus užtikrinti klasėje tokią aplinką, kuri „padėtų mokyti ir kurti palankius tarpusavio santykius su mokiniais, kilusiais iš įvairios etninės, rasinės, socialinės ir kalbinės aplinkos“. Todėl rengiant mokytojus būtina atsižvelgti į jų pasirengimą veiksmingai vadovauti daugiakultūrei klasei ir gebėti užtikrinti mokymą atsižvelgiant į kultūrinius ypatumus, gebėti puoselėti tarpkultūrinį bendravimą ir bendradarbiavimą daugiakultūreje grupėje, klasėje;

- *UNESCO Guidelines on Intercultural Education* (2006), kuriame teigiama, jog tarpkultūrinis ugdymas yra labai svarbus skatinant socialinę sanglaudą ir taikų sugyvenimą, nes būtent įgyvendinant tikslingas tarpkultūrinio ugdymo programas skatinamas skirtingų kultūrų, įsitikinimų ir religijų dialogas – visa tai prisideda prie tvarios ir tolerantiškos visuomenės kūrimo. Dokumente pateikiami trys principai, pristatyti 1.3 poskyryje, taip pat teigiama, jog būtina pasirengti mokytojus ugdyti vaikus tarpkultūriškai. Pagrindiniai tikslai: *pažinti įvairias kultūras; priimti kultūrų įvairoves ir jas suprasti; gebėti pasirinkti ir naudoti įvairius tarpkultūrinio ugdymo metodus daugiakultūreje grupėje, klasėje; įgalinti mokytojus įtraukti į ugdymo(si) procesą vaikus, kurie yra iš nedominuojančios kultūros ir kt.*;

- *Europos Komisijos komunikate 71* (Education and training in Europe 2020 – the contribution of education and training to economic

recovery, growth and jobs (2012) teigiama, jog mokytojai vis dažniau susiduria su sparčiai kintančiais visuomenės reikalavimais. Todėl siūloma skirti didelį dėmesį mokytojų rengimo tobulinimui. Iš mokytojų profesinės veiklos ypatumų XXI amžiuje galima minėti *gebėjimus spręsti su įvairove ir įtraukti susijusias problemas; tenkinti nepalankioje padėtyje esančių ugdytinių (pavyzdžiui, romų, neįgalių vaikų, vaikų iš migrantų šeimų) poreikius;*

- *Lifelong Learning Programme Call for Proposals 2011–2013 Strategic Priorities* akcentuojama, jog labai svarbu išsiugdyti bendrąsias kompetencijas, kurios padėtų jauniems žmonėms dirbti ir mokytis daugiakultūreose situacijose bei prisitaikyti prie sparčiai kintančios aplinkos;

- *Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 m. nuostatose* buvo akcentuotas ugdymas grįstas tautos, Europos ir pasaulio kultūros vertybėmis, t. y. socialiniu teisingumu, prigimtinės žmonių lygybės, tolerancijos ir kt. nuostatomis. Šios nuostatos svarbios ir *Valstybinėje švietimo 2013–2022 metų strategijoje*. Tik pastarajame dokumente dar labiau akcentuojamas mokytojo kultūrinis išsilavinimas, tarptautinis mobilumas.

- *Lietuvos pažangos strategijoje Lietuva 2030* (2012) teigiama, jog sunku nuspėti, kokios technologijos vyraus po 20 metų ir kaip jos paveiks mūsų gyvenimą, aplinką, ekonomiką, ugdymą ir kokie gebėjimai garantuos mums sėkmę, tačiau akivaizdu, jog sėkmingai vystysis tik tos šalys, kurios bus pasiruošusios šiai kaitai, nebijančios naujovių, siekiančios pažinti pasaulį ir jo įvairovę. Įgyvendinant šią strategiją viena iš akcentuojamų vertybių yra *atvirumas* kitokiam požiūriui, dialogui, bendradarbiavimui, naujovėms;

- Vizijoje *Moksloji Lietuva – 2030* (2012, p. 5) teigiama, kad „*mokslas ir studijos dėmesingai reflektuoja pasaulio socialinius, politinius, kultūrinius, ekonominius ir demografinius procesus ir jų kontekstuose ugdo atvirą pasauliui lietuviškąją pilietinę tapatybę. Remiantis universaliomis žmogaus teisių, demokratijos ir darniosios plėtros vertybėmis, kuriamas Lietuvos visuomenės narių globalus akiratis, ugdomos nuostatos, palankios šalyje plėtotis*

daugiakultūriškumui, lietuviškajai tapatybei vaisingai plėtotis daugiakultūrėje globalioje visuomenėje“;

- *Aukštojo mokslo tarptautiškumo skatinimo 2011–2012 metų programoje* (2011) skiriamas dėmesys studijų tarptautiškumui. Tai akcentuojama ir naujajame *Aukštojo mokslo tarptautiškumo skatinimo 2013–2016 metų veiksmų plane* (2013). Tarptautiškumas plėtotinas dvišaliu ir daugiašaliu mokslo ir studijų institucijų bendradarbiavimu, akademinio studentų ir dėstytojų mobilumu, studijų plėtros tarptautiniais projektais, tarptautinio matmens plėtojimu mokymo ir mokymosi turinyje, formose, metoduose, aukštojo mokslo teikimo būduose, bendruose moksliniuose tyrimuose. Akadminių mainų programa *Erasmus* studentų pripažįstama kaip sėkmingiausia ir populiariausia pasaulyje, kuri pagal 2012–2013 mokslo metų tendencijas Europos Sąjungoje pasieks 1987 m. pradėtos įgyvendinti programos tikslą – paremti 3 mln. Europos studentų. Pagrindiniai studentų mainų tikslai yra šie: *suteikti galimybę studentams gauti kalbinės, kultūrinės ir švietėjiškos naudos, naudojantis kitų Europos šalių patirtimi jų studijuojamų dalykų srityje; praturtinti priimančios įstaigos mokomąją aplinką; skatinti įstaigų, kurios keičiasi studentais, bendradarbiavimą; praturtinti visuomenę, ugdant gerai kvalifikuotą, plačių pažiūrų ir tarptautinę patirtį turintį jaunimą – būsimus profesionalus* (Erasmus studijų sąlygos, 2011);

- *Mokytojų kompetencijos apraše* (2007) taip pat pabrėžiamas mokytojo gebėjimas bendrauti ir bendradarbiauti su skirtingų kultūrų asmenimis.

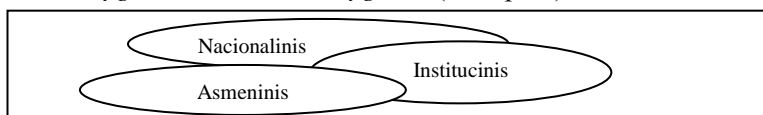
Didaktiniai būsimųjų mokytojų Tarpkultūrinio ugdymo programos aspektai grindžiami:

- *Šiuolaikinės didaktikos teorija*, akcentuojančia ne tik ugdymą bet ir ugdymą(si), apibrėžiančia ugdytojo ir ugdytinių vaidmenis, ugdymo(si) tikslus, turinį, metodus, vertinimą ir įsivertinimą;

- Kuriant tikslingą būsimųjų mokytojų *Tarpkultūrinio ugdymo programą* remiamasi *Bloomo taksonomija*. Šioje taksonomijoje išskiriami šeši kognityvinių procesų lygiai: žinios, supratimas, pritaikymas, analizė, sintezė ir vertinimas.

Sintezuojant konceptualius tarpkultūrinės kompetencijos modelius, pristatytus 1.1. poskyryje, ir papildomai remiantis jau minėtomis teorinėmis nuostatomis, sukurtas būsimųjų mokytojų tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo, taikant kryptingą tarpkultūrinį ugdymą, hipotetinis teorinis modelis (žr. 1 priedą). Po ekspertinio šio modelio vertinimo, atsižvelgus į ekspertų siūlymus, išskirti modelio kūrimo etapai ir papildytas būsimųjų mokytojų tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo modelio turinys (žr. 12 pav.). Šio modelio kūrimas aprašomas toliau.

Šiame darbe sudarant būsimųjų mokytojų tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo, taikant kryptingą tarpkultūrinį ugdymą, hipotetinį teorinį modelį, išskiriami trys lygmenys, kurie daro įtaką siekiamam rezultatui: *nacionalinis tarpkultūrinio ugdymo lygmuo, institucinis lygmuo ir asmeninis lygmuo* (žr. 7 pav.).



7 pav. Lygmenys, darantys įtaką būsimojo mokytojo tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimui

Aptariant būsimojo mokytojo tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimą *nacionaliniu lygmeniu* yra svarbu, jog strateginiuose dokumentuose, nuostatose būtų akcentuojama tarpkultūrinio ugdymo svarba, sudaromos sąlygos, skiriamas finansavimas. Anksčiau aptarti dokumentai, kuriuose reglamentuojamas tarpkultūrinis ugdymas, rodo, jog nacionaliniu lygmeniu yra akcentuojamas tarpkultūrinio ugdymo būtinumas.

Kalbant apie būsimųjų mokytojų rengimą aukštojoje mokykloje *instituciniu lygmeniu* yra svarbus aukštosios mokyklos dalyvavimas internacionalizacijos procese, t. y. tarptautiškumo plėtojimas institucijoje. T. Bulajeva nurodo (2005, p. 180) keturis požiūrius į internacionalizavimą (žr. 4 lentelę).

Taigi institucinis tarptautiškumas gali plėtotis aukštosios mokyklos įvairiose gyvavimo srityse: *tai ir bendra institucijos politika, vidinė kultūra, studentų ir dėstytojų mainai, galimybės tobulinti jų*

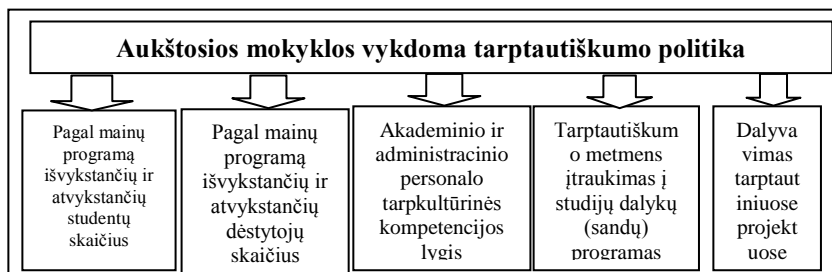
tarpkultūrinę kompetenciją, dėstytojo motyvacija ir pasirengimas sudaryti sąlygas studentų tarpkultūrinės kompetencijos plėtrai, tarptautinio ar tarpkultūrinio aspekto integravimas į ugdymo procesą ir kt.

4 lentelė

Požiūris į internacionalizavimą (Bulajeva, 2005, p. 180)

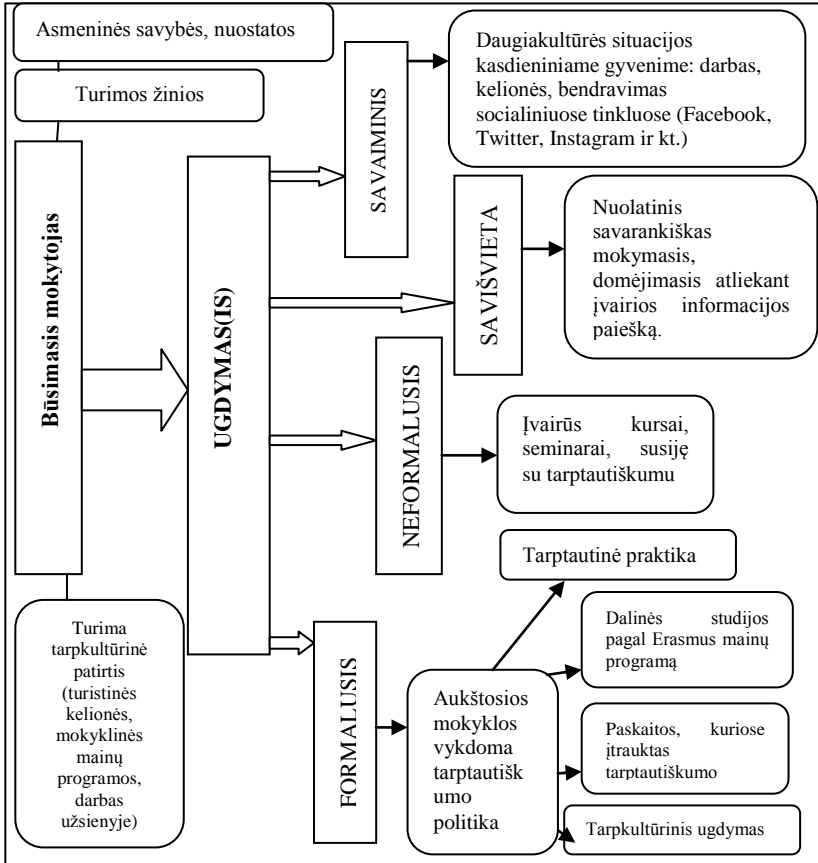
Požiūris	Apibrėžtis
<i>Internacionalizavimas kaip veikla</i>	Veiklos tipai siejami su internacionalizavimo reiškiniu, pvz., ugdymo turinio internacionalizavimas, studentų/dėstytojų mainai, techninė, socialinė, ugdomoji parama užsienio studentams.
<i>Internacionalizavimas kaip kompetencija</i>	Studentų, dėstytojų, kito aukštųjų mokyklų personalo naujų žinių įsisavinimo, gebėjimų, nuostatų, vertybių ugdymas. Akcentuojant ugdymo rezultatus mėginama identifikuoti ir apibrėžti globalias ar internacionalias kompetencijas.
<i>Internacionalizavimas kaip etosas</i>	Pabrėžiamas organizacijos kultūros ar psichologinio klimato, skatinančio tarpkultūrinį bendravimą ir bendradarbiavimą, kūrimas.
<i>Internacionalizavimas kaip procesas</i>	Tarptautinio ar tarpkultūrinio aspekto integravimas į ugdymo procesą, mokslinius tyrimus, paslaugų sritį, plėtojant atitinkamas veiklas, švietimo politiką, procedūras.

Dėstytojų tarpkultūrinę kompetenciją akcentuoja ir kiti autoriai (Žydzūnaitė, Lepaitė ir kt., 2010; Cooper, Howard-Hamilton, Cuyjet, 2011, p. 12–13). Instituciniu lygmeniu būsimųjų mokytojų tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimui įtaką daro šie veiksniai (žr. 8 paveikslą):



8 pav. Veiksniai, reikšmingi būsimųjų mokytojų tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimui instituciniu lygmeniu

Kalbant apie būsimąjį mokytoją *asmens lygmeniu* labai svarbi yra vidinė motyvacija, poreikis tobulinti tarpkultūrinę kompetenciją, aktyviai dalyvauti tarptautinėse mainų programose bei kitose veiklose ir kiti veiksniai (žr. 9 paveikslą).



9 pav. Studentų, būsimųjų mokytojų, tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo galimybės (sukurta disertacijos autorės)

Pateiktas studentų, būsimųjų mokytojų, tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo galimybės apibrėžiamos kaip:

- *Formalusis ugdymas(is)*, vykdomas pagal Lietuvos Respublikos teisės aktų nustatyta tvarka įregistruotas studijų programas, kurias baigus įgyjamas aukštasis išsilavinimas ir (ar) profesinė kvalifikacija, reikalinga įstatymų reglamentuojamąjį darbą ar funkcijas atlikti (LR Švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas, 2011);

- *Neformalusis ugdymas(is)* vykdomas pagal įvairias švietimo poreikius tenkinančias kvalifikacijos tobulinimo, papildomas kompetencijos įgijimo programas (LR Švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas, 2011). Tai – ugdymas(is), kuris vyksta sąmoningai, suplanuotai;

- *Savaiminis ugdymas(is)* vyksta kasdienėje veikloje, darbo vietoje, šeimoje ir laisvalaikio metu. Toks ugdymas(is) nėra specialiai organizuotas ar struktūriškai apibrėžtas: neformuluojami uždaviniai, neplanuojamas laikas, nenumatoma speciali pagalba. Besiugdančiojo atžvilgiu savaiminis mokymasis dažniausiai yra nesąmoningas procesas (Cedefop, 2008, pagal Suaugusiųjų neformalaus ir savaiminio mokymosi pripažinimas, 2010, p. 22);

- *Savišvieta* – savarankiškas ugdymas(is), kuris remiasi asmens žiniomis, gaunamomis iš įvairių šaltinių, ir jo praktine patirtimi (LR Švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas, 2011). Pasak L. Jovaišos (2007, p. 259), tai yra laisvalaikio forma, skirta intelekto plėtotei.

Tobulinantis tarpkultūrinę kompetenciją svarbi yra ir būsimąjo mokytojo turima patirtis – jos svarba grindžiama D. A. Kolb (pagal Baranauskienė, 2003) patirtinio mokymosi ciklu, kuris yra suskirstytas į keturias stadijas:

1. Konkreti patirtis (ugdymosi arba realioje situacijoje);
2. Reflektyvus patirties stebėjimas (Kas atsitiko? Ką aš žinojau?);
3. Apibendrinamos refleksijos metu gautos žinios, formuluojamos sampratos;
4. Naujų žinių, gebėjimų pritaikymas naujose situacijose.

Taigi būsimųjų mokytojų kryptingas tarpkultūrinis ugdymas šiame darbe modeliuojamas remiantis D. A. Kolb mokymosi iš patirties ciklu.

Tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimas turėtų būti traktuojamas kaip nuolatinis cikliškas procesas, integruojantis šias pagrindines fazes:

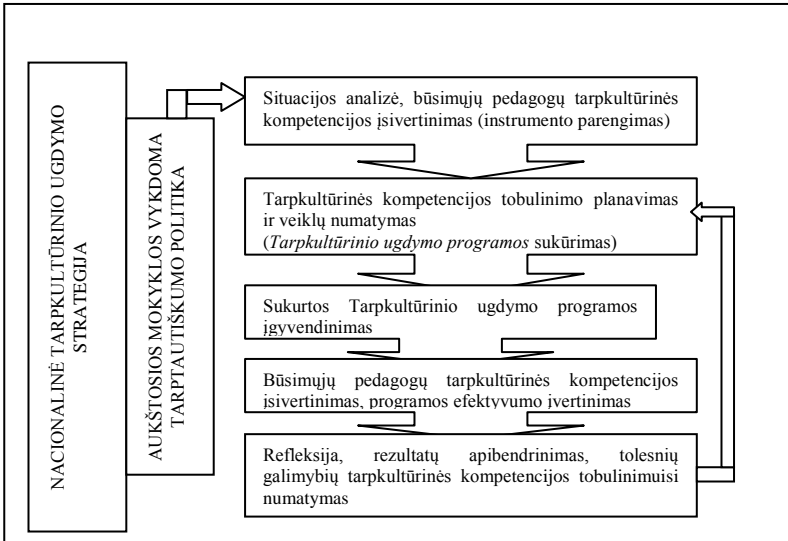
- 1) analizuoti kompetenciją, nustatyti kompetencijos poreikius, ugdymo poreikį;
- 2) nustatyti kompetencijos prioritetų eilę;
- 3) sudaryti sąlygas tobulintis kompetenciją;
- 4) įvertinti tobulinimosi naudingumą;
- 5) nustatyti kompetencijos tobulinimo spragas, numatyti tolesnes plėtros galimybes (po 5 etapo kartojama seka: 2, 3, 4, 5, 2) (Radzevičienė, 2006).

Šioje disertacijoje didžiausias dėmesys skiriamas studentų, būsimųjų mokytojų, tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo galimybių analizei, taikant tikslingą formalųjį ugdymą, kurio tikslas – sukurti būsimųjų mokytojų *Tarpkultūrinio ugdymo programą* ir ją įgyvendinti. *Tarpkultūrinio ugdymo programos* tikslas – sudaryti sąlygas studentų, būsimųjų mokytojų, tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimui(si). Tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo modelis suprantamas kaip nenutrūkstamas, pasikartojantis procesas

Būsimųjų mokytojų tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo modelio įgyvendinimo etapus sudaro:

- situacijos analizė: būsimųjų mokytojų tarpkultūrinės kompetencijos įsivertinimas (instrumento parengimas);
 - tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo planavimas ir veiklų numatymas (*Tarpkultūrinio ugdymo programos* sukūrimas);
 - sukurtos *Tarpkultūrinio ugdymo programos* įgyvendinimas;
 - būsimųjų mokytojų tarpkultūrinės kompetencijos įsivertinimas (programos efektyvumo įvertinimas);
- refleksija, rezultatų apibendrinimas, tolesnių galimybių tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimuisi numatymas (žr. 10 pav.).

Visi išvardyti būsimųjų mokytojų tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo etapai dera su nacionaline tarpkultūrinio ugdymo strategija ir aukštosios mokyklos vykdoma tarptautiškumo politika.

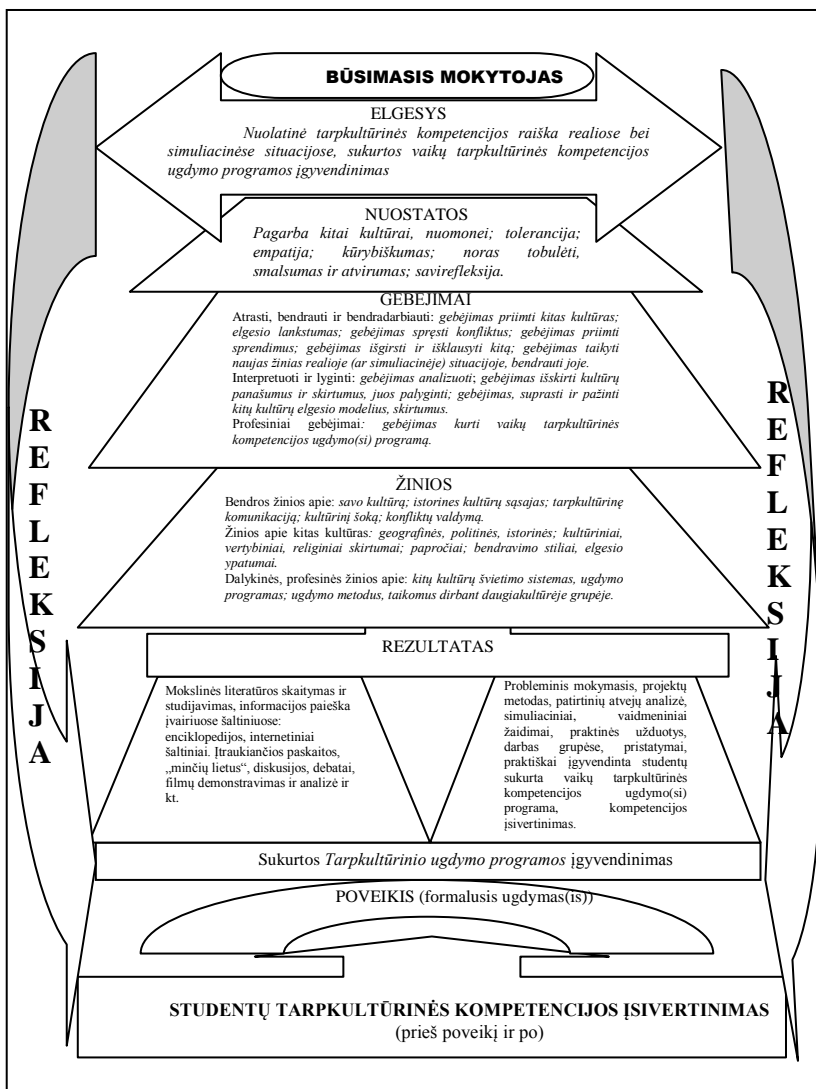


10 pav. Būsimųjų mokytojų tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo modelio įgyvendinimo etapai

Pristatytų nuostatų pagrindu ir atsižvelgus į ekspertų pastabas sukurtas būsimųjų mokytojų tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo, taikant kryptingą tarpkultūrinį ugdymą hipotetinis teorinis modelis, kuriame pateikiami tarpkultūrinio ugdymo metodai, siekiami rezultatai, kurie apibūdinami kaip:

- papildytos, pagilintos bendrosios žinios apie savąją kultūrą, kitas kultūras, dalykinės, profesinės žinios, būtinos mokytojui;
- gebėjimai atrasti, bendrauti ir bendradarbiauti, gebėjimų interpretuoti ir lyginti tobulinimas bendraujant su kitais, simuliacinių, vaidmeninių žaidimų metu, atliekant savarankiškus ir grupinius darbus;

- formavimas tinkamų nuostatų, kultūrinio sąmoningumo, kuris atspindėtų elgesyje;
- būsimųjų mokytojų tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimas (žr. 11 paveikslą).



11 pav. Būsimųjų mokytojų tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo, taikant kryptingą tarpkultūrinį ugdymą, hipotetinis teorinis modelis

Atskleidus kryptingo tarpkultūrinio studentų ugdymo, kaip tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo veiksnio teorinius pagrindus, galima teigti, kad:

- *tarpkultūrinė kompetencija tampa būtinybe, nes homogeniškumas sparčiai nyksta veikiamas postmodernizmo, globalizacijos jėgų, kuriantis daugiakultūrei visuomenei. Tarpkultūrinę kompetenciją sudaro trys lygmenys: žinios (kultūrinės žinios, neverbalinės kalbos supratimas ir kt.); gebėjimai (gebėjimas klausytis ir įsiklausyti į pašnekovo nuomonę, gebėjimas stebėti, gebėjimas interpretuoti, gebėjimas bendrauti ir bendradarbiauti, gebėjimas analizuoti ir įvertinti, gebėjimas išvengti konfliktų; užsienio kalbų mokėjimas); nuostatos (pagarbos, atvirumo ir susilaikymo nuo išankstinės nuomonės, tolerancijos, lankstumo, empatiškumo, smalsumo ir noro atrasti, sužinoti). Tarpkultūriškai kompetentingam žmogui svarbi yra šių trijų lygmenų struktūrinių komponentų raiška, atsiskleidžianti elgesiu bendraujant ir bendradarbiaujant su kitos kultūros atstovais.*

- *Besikeičianti edukacinė aplinka reikalauja iš mokytojų įvairiapusio pasirengimo tiek dalykinių, tiek bendrųjų kompetencijų prasme. Vienos iš bendrųjų kompetencijų – tarpkultūrinės kompetencijos – reikšmė rengiant mokytojus darbui nuolat besikeičiančioje edukacinėje aplinkoje yra didelė. Pristatyti šiuolaikinės edukacinės aplinkos požymiai įpareigoja parengti tokius mokytojus, kurie būtų kompetentingi dirbti daugiakultūroje grupėje, klasėje (pasižyminčioje etnine, religine, kultūrine, socialine, ekonomine, lyties įvairove) ir gebėtų išugdyti ugdytinių tarpkultūrinę kompetenciją, kuri padėtų jiems prisitaikyti prie nuolatinių pokyčių bei gyventi daugiakultūroje visuomenėje, bendrauti ir bendradarbiauti su skirtingų kultūrų atstovais, išsaugant savo tautinį tapatumą.*

- *Analizuojant būsimųjų mokytojų rengimą universitete išskirti būtini tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo veiksniai nacionaliniu, instituciniu ir asmeniniu lygmenimis. Nacionaliniu lygmeniu yra svarbu, kad strateginiuose dokumentuose, nuostatose būtų akcentuojama tarpkultūrinio ugdymo svarba, sudaromos sąlygos, skiriamas finansavimas šią nuostatą įgyvendinti. Instituciniu lygmeniu*

yra svarbus aukštosios mokyklos dalyvavimas internacionalizacijos procese, t. y. tarptautiškumo plėtojimas institucijoje. Asmeniniu lygmeniu labai svarbi yra vidinė motyvacija, noras tobulinti tarpkultūrinę kompetenciją, aktyviai dalyvauti tarptautinėse mainų programose bei kitose veiklose ir kiti veiksniai.

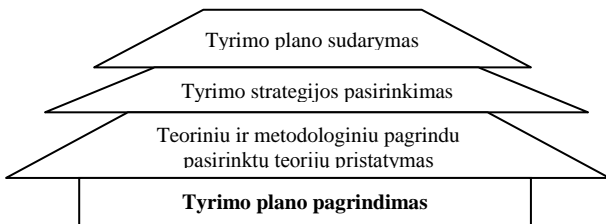
Šioje disertacijoje, pasirinkus vieną iš institucinių veiksnių, t. y. kryptingą tarpkultūrinį studentų ugdymą, sukonstruotas būsimųjų mokytojų tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo hipotetinis teorinis modelis, kuriame numatoma tikslingos Tarpkultūrinio ugdymo programos sukūrimas ir jos įgyvendinimo žingsniai bei ugdymo rezultatai. Sukūrus šią programą būtina empiriškai patikrinti jos reikšmę būsimųjų mokytojų tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimui.

2. KRYPTINGO TARPKULTŪRINIO STUDENTŲ, BŪSIMŲJŲ MOKYTOJŲ, UGDYMO EMPIRINIO TYRIMO METODOLOGIJOS PAGRINDIMAS

2.1. Tyrimo loginė seka

Siekiant sistemingai gilintis į tyrimo problemą, būtina tinkamai susiplanuoti tyrimą, atsižvelgti į pagrindinius tyrimo klausimus: kokią tyrimo strategiją pasirinkti? kaip bus renkami duomenys? kokiomis priemonėmis bei būdais bus siekiama įgyvendinti tyrimo tikslą? (Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008; Luobikienė, 2010 p. 14–15)

Tyrimo plano kūrimo centre yra jo loginis pagrindimas, t. y. teoriniu ir metodologiniu pagrindu pasirinktų teorijų pristatymas, tyrimo strategijos pasirinkimas bei tyrimo plano sudarymas (žr. 12 pav.).



2 pav. Tyrimo plano pagrindimo schema

Disertacinį tyrimą sudarė septyni etapai, kuriuose detalčiau pristatoma tyrimo eiga, struktūra, duomenų rinkimo ir analizės metodai bei rezultatai (žr. 5 lentelę).

Bendroji tyrimo eiga

Eiga, metodai	Rezultatai
I etapas	
Kritinė mokslinės literatūros analizė (2010–2013 m.). Tyrimo eigos planavimas (2010 m.).	<i>Teorinis disertacinio tyrimo pagrindimas.</i>
	<i>Apibrėžta tarpkultūrinės kompetencijos ir jos struktūrinių elementų esmė, tobulinimo galimybės.</i>
	<i>Pagrįsta tarpkultūrinės kompetencijos reikšmė rengiant mokytojus.</i>
	<i>Atskleisti tarpkultūrinio ugdymo principai, tikslai ir metodai.</i>
<i>Pasirinkta tyrimo strategija ir suplanuota tyrimo eiga.</i>	
II etapas	
Siekiant išsiaiškinti mokytojų požiūrį į tarpkultūrinę kompetenciją ir jos reikšmę, taikant kokybinio tyrimo metodą (pusiau struktūruotą interviu) atliktas žvalgomasis tyrimas. Tyrimo dalyvavo 16 Klaipėdos miesto bendrojo ugdymo mokyklų mokytojų (2011 m. vasario–kovo mėn.).	<i>Atskleistas mokytojų požiūris į tarpkultūrinę kompetenciją ir jos reikšmę profesinėje veikloje.</i>
	<i>Remiantis mokslinės literatūros analize ir žvalgomojo tyrimo rezultatais, sukurtas būsimųjų mokytojų tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo, taikant kryptingą tarpkultūrinį ugdymą, hipotetinis teorinis modelis.</i>
III etapas	
Sukurto būsimųjų mokytojų tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo, taikant kryptingą tarpkultūrinį ugdymą, hipotetinio teorinio modelio įvertinimas pasitelkiant ekspertų apklausą. Ekspertų apklausos imties tūrį sudarė 9 ekspertai (socialinių mokslų daktarai, rengiantys pedagogus ir turintys darbinės patirties daugiakultūroje aplinkoje). Ekspertų apklausa vyko taikant kokybinio tyrimo metodą (pusiau struktūruotą interviu) 2011 m. balandžio–birželio mėn.	<i>Patikrintas ir, atsižvelgiant į ekspertų pastabas, papildytas būsimųjų mokytojų tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo, taikant kryptingą tarpkultūrinį ugdymą, hipotetinis teorinis modelis.</i>
IV etapas	
Taikant kokybinio tyrimo metodus (pusiau struktūruotą interviu, struktūruotas refleksijas) atliktas studentų ir dėstytojų požiūrio į tarpkultūrinę kompetenciją ir jos tobulinimo galimybes studijuojant universitete tyrimas (2011 m. vasario–	<i>Atskleistas studentų, dalyvavusių akademinį mainų programose, požiūris į tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo galimybes.</i>
	<i>Išryškinti veiksniai, kurie leistų efektyviau pasirengti dalyvauti daugiakultūreose situacijose.</i>

kovo ir rugsėjo–spalio mėn.). Tyrimo dalyviai:		<i>Patikslinti pagrindiniai tarpkultūrinės kompetencijos komponentai.</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • 15 Lietuvos studentų, studijavusių pagal Erasmus akademinį mainų programą; • 7 studentai (Lietuva, Danija, Norvegija, Suomija, Švedija) dalyvavę intensyvioje studijų programoje; • 8 dėstytojai (Lietuva, Latvija, Danija, Norvegija, Suomija, Švedija), dalyvavę intensyvioje studijų programoje. 		<i>Pradėta kurti tikslinga būsimųjų mokytojų Tarpkultūrinio ugdymo programa ir kiekybinio tyrimo instrumentas, skirtas studentų tarpkultūrinės kompetencijos įsivertinimui.</i>	
V etapas			
Siekiant praktiškai patikrinti sukurtos tikslingos <i>Tarpkultūrinio ugdymo programos</i> poveikį būsimųjų mokytojų tarpkultūrinės kompetencijos plėtotei atliktas pedagoginis kvaziekperimentas (2011 m. spalio–gruodžio mėn., 2012 m. sausio–birželio mėn.). Dalyviai:		<i>Baigta kurti būsimųjų mokytojų Tarpkultūrinio ugdymo programa ir kiekybinio tyrimo instrumentas.</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • žvalgomajame tyrime, skirtame instrumento patikimumo patikrinimui, dalyvavo 65 Klaipėdos universiteto Pedagogikos fakulteto įvairių studijų programų IV kurso studentai; • pedagoginiame kvaziekperimente dalyvavo 76 Klaipėdos universiteto Pedagogikos fakulteto Vaikystės pedagogikos ir Vaikystės pedagogikos su ankstyvuoju užsienio kalbos mokymu programų studentai. 		<i>Įgyvendinama tikslinga Tarpkultūrinio ugdymo programa.</i>	
		<i>Nustatomi pedagoginiame kvaziekperimente dalyvavusiųjų tarpkultūrinės kompetencijos pokyčiai.</i>	
Planavimas	Vertinimas	Poveikis	Vertinimas
Apklausa raštu (žvalgomasis tyrimas) 65* respondentai. Detalus pasirengimas Tarpkultūrinio ugdymo programos įgyvendinimui.	Tarpkultūrinio ugdymo programos įgyvendinimo pradžioje vykdytas dalyvių tarpkultūrinės kompetencijos įsivertinimas. Apklausa raštu ir refleksijos/lūkesčiai (76 dalyviai).	Tarpkultūrinio ugdymo programos įgyvendinimas. Siekiama sudaryti sąlygas tobulinti studentų tarpkultūrinę kompetenciją.	Tarpkultūrinio ugdymo programos įgyvendinimo pabaigoje vykdytas dalyvių tarpkultūrinės kompetencijos įsivertinimas. Apklausa raštu ir refleksijos (76 dalyviai).
VI etapas Duomenų tvarkymas ir rezultatų interpretacija.			
VII etapas Diskusijų, išvadų ir rekomendacijų rengimas.			

*65 studentai dalyvavo tik žvalgomajame tyrime

Iš viso išanalizuotas 261 literatūros šaltinis, visuose tyrimo etapuose dalyvavo 196 informantai ir respondentai (iš jų 76 dalyvavo kvaziekspimente). Atlikti 48 interviu, išanalizuotos 83 refleksijos (rašytiniai dokumentai), SPSS programa apdorotos 152 anketos.

Kitame poskyryje išsamiau pristatomi tyrimo etapai, naudoti metodai, charakterizuojami informantai bei respondentai.

2.2. Tyrimo metodika: etapai, paskirtis, metodai, empirinio tyrimo dalyviai

2.2.1. Mokytojų požiūrio į tarpkultūrinės kompetencijos reikšmę profesinėje veikloje žvalgomojo tyrimo metodologijos pristatymas

Tobulinant būsimųjų mokytojų ugdymą ypač svarbu bendradarbiauti su mokyklų vadovais, dirbančiais mokytojais, t. y. praktikais, kurie gali pasidalinti savo patirtimi ir pasiūlyti, kaip tobulinti būsimųjų mokytojų rengimą. Todėl žvalgomąjį tyrimą atlikti, situaciją įvertinti pasirinkti jau dirbantys mokytojai.

Žvalgomąjį tyrimą atlikti pasirinktas kokybinis metodas, nes šis metodas yra tinkamiausias, „kai reikalingas išsamus dalyko suvokimas bei paaiškinimas“ (Luobikienė, 2010, p. 33). Pristatant kokybinius tyrimus nėra griežtai reglamentuojama struktūra. Šioje disertacijoje pristatant kokybinių tyrimų metodiką ir organizavimą pasirinkta tokia struktūra: *tyrimo paskirties aprašymas, duomenų rinkimo metodo aprašymas, tyrimo imties ir tyrimo organizavimo aprašymas.*

Tyrimo paskirtis. Tyrimo metu buvo siekiama išsiaiškinti:

- mokytojų požiūrį į savo tarpkultūrinę kompetenciją;
- mokytojų požiūrį į tarpkultūrinės kompetencijos reikšmę profesinėje veikloje.

Duomenų rinkimo metodas. Žvalgomajame kokybiniame tyrime pasirinktas interviu metodas, kurį mokslininkai (Tidikis, 2003; Kardelis, 2007; Cohen, Manion, Morrison, 2005; Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008; Luobikienė, 2010; Hesse-Biber, Leavy, 2011 ir kt.) pristato kaip vieną iš dažniausiai kokybiniuose tyrimuose naudojamų

duomenų rinkimo metodų. Interviu metodas yra labai tinkamas „priartėjimo prie žmonių suvokimo, reikšmių, situacijų apibrėžimo ir realybės konstravimo (aiškinimo) būdas“ (Tidikis, 2003, p. 465). Vienas iš svarbiausių interviu metodo privalumų, jog informantai gali pateikti atsakymus į mums rūpimus klausimus, vartodami savo terminus, o ne tuos, kuriuos mes pateikiame, jiems leidžiama pasakyti savo nuomonę, kuri ir padeda atskleisti tyrinėjamo objekto esmę. Pristatomame tyrime naudotas individualus pusiau struktūruotas interviu. Tyrėjas iš anksto numato klausimus, problemas, tačiau, nesilaikydamas griežto eiliškumo, siekdamas patikslinimo gali pateikti ir papildomus klausimus (Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008, p. 156).

Tyrimo imtis. Tyrime dalyvavo 16 Klaipėdos miesto bendrojo ugdymo mokyklų mokytojų. Informantų imtis, atliekant kokybinius tyrimus, priklauso nuo tyrimo tikslo (Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008, p. 160). Imties vienetai iš generalinės aibės atrinkti taikant patogiąją kriterinę atranką. Naudojant kriterinės atrankos būdą išskirti du kriterijai: mokytojai, turintys darbo patirties daugiakultūreje klasėje, ir mokytojai, tokios patirties neturintys. Demografinis informantų apibūdinimas pateikiamas 6 lentelėje.

Tyrimo organizavimas. Tyrimas atliktas 2011 m. vasario–kovo mėn. Planuojant tyrimą buvo laikytasi tradicinio požiūrio į struktūrą, t. y. identifikuota problema, suformuluoti pagrindiniai tyrimo klausimai, renkami, analizuojami duomenys. Pristačius pagrindinius tyrimo planavimo struktūrinius elementus, tikslinga detaliau pateikti interviu etapus, kurie išskirti remiantis B. Bitino, L. Rupšienės ir V. Žydžiūnaitės (2008), S. N. Hesse-Biber, P. Leavy (2011) rekomendacijomis:

1. *Pasirengimas interviu.* Šiame etape suformuluotas interviu tikslas ir numatyti klausimai. Interviu klausimai formuluoti siekiant išsiaiškinti mokytojų požiūrį į tarpkultūrinę kompetenciją ir jos reikšmę pedagoginėje veikloje (žr. 2 priedą). Mokytojų buvo klausama, kaip jie supranta teiginius „daugiakultūrė klasė“, „tarpkultūrinė kompetencija“, buvo siekiama išsiaiškinti mokytojų požiūrį į tarpkultūrinę kompetenciją, jos struktūrą, atskleisti mokytojų

nuomonę, apie tai, kaip rengiant mokytojus reikėtų tobulinti būsimųjų mokytojų tarpkultūrinę kompetenciją bei kokius pagrindinius tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo veiksmus būtų galima išskirti.

6 lentelė

Informantų demografinės charakteristikos

Informantai	Pedagoginė patirtis (metai)	Kvalifikacinė kategorija	Pozicija mokykloje	Patirtis su besimokančiais kitos kultūros vaikais
m1	27	Vyr. mokytojas	Pradinių klasių mokytojas	Turi
m2	35	Vyr. mokytojas	Pradinių klasių mokytojas	Turi
m3	26	Mokytojas metodininkas	Pradinių klasių mokytojas	Turi
m4	12	Mokytojas metodininkas	Pradinių klasių mokytojas	Turi
m5	25	Mokytojas metodininkas	Dalyko mokytojas	Turi
m6	7	Vyr. mokytojas	Pradinių klasių mokytojas	Turi
m7	27	Mokytojas metodininkas	Pradinių klasių mokytojas	Turi
m8	36	Mokytojas metodininkas	Pradinių klasių mokytojas	Turi
m9	15	Mokytojas metodininkas	Pradinių klasių mokytojas	Neturi
m10	20	Mokytojas metodininkas	Dalyko mokytojas	Neturi
m11	17	Mokytojas	Teatro mokytojas	Neturi
m12	9	Vyr. mokytojas	Dalyko mokytojas	Neturi
m13	17	Mokytojas	Dalyko mokytojas ir psichologas	Neturi
m14	24	Mokytojas metodininkas	Pradinių klasių mokytojas	Neturi
m15	4	Mokytojas	Pradinių klasių mokytojas	Neturi
m16	16	Vyr. mokytojas	Pradinių klasių mokytojas	Neturi

Informantų pasirinkimas. Mokytojai pasirinkti iš mokyklų, su kuriomis yra sudaryta bendradarbiavimo su Klaipėdos universiteto (KU) Pedagogikos fakultetu (PF) sutartis. Pasirinktos trys mokyklos, kuriose KU PF studentai dažniausiai atlieka praktikas. Susitarta su mokyklų vadovais dėl tyrimo vykdymo, gautas jų sutikimas,

rekomenduoti mokytojai. Geranoriškas sutikimas dalyvauti tyrime leido tikėtis duomenų patikimumo. Pokalbio metu išsamiai pristatyta tyrimo esmė, informuota apie tyrimo etikos principų laikymąsi ir susitarta dėl interviu laiko bei vietos. Numatyta susitikti su kiekvienu mokytoju-informantu mokykloje jam patogiu metu, po pamokų.

2. *Interviu vykdymas.* Interviu atliko tyrėja, disertacinio darbo autorė. Atliekant tyrimą laikytasi tyrimo etikos principų: pasisveikinta, prisistatyta, informantai supažindinti su tyrimo tikslu, prieš įrašant informaciją savanoriškai dalyvavę informantai pateikė raštiškus sutikimus (priedas 2.1). Pasak B. Bitino, L. Rupšienės ir V. Žydžiūnaitės (2008), interviu metu labai svarbūs tyrėjo ir informanto santykiai, todėl tyrėja stengėsi sukurti saugią ir pasitikėjimą skatinančią atmosferą. Buvo siekiama klausti aiškiai, vienu metu pateikti tik vieną klausimą; laikytis nuoseklios klausimų sekos: nuo bendro – prie konkretaus, nuo plataus – prie siauro. Ilgiausiai interviu truko 60 min., trumpiausiai – 30 min. Interviu pabaigoje padėkota informantams už dalyvavimą tyrime. Gauti duomenys įrašyti į atminties kortelę ir perkėlus į disertacijos autorės asmeninį kompiuterį, saugomi slaptažodžiu apsaugotoje byloje, vėliau transkribuoti. Interviu metu tyrėja žymėjosi jai svarbias pastabas, į kurias atkreiptas dėmesys skaitant tekstą.

3. *Duomenų analizė ir interpretavimas.* Interviu metu įrašytas į diktofoną pokalbis buvo transkribuotas į rašytinį tekstą. Kiekvienas transkribuotas tekstas buvo skaitomas ir tikslinamas, klausant įrašo, pasižymint informanto neverbalinę išraišką, balso intonaciją, remiantis apklausos metu pasižymėtomis pastabomis. Tekstas skaitomas, norint susidaryti bendrą vaizdą, išskiriami esminiai sakiniai ar jų dalys, susiję su nagrinėjama patirtimi. Tekstas skirstomas į prasminius vienetus, kuriuos atspindi frazės, sakiniai, pagrindiniai žodžiai, tiesiogiai susiję su tiriamu fenomenu, prasminiai vienetai grupuojami, siekiant juos sujungti į holistinę struktūrą. „Peržiūrint struktūrą, tikrinama, ar visi transformuoti prasminiai vienetai apimti, ar bendresnės esmės apima sudėtinius prasminius vienetus“ (Čepienė, Teresevičienė, 2010, p. 78). Parengus tyrimo ataskaitą, informantams buvo pasiūlyta susipažinti su ja. Pastabų informantai nepateikė.

Kokybinių tyrimų ribotumas sietinas su kokybiniuose tyrimuose neišvengiamu subjektyvumu. Nors planuojant ir atliekant kokybinius tyrimus buvo laikomasi tokio pobūdžio tyrimams būtinų reikalavimų, tačiau tyrimo rezultatų generalizavimą ir jų pritaikymo galimybes apriboja iš dalies mažas tyrimo dalyvių skaičius. Būtent kokybinių tyrimų rezultatai yra unikalūs ir būdingi tik tyrimuose dalyvaujantiems asmenims. Šie ribotumai taip pat būdingi ir kitiems disertacijoje aprašomiems kokybinio pobūdžio tyrimams.

2.2.2. Ekspertų nuomonės apie būsimųjų mokytojų tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo hipotetinį teorinį modelį metodologijos pristatymas

Sintezuojant konceptualius tarpkultūrinės kompetencijos modelius, pristatytus 1.1 poskyryje, papildomai remiantis jau minėtomis teorinėmis tarpkultūrinio ugdymo nuostatomis bei apibendrinus žvalgomojo tyrimo duomenis, buvo sukurtas tarpkultūrinės būsimųjų mokytojų kompetencijos tobulinimo, taikant kryptingą tarpkultūrinį ugdymą, hipotetinis teorinis modelis (žr. 1 priedą). Ekspertų metodas buvo taikytas siekiant išanalizuoti, įvertinti ir tobulinti sudarytą modelį. Ekspertų apklausos metodas yra parankus, kai reikia vertinti žmonių veiklos rezultatus (Bitinas, 2006). Pasak R. Tidikio (2003), K. Kardelio (2007), ekspertų vertinimo metodas – tai specialiai atrinktos 5-7 žmonių grupės, kurie turi pakankamai patirties vertinant pateikiamą problemą, apklausa.

Ekspertinis vertinimas vykdytas 2011 metais balandžio – birželio mėnesiais. Iš viso ekspertiniame vertinime dalyvavo 9 ekspertai (žr. 7 lentelę), kurie susipažino su parengtu hipotetiniu teoriniu modeliu ir pateikė savo siūlymus, pastebėjimus, kurių pagrindu buvo koreguojamas parengtasis modelis.

Ekspertinio vertinimo, kurio metu taikytas pusiau struktūruoto interviu metodas, skiriami keli etapai:

1. *Ekspertų atranka.* Pasirinkti 9 ekspertai, dirbantys dvejuose Lietuvos universitetuose (Klaipėdos universitete, Vytauto Didžiojo

universitete) ir rengiantys mokytojus bei turintys darbo patirties daugiakultūroje aplinkoje;

7 lentelė

Informacija apie ekspertus

Ekspertas	Pedagoginė /andragoginė patirtis (metais)	Tarptautinio darbo patirtis (metais)	Institucija	Mokslų laipsnis arba kvalifikacinis laipsnis
E1	19	6	Klaipėdos universitetas	Socialinių mokslų daktaras
E2	22	5	Klaipėdos universitetas	Socialinių mokslų daktaras
E3	19	4	Klaipėdos universitetas	Socialinių mokslų daktaras
E4	16	8	Klaipėdos universitetas	Socialinių mokslų daktaras
E5	12	7	Klaipėdos universitetas	Socialinių mokslų daktaras
E6	6	4	Vytauto Didžiojo universitetas	Socialinių mokslų daktaras
E7	5	3	Vytauto Didžiojo universitetas	Socialinių mokslų daktaras
E8	20	12	Vytauto Didžiojo universitetas	Socialinių mokslų daktaras
E9	22	10	Vytauto Didžiojo universitetas	Socialinių mokslų daktaras

2. *Tarpkultūrinės būsimųjų mokytojų kompetencijos tobulinimo, taikant kryptingą tarpkultūrinį ugdymą, hipotetinio teorinio modelio pristatymas ekspertams.* Kiekvienam ekspertui asmeniškai buvo pristatytas parengtas modelis.

3. *Sukurto hipotetinio teorinio modelio vertinimas.* Prieš pradėdant interviu gauti ekspertų raštiški sutikimai dalyvauti tyrime (žr. 3.1. priedą). Su ekspertais bendravo tyrėja. Interviu metu buvo pateikti atviri klausimai apie tarpkultūrinę mokytojo kompetenciją, jos tobulinimą (žr. 3 priedą). Vyko diskusija, ekspertai teikė siūlymus, kaip tobulinti kryptingo tarpkultūrinio studentų, būsimųjų mokytojų, ugdymo hipotetinį teorinį modelį.

4. *Tarpkultūrinės būsimųjų mokytojų kompetencijos tobulinimo, taikant kryptingą tarpkultūrinį ugdymą, hipotetinio teorinio modelio koregavimas.* Atliekant ekspertų apklausos rezultatų analizę, interviu metu į diktofoną įrašytas tekstas buvo transkribuotas, išskirti esminiai aspektai ir kategorijos, kuriuos atspindi frazės, sakiniai, pagrindiniai žodžiai, tiesiogiai susiję su tiriamu fenomenu; kategorijos skaidomos į elementus ir subkategorijas bei gauti turinio duomenys interpretuojami. Remiantis ekspertų pateiktais siūlymais ir pastabomis, buvo patikslintas tarpkultūrinės būsimųjų mokytojų kompetencijos tobulinimo, taikant tarpkultūrinio ugdymo programą, hipotetinis teorinis modelis. Patikslintas modelis pateiktas disertacijos pirmo skyriaus trečiame poskyryje.

2.2.3. Studentų ir dėstytojų požiūrio į tarpkultūrinę kompetenciją ir jos tobulinimo galimybes tyrimo metodologijos pristatymas

Siekiant sukurti *Tarpkultūrinio ugdymo programą*, kurios pagrindinis tikslas – tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimas, svarbu išsiaiškinti studijų proceso dalyvių požiūrį į tarpkultūrinę kompetenciją ir jos tobulinimo galimybes studijuojant. Vienas iš reikšmingų tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo veiksnių yra studentų ir dėstytojų dalyvavimas akademinėse mainų programose. Tikimasi, jog tyrimo dalyvių patirtis, įgyta mokantis ir mokant kitus daugiakultūrėje aplinkoje, leido patikslinti žinias, gebėjimus, nuostatas, svarbias tarpkultūrinei kompetencijai. Apibendrinta tyrimo dalyvių tarpkultūrinės kompetencijos raiškos patirtis padėjo sukurti tikslingą studentų, būsimųjų mokytojų, *Tarpkultūrinio ugdymo programą*, skirtą tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimui.

2.2.3.1. Studentų, dalyvavusių akademinėse mainų programose, požiūrio į tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo galimybes tyrimo metodologijos aprašymas

Tyrimo paskirtis – išryškinti studentų požiūriu pagrindinius tarpkultūrinės kompetencijos komponentus, jos raiškos ypatumus bei

tobulinimo galimybes studentams dalyvaujant akademiųjų mainų programose. Tyrimu siekta:

- išsiaiškinti, kokius pagrindinius tarpkultūrinės kompetencijos komponentus studentai išskiria;
- atskleisti studentų požiūrį į tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo galimybes jiems dalyvaujant akademiųjų mainų programose;
- išryškinti, studentų nuomone, pagrindinius veiksnius, kurie leistų efektyviau pasirengti dalyvauti daugiakultūreose situacijose, siekiant tarpkultūrinio dialogo.

Duomenų rinkimo metodas. Tyrime naudotas pusiau struktūruoto interviu metodas leido įsigilinti, išklaudyti ir atskleisti tyrimo dalyvių patirtį, įgytą dalyvaujant akademiųjų mainų programose, susijusią su tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimu.

Tyrime pasitelktas apklausos raštu metodas. Siekiant patikslinti pagrindinius tarpkultūrinės kompetencijos komponentus atlikta mokslinės literatūros analizė. Išskirti komponentai pateikti lentelėje (žr. 4 priedą) ir informantų, dalyvavusių akademiųjų mainų programose, paprašyta išranguoti visus tarpkultūrinės kompetencijos komponentus pagal svarbumą: *labai svarbu, svarbu, vidutiniškai svarbu, nesvarbu.*

Tyrimo imtis. Tyrime dalyvavo 15 Klaipėdos universiteto (KU) ir Vytauto Didžiojo universiteto (VDU) studentų. Imties vienetai iš generalinės aibės buvo atrinkti naudojant patogiąją kriterinę atranką. Buvo išskirtas pagrindinis kriterijus: pasirinkti informantai-studentai, dalyvavę akademiųjų mainų programose. Informantų amžiaus vidurkis – 22 metai. Studentai akademiųjų mainų programos metu buvo išvykę į šias šalis: Belgiją, Čekiją, Daniją, Ispaniją, Italiją, Norvegiją, Portugaliją, Švediją, Turkiją. Demografinis informantų apibūdinimas pateiktas 8 lentelėje.

Informantų demografinės charakteristikos

Informantai	Lytis	Amžius	Universitetas	Šalis, į kurią buvo išvykę
S1	Moteris	21	KU	Švedija
S2	Moteris	22	KU	Danija
S3	Moteris	21	KU	Danija
S4	Moteris	23	KU	Danija
S5	Moteris	22	KU	Italija
S6	Moteris	22	KU	Turkija
S7	Moteris	22	KU	Turkija
S8	Moteris	21	KU	Danija
S9	Moteris	22	KU	Belgija
S10	Vyras	22	VDU	Ispanija
S11	Moteris	22	VDU	Portugalija
S12	Moteris	22	VDU	Norvegija
S13	Vyras	23	VDU	Italija
S14	Moteris	23	VDU	Čekija
S15	Moteris	22	VDU	Danija

Tyrimo organizavimas. Tyrimas vykdytas 2011 m. vasario–kovo mėn. Tyrimo etapai: (žr. 13 paveikslą).



13 pav. Tyrimo vykdymo etapai

Interviu klausimai buvo konstruoti remiantis A. J. Daly (2007) siūlomais aspektais, kurie yra svarbūs siekiant išsiaiškinti mainų programų vaidmenį studentų tarpkultūrinės kompetencijos plėtrai: a) dalyvavimo mainų programose priežastis, kodėl jie dalyvauja; b) kokią patirtį įgijo priimančioje šalyje; ir c) kokią įtaką dalyvavimas mainų programoje turėjo tobulinant jų tarpkultūrinę kompetenciją.

Tyrimui atrinkti informantai iš tyrėjai artimos aplinkos (KU ir VDU). Į tyrimą pakviesti studentai, dalyvavę akademinų mainų programoje. Interviu organizavo tyrėja, pokalbiai vyko universitetų patalpose. Atliekant tyrimą laikytasi tyrimo etikos principų: pasisveikinta, prisistatyta, informantai supažindinti su tyrimo tikslu, prieš įrašant informaciją gauti jų savanoriško dalyvavimo sutikimai.

Studentams buvo pateikti interviu klausimai (žr. 5 priedą), kuriais siekta: atskleisti, kokią patirtį studentai įgijo priimančioje šalyje; kokią įtaką, jų manymu, dalyvavimas mainų programoje turėjo jų tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimui; išsiaiškinta, su kokiomis pagrindinėmis problemomis susidūrė; išryškinti, studentų nuomone, pagrindiniai veiksniai, kurie leistų efektyviau pasirengti dalyvauti daugiakultūreose situacijose.

Ilgiausiai interviu truko 30 min., trumpiausiai – 20 min. Interviu metu gauti duomenys įrašyti į diktofoną, vėliau transkribuoti. Transkribuotuose tekstuose ieškota pasikartojančių nuomonių, požiūrių. Vienetu laikomas vieno asmens pasisakymas.

2.2.3.2. Studentų požiūrio į mokymąsi daugiakultūroje aplinkoje tyrimo metodologijos aprašymas

Tyrimo paskirtis – išanalizuoti studentų mokymosi daugiakultūroje aplinkoje patirtis tarpkultūrinės kompetencijos raiškos ir jos tobulinimo aspektu.

Duomenų rinkimo metodas. Siekiant išsiaiškinti studentų mokymosi daugiakultūroje aplinkoje patirtis, naudotas kokybinio tyrimo metodas – struktūruota refleksija raštu (žr. 6 priedą). Refleksija (lot. *reflexio* – atsisukimas atgal, atsigręžimas) – mąstymo būdas, kai asmenybė kritiškai analizuoja, įsisąmonina ir įprasmina savo mąstymo turinį, formas ir prielaidas, savo dvasinio pasaulio sandarą ir ypatybes (Jovaiša, 2007, p. 245). Taikydamas struktūruotą refleksiją tyrėjas iš anksto numatė klausimus ir iškėlė problemas, į kurias tyrimo dalyviai reagavo, išreiškė savo nuomonę.

Tyrimo imtis. Atsižvelgiant į bendruosius tyrimo etikos principus, ypač laisvanoriškumo principą, kiekvienas mokymų dalyvis galėjo

laisvai apsispręsti dėl dalyvavimo tyrime. Dalyviai buvo supažindinti su tyrimo tikslu ir buvo leista jiems apsispręsti, ar dalyvauti tyrime. Siekiant gauti kuo atviresnius atsakymus, dalyvių buvo paprašyta užpildyti struktūruotas refleksijas raštu anonimiškai, nurodant nei vardo, nei pavardės. Tyrime sutiko dalyvauti 7 dalyviai (žr. 9 lentelę).

9 lentelė

Informantų demografinės charakteristikos

Informantai	Lytis	Amžius	Šalis
St1	vyras	42	Švedija
St2	moteris	25	Norvegija
St3	vyras	23	Suomija
St4	vyras	23	Danija
St5	moteris	21	Lietuva
St6	moteris	21	Lietuva
St7	vyras	19	Lietuva

Tyrimo organizavimas. Tyrimas vykdytas 2011 m. rugsėjo mėn. tarptautinių mokymų, vykusių vieną savaitę, metu. Studentams buvo pateikti klausimai raštu. Klausimai pateikti anglų kalba, nes tyrime dalyvavo studentai iš įvairių šalių (Danijos, Lietuvos, Norvegijos, Švedijos, Suomijos). Klausimai suformuluoti siekiant išsiaiškinti tarptautinių mokymų dalyvių motyvaciją renkantis galimybę dalyvauti tarpkultūriniuose mokymuose. Siekiant atskleisti informantų lūkesčius klausta: *ko dalyviai tikėjosi išmolti, sužinoti besimokydami daugiakultūroje aplinkoje*, ir siekiant nustatyti jų lūkesčių išsipildymą – *ko jie išmoko, kokie buvo mokymosi daugiakultūroje aplinkoje privalumai ir trūkumai*. Siekta sužinoti dalyvių nuomonę, *kokie yra svarbiausi sėkmingo tarpkultūrinio bendravimo ir bendradarbiavimo aspektai, su kokiais iššūkiais jie susidūrė tarptautinių mokymų metu*.

Gauti duomenys analizuoti naudojant kokybinės turinio analizės metodą, kai tekstas yra skaitomas keletą kartų norint išskirti pagrindines kategorijas, remiantis raktažodžiais išrinktos kategorijos skaidomos į subkategorijas ir jos yra pagrindžiamos patvirtinančiais teiginiais iš teksto (Bitinas, Rupšienė, Žydzūnaitė, 2008; Luobikienė, 2010).

2.2.3.3. Dėstytojų požiūrio į darbą daugiakultūroje aplinkoje tyrimo metodologijos aprašymas

Tyrimo paskirtis – atskleisti dėstytojų darbo daugiakultūroje aplinkoje patirtis tarpkultūrinės kompetencijos raiškos ir jos tobulinimo aspektu.

Duomenų rinkimo metodas. Siekiant atskleisti dėstytojų, dirbusių daugiakultūroje aplinkoje, darbo patirties ypatumus, tyrimui pasirinktas individualus pusiau struktūruotas interviu metodas. Toks metodas leido įsigilinti, išklausti ir atskleisti tyrimo dalyvių patirtį, įgytą dirbant daugiakultūroje aplinkoje.

Tyrimo imtis. Tyrime dalyvavo 8 (pedagogikos ir psichologijos dalykų) dėstytojai iš įvairių šalių (Lietuvos, Latvijos, Danijos, Norvegijos, Suomijos, Švedijos), dalyvavę intensyvioje mokymo programoje. Demografinis informantų apibūdinimas pateikiamas 10 lentelėje.

10 lentelė

Informantų demografinės charakteristikos

Informantai	Pedagoginė patirtis (metais)	Lytis	Šalis
D1	30	vyras	Danija
D2	27	vyras	Švedija
D3	12	moteris	Suomija
D4	16	moteris	Suomija
D5	20	moteris	Norvegija
D6	22	moteris	Norvegija
D7	5	moteris	Lietuva
D8	15	moteris	Latvija

Tyrimo organizavimas. Tyrimas vykdytas 2011 m. rugsėjo–spalio mėn. tarptautinių mokymų metu. Tyrimo (instrumentas – interviu) proceso etapai išskirti remiantis B. Bitino, L. Rupšienės ir V. Žydžiūnaitės (2008), S. N. Hesse-Biber, P. Leavy (2011) rekomendacijomis:

1. *Pasirengimas interviu.* Šiame etape suformuluotas interviu tikslas ir numatyti klausimai (žr. 7 priedą). Interviu klausimai buvo formuluoti siekiant išsiaiškinti dėstytojų požiūrį į tarpkultūrinę

kompetenciją, jos struktūrą, svarbą, dėstytojų nuomonę, apie tai, kaip rengiant mokytojus reikėtų ugdyti būsimųjų mokytojų tarpkultūrinę kompetenciją bei kokius pagrindinius tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo aspektus būtų galima išskirti.

2. *Informantų pasirinkimas.* Tyrime dalyvavo 8 (pedagogikos ir psichologijos dalykų) dėstytojai iš įvairių šalių (Lietuvos, Latvijos, Danijos, Norvegijos, Suomijos, Švedijos), dalyvavę intensyvioje mokymo programoje. Tyrėja, dalyvaudamas intensyvioje mokymosi programoje, susitarė dėl interviu su kiekvienu dėstytoju individualiai jiems patogiu laiku.

3. *Interviu vykdymas.* Interviu vykdė tyrėja, šio darbo autorė. Atliekant tyrimą laikytasi tyrimo etikos principų: pasisveikinta, prisistatyta, informantai supažindinti su tyrimo tikslu, prieš įrašant informaciją gauti savanoriškai dalyvavusiųjų sutikimai. Ilgiausiai interviu truko 40 min., trumpiausiai – 20 min. Interviu metu gauti duomenys įrašyti į diktofoną, vėliau transkribuoti. Interviu pabaigoje padėkota informantams už dalyvavimą tyrime.

4. *Duomenų analizė ir interpretavimas.* Atliekant dėstytojų interviu rezultatų analizę, naudotas turinio analizės metodas: interviu metu įrašytas į diktofoną tekstas buvo transkribuotas, išskirti esminiai aspektai ir kategorijos, kuriuos atspindi frazės, sakiniai, pagrindiniai žodžiai, tiesiogiai susiję su tiriamu fenomenu; kategorijos skaidytos į elementus ir subkategorijas, gauti tyrimo duomenys interpretuoti.

2.2.4. Pedagoginio kvazieksperto metodika

2.2.4.1. Pedagoginio kvazieksperto esmė, paskirtis, patikimumas ir validumas

Kryptingo tarpkultūrinio studentų ugdymo, kaip tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo veiksnio, teorinių pagrindų, mokytojų požiūrio į tarpkultūrinę kompetenciją, jos reikšmę profesinėje veikloje tyrimo ir studentų, dėstytojų požiūrio į tarpkultūrinę kompetenciją, jos tobulinimo galimybes studijuojant universitete tyrimo rezultatai sudarė prielaidas organizuoti *pedagoginį kvaziekspertą*.

Pedagoginio kvaziekperimento metu siekta atskleisti studentų kryptingo tarpkultūrinio ugdymo poveikį jų tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimui.

Kvaziekperimento metodas siūlomas taikyti, kai kyla sunkumų suvienodinti kontrolinės ir eksperimentinės grupės dalyvių požymius. Gali būti pasirinkti įvairūs kvaziekperimento tyrimo būdai. Šiame darbe buvo pasirinktas nuoseklusis eksperimentas, kai tyrimas atliekamas tik su viena grupe, kontrolinės grupės nėra. Kvaziekperimento metodą R. Tidikis (2003, p. 508), L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, (2007, p. 282, 284) apibūdina, kaip vienos grupės tyrimą laiko atžvilgiu, sistemingai matuojant išskirtus parametrus, o laikotarpiu tarp dviejų matavimų taikomas tam tikras poveikio būdas.

Pedagoginis kvaziekperimentas, pasak B. Bitino (2006, p. 151), nors mokslininkas jį vadina kaip vienos alternatyvos eksperimentą, taikomas siekiant sukurtą naują ugdymo idėją patikrinti praktikoje. Šiuo tyrimo metodu nėra siekiama sukurtą sistemą lyginti su kuria nors kita sistema. B. Bitino (2006, p. 151) nuomone, vienos grupės tyrimas laiko atžvilgiu yra pilnavertis. Tokio „ugdymo tyrimo rezultatai nėra lyginami su analogiškais kitų ugdytinių grupių ugdymo rodikliais, jo rezultatyvumas nustatomas diagnozavus ugdytinių asmenybės raidą (taikant tris ar daugiau diagnostinių pjūvių), tai yra apibūdinant ugdymo rezultatų pokyčius“.

Vykdamas kvaziekperimentą svarbus yra jo patikimumas ir rezultatyvumas. Viena iš sėkmingų kvaziekperimento patikimumo prielaidų yra grupių sudarymo kriterijai (Bitinas, 2006). Šio tyrimo metu buvo siekta pakviesti tyrime dalyvauti visų kursų (pirmo, antro, trečio, ketvirto) studentus, būsimuosius mokytojus žr. (11 lentelę). Tai leidžia daryti prielaidą, jog tyrime turėjo galimybę dalyvauti studentai, turintys skirtingas kompetencijas, studijuojantys, KU Pedagogikos fakulteto Vaikystės pedagogikos ir Vaikystės pedagogikos su ankstyvuoju užsienio kalbos mokymu studijų programose. Detalesnė pedagoginio kvaziekperimento dalyvių charakteristika pateikiama 11 lentelėje.

**Pedagoginio kvaziekperimento dalyvių demografinės
charakteristikos**

Požymiai	Skaičiai (N)	Procentai (iš viso 100%)
Studijų programa		
Vaikystės pedagogika	49	64,5
Vaikystės pedagogika ir ankstyvasis užsienio kalbos mokymas	27	35,5
Kursas		
Pirmas	16	21,1
Antras	18	23,7
Trečias	30	39,5
Ketvirtas	12	15,8
Studijų forma		
Nuolatinės studijos	55	72,4
Iššęstinės studijos	21	27,6
Amžius		
Amžiaus vidurkis – 22 metai.		
Iš viso dalyvių: 76		

Kitas svarbus kvaziekperimento patikimumo veiksnys – ugdytojas, realizuojantis ugdymo idėją. B. Bitino (2006) nuomone, jei ugdytojui yra priimtina ugdymo idėja ir ugdymą organizuoja remdamasis tyrėjo siūloma technologija, tai yra viena iš sėkmingo kvaziekperimento prielaidų. Šiuo atveju ugdymo turinį modeliavo bei ugdymo procesą organizavo tyrėja – šio darbo autorė, todėl svarbu pažymėti, jog visą ugdymo procesą buvo žymiai lengviau valdyti bei pastebėti jo tobulinimo galimybes.

Viena iš svarbiausių kvaziekperimento patikimumo prielaidų yra parametų matavimas. Sudėtingiausia problema – matavimo instrumento pasirinkimas arba individualaus instrumento sukūrimas. Toliau tekste bus pristatomi ir išsamiai aprašomi pasirinkti ir naudoti pedagoginio kvaziekperimento metu parametų matavimo instrumentai.

Nors šioje disertacijoje kokybinio tyrimo strategija pasirinkta kaip dominuojanti, tačiau siekiant įvertinti ugdomąjį poveikį numatyta vykdyti ir kiekybinį tyrimą, t. y. *apklausą raštu*. Kaip jau ir minėta ji

vykdyta, siekiant *objektyviau ir išsamiau įvertinti Tarpkultūrinio ugdymo programos poveikį būsimųjų mokytojų tarpkultūrinei kompetencijai*. Anot G. Charles (1999), *apklausa* – tai skatinamųjų veiksmų seka atsakymams iš tyrimo dalyvių ir informantų gauti, ji paprastai atliekama interviu (pokalbio) arba apklausos raštu būdais. Mūsų manymu, apklausa padeda gauti ir susisteminti informaciją iš respondentų.

Apklausos raštu privalumai: ekonomiškumas, anonimiškumas, yra mažiau asmeniška, prireikia mažiau laiko negu imant interviu, taikant apklausą raštu nepateikiama papildomų klausimų. *Apklausos raštu trūkumai*: ribotas priėjimas prie tiriamųjų, mažas grįžtamumas, šališkumas (Tijūnėlienė, Virbalienė, 2006).

Rengiantis apklausai raštu sukurtas klausimynas, kuris pateikiamas 9 priede. Klausimynas sukonstruotas remiantis mokslinėje literatūroje išskiriamais tarpkultūrinės kompetencijos komponentais, siekiant nustatyti būsimųjų mokytojų požiūrį į turimą tarpkultūrinę kompetenciją, įgalinančią juos vykdyti mokytojo profesinę veiklą, ir siekiant atskleisti šio požiūrio kismą pedagoginio eksperimento įgyvendinimo metu. Apklausa vykdyta tris kartus. Pirmą kartą apklausa vykdyta siekiant patikrinti instrumento patikimumą (žvalgomasis tyrimas, N = 65). Žvalgomasis tyrimas organizuotas 2011 metų gruodžio mėn. Apklausa atlikti pasirinktos įvairių studijų programų studentų grupės. Respondentai atrinkti pasirinkus patogiąją atranką. Klausimynus respondentams įteikė tyrėja. Tyrimo dalyviai buvo apklausiami auditorijose po paskaitų. Žvalgomajame tyrime dalyvavo KU Pedagogikos fakulteto ketvirto kurso studentai. Detalesnė respondentų charakteristika pateikiama 12 lentelėje. Siekiant didesnio objektyvumo, pastabų, komentarų, pasirinkti ketvirto kurso studentai, turintys daugiau žinių, gebėjimų ir patirties.

Respondentų demografinės charakteristikos

Požymiai	Skaičiai (N)	Procentai (iš viso 100%)
Studijų programa		
Edukologija	16	24,6
Kūno kultūra ir sporto pedagogika	20	30,8
Religijos pedagogika ir t psichologija	6	9,2
Socialinė pedagogika	15	23,1
Technologijų pedagogika	8	12,3
Lytis		
Moteris	43	66,2
Vyras	22	33,8
Amžius		
Amžiaus vidurkis – 22 metai.		
Iš viso respondentų: 65		

Atlikus žvalgomąjį tyrimą, klausimyno **patikimumas** buvo vertinamas matuojant jį sudarančių kintamųjų vidinį suderinamumą. Galimi įvairūs skalės patikimumo matavimo koeficientai. Tačiau vienas iš dažniausiai naudojamų – Cronbach alpha koeficientas. Jeigu kiekvienas skalės kintamasis yra svarbus bendram skalės tikslui, tam tikro objekto matavimui, tokia skalė laikoma patikima. Jeigu skalėje yra kintamųjų, kurie neprisideda prie bendro skalės tikslo pasiekimo, tai mažėja skalės patikimumas. Klausimynas yra patikimesnis tuomet, kai Cronbach alpha koeficiento reikšmė artėja prie vieneto (Rupšienė, 2010; Pakalniškienė, 2012, p. 11–12). Buvo vertinamas viso klausimyno, visų skalių ir atskirų skalių patikimumas. Viso klausimyno Cronbach alpha koeficientas yra 0,910, visų skalių – 0,932. Detalesni skalių patikimumo matavimo rezultatai pateikiami 13 lentelėje.

Atlikus skalių patikimumo matavimus, buvo siekiama rasti kintamuosius, kuriuos pašalinus iš skalės, Cronbach alpha padidėtų, tai reiškia, jog skalė taptų patikimesne matavimo priemone. Atlikus šią procedūrą, iš skalių buvo pašalinta 20 kintamųjų. Perskaičius visų skalių Cronbach alpha koeficientą, buvo gautas didesnis – 0,940

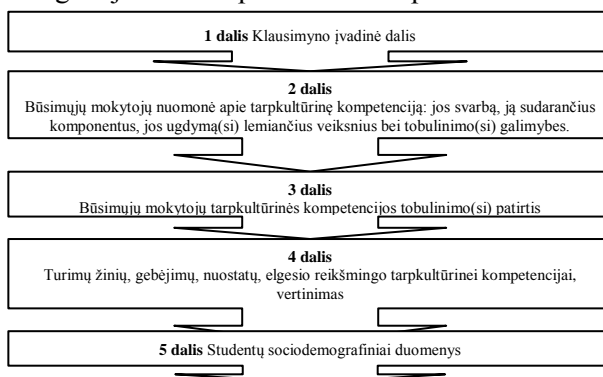
koeficientas. Kadangi buvo nustatytas visų skalių Cronbach alpha arti vieneto, galima manyti, jog visos skalės yra homogeniškos ir validžios matavimo priemonės.

13 lentelė

Klausimyno ir jo atskirų skalių patikimumo matavimo rezultatai

Skalės pavadinimas	Subskalės pavadinimas	Teiginio numeris	Cronbach alpha koeficientas		
			Skalės e	Subskalėse	Visame klausimyne
Visų klausimų					,910
Visų skalių					,932
Studentų nuomonė apie tarpkultūrinę kompetenciją	Veiksniai, kurie lemia tarpkultūrinės kompetencijos ugdymą(si)	6. (1-9)	,915	,843	
	Tarpkultūrinės kompetencijos komponentai	10. (1-20)		,901	
Turimos žinios, gebėjimai ir nuostatos, reikalingos tarpkultūrinei kompetencijai	Žinios	11. (1-22)	,900	,862	
	Gebėjimai interpretuoti ir sieti	12. (1-7)		,876	
	Gebėjimai atrasti ir sąveikauti	13. (1-12)		,920	
	Elgesys	14. (1-9)		,640	
	Nuostatos	15 (1-18)		,166	

Patikrintą ir pakoreguotą klausimyną (žr. 12 priedą) sudarė 92 klausimai. Loginė jo schema pateikiama 14 pav.



14 pav. Kiekybinio tyrimo instrumento loginė schema

Toliau išsamiai pristatysime kiekybinio tyrimo loginę schemą. Klausimyno *pirmoje, įvadinėje dalyje*, pristatomas tyrimo tikslas, apklausos laikas. Pabrėžiama, jog apklausa yra anoniminė, klausimyno pildymo instrukcija pateikiama prie kiekvieno klausimo atskirai.

Siekiant, kad klausimynas būtų patrauklus, didelis dėmesys buvo skiriamas jo apipavidalinimui. Klausimyną sudaro uždaro, pusiau uždaro ir atviro tipo klausimai.

Antros dalies klausimais (1–6, 10, 16 klausimai) buvo siekiama išsiaiškinti būsimųjų mokytojų nuomonę apie tarpkultūrinę kompetenciją, jos svarbą, ją sudarančius komponentus, jos ugdymą(si) lemiančius veiksniai bei tobulinimo(si) galimybes. Šioje dalyje naudoti trys atviro tipo klausimai (1, 2, 16) siekiant sužinoti, kaip respondentai supranta teiginius: *tarpkultūrinė kompetencija ir daugiakultūrė grupė, klasė* bei norint sužinoti, kaip, studentų nuomone, būtų geriausia tobulinti tarpkultūrinę kompetenciją. Šioje dalyje buvo pateikti du klausimai, kuriais siekiama sužinoti, ar respondentai pritaria, jog *Lietuvoje mokytojui vis dažniau tenka dirbti daugiakultūroje grupėje, klasėje* ir ar *svarbu, jiems, kaip būsimiesiems mokytojams, tobulinti(s) tarpkultūrinę kompetenciją*. Respondentų buvo prašoma atsakyti į šiuos klausimus, pažymint rangų skalėje vieną iš penkių pateiktų atsakymų: *tikrai taip, iš dalies taip, abejoju/nežinau, iš dalies ne, tikrai ne*. Respondentai buvo paprašyti įvertinti *tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo(si) galimybes studijų metu*, kai vienas – labai mažos galimybės, o penki – labai didelės galimybės. Šeštoju klausimu buvo siekiama sužinoti studentų nuomonę, kurie veiksniai lemia tarpkultūrinės kompetencijos ugdymą(si). Respondentų buvo prašoma įvertinti kiekvieną veiksnį ir pažymėti vieną iš keturių rangų skalėje pateiktų atsakymų: *labai svarbu, svarbu, nesvarbu* ir *labai nesvarbu*.

Analizuojant mokslinę literatūrą (Deardorff, 2006, 2009) paaiškėjo, kad išskiriami tam tikri komponentai, kuriuos galima priskirti tarpkultūrinei kompetencijai. Jie yra būtini efektyviam bendravimui ir bendradarbiavimui su kitų kultūrų žmonėmis žr. 14 lentelę.

Komponentai, priskiriami tarpkultūrinei kompetencijai

Pagarba (vertinant kitas kultūras)
Atvirumas (tarpkultūriniam mokymuisi ir priimant kitų kultūrų žmones)
Susilaikymas nuo išankstinės nuomonės (tarpkultūriniame mokymesi ir priimant kitų kultūrų žmones)
Tolerancija
Lankstumas (pasirenkant ir naudojant tinkamą bendravimo stilių ir elgesį)
Smalsumas ir noras atrasti, sužinoti
Kultūrinis supratingumas
Kultūrinės žinios
Gebėjimas klausytis
Gebėjimas stebėti
Gebėjimas interpretuoti
Gebėjimas analizuoti
Gebėjimas įvertinti
Gebėjimas susieti
Gebėjimas prisitaikyti (prie skirtingų bendravimo stilių, elgesio, prie naujos kultūrinės aplinkos)
Empatija (emocinis tapatinimasis su kitu žmogumi ir kito asmens jausmų išgyvenimas)
Gebėjimas spręsti/išvengti konfliktų
Neverbalinės kalbos supratimas
Gebėjimas bendrauti įvairiose situacijose

Respondentų buvo prašoma įvertinti kiekvieną komponentą ir pažymėti rangų skalėje vieną iš penkių pateiktų atsakymų: nuo *labai svarbu* iki *labai nesvarbu* (žr. 15 lentelę).

Atsakymų žymėjimo pavyzdys (x)

Labai svarbu	Svarbu	Nei svarbu, nei nesvarbu	Nesvarbu	Visai nesvarbu
--------------	--------	--------------------------	----------	----------------

Vienas iš populiariausių tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo metodų yra patirtinis mokymasis tarpkultūriniame kontekste, kai asmuo, dalyvaudamas akademinį mainų ir kitose programose, susiduria su kita kultūra. Mokslininkų (Radzevičienė, 2004; Daly, Barker, 2005; Daly, 2007; Juknytė-Petrekienė, Pukelis, 2007; Juknytė-Petrekienė, 2010; Virgailaitė-Mečkauskaitė, 2011 ir kt.) nuomone, studentų akademiniai mainai yra viena efektyviausių

priemonių formuojant studentų tarpkultūrinę kompetenciją. Toks mokymasis labiausiai atitinka realias tarpkultūrinių susidūrimų situacijas ir problemas, taip mokantis galima pasiekti geriausių tarpkultūrinės kompetencijos ugdymosi rezultatų. Siekiant išsiaiškinti, kokią tarptautinę patirtį turi tyrime dalyvaujantys studentai, buvo pateikti du klausimai: vienas iš jų uždaras, kuriuo buvo norima išsiaiškinti, *kaip dažnai studentams tenka bendrauti su kitų kultūrų atstovais*. (Respondentų buvo prašoma įvertinti, kaip dažnai: nuo *labai dažnai* iki *niekada*). Antruoju, pusiau uždaru, klausimu buvo bandoma sužinoti, *kokiu tikslu studentai yra lankęsi užsienio valstybėse*. Jie galėjo pasirinkti atsakymus iš pateiktų variantų (poilsis, studijos, darbas, varžybos) arba parašyti savus. Šie klausimai priskiriami trečiai klausimyno daliai – *tarpkultūrinė būsimųjų mokytojų kompetencijos tobulinimo(si) patirtis*.

Atlikus įvairių tarpkultūrinės kompetencijos apibrėžčių analizę (Martin, 1986; Byram, 1997; Fantini, 2000; Deardorff, 2006; Stone, 2006; Williams, 2009 ir kt.), galima teigti, kad tarpkultūrinė kompetencija – tai tam tikrų komponentų rinkinys, kurį sudaro žinios, gebėjimai nuostatos ir asmeninės savybės, kultūrinis sąmoningumas. Siekiant sužinoti, kaip būsimieji mokytojai – tyrimo dalyviai – vertina savo žinias, gebėjimus, elgesį ir nuostatas, susijusias su tarpkultūrine kompetencija, buvo sudarytos penkios subskalės, kurios atliepia *ketvirtąją klausimyno dalį – turimų žinių, gebėjimų ir nuostatų, reikalingų tarpkultūrinei kompetencijai, vertinimą*.

Vertinant studentų žinias buvo pateikta 20 teiginių, apibūdinančių žinias, būtinas tarpkultūrinei kompetencijai (žr. 16 lentelę). Respondentų buvo prašoma įvertinti kiekvieną teiginį ir pažymėti rangų skalėje vieną iš penkių pateiktų atsakymų: *labai gerai, gerai, vidutiniškai, blogai ir labai blogai*.

Žinios būtinos mokytojui, visavertei tarpkultūrinei kompetencijai įgyti

Žinau reikšmingiausius savo šalies istorinius įvykius
Žinau savo šalies tradicijas ir papročius
Žinau savo šalies vertybes
Žinau iškiliausius savo šalies žmones
Žinau pagrindinius savo šalies objektus, įtrauktus į kultūrinį paveldą
Žinau mano šalyje gyvenančių etninių grupių kultūrinius ypatumus
Žinau pagrindinius komunikavimo principus savo šalyje
Žinau valstybinės kalbos kultūros taisykles
Savo žinias apie kultūrinius skirtumus vertinu
Žinau tarpkultūrinės komunikacijos principus
Žinau kitų kultūrų bendravimo stiliaus ypatumus
Žinau kitų kultūrų papročius
Žinau kitų kultūrų elgesio ypatumus
Žinau apie kitų kultūrų religijas
Žinau kitų kultūrų švietimo sistemos ypatumus
Žinau kitų kultūrų mokyklų tradicijas
Žinau ugdymo metodus, taikomus daugiakultūroje grupėje, klasėje
Žinau įvairių konfliktų sprendimo, derybų ir bendradarbiavimo būdų
Moku užsienio kalbą
Žinau apie kultūrinį šoką

Vertinant studentų gebėjimus, būtinus tarpkultūriniam bendravimui ir bendradarbiavimui, buvo pateiktos 2 skalės, kuriuose įrašyta 18 teiginių, apibūdinančių gebėjimus interpretuoti ir lyginti bei gebėjimus atrasti bendrauti ir bendradarbiauti (žr. 17 lentelę). Respondentų buvo prašoma įvertinti kiekvieną teiginį ir pažymėti rangų skalėje vieną iš penkių pateiktų atsakymų: labai gerai, gerai, vidutiniškai, blogai ir labai blogai.

Gebėjimai, būtini mokytojui, siekiant įgyti visavertę tarpkultūrinę kompetenciją

<i>Gebėjimai interpretuoti ir lyginti:</i>
Gebėjimas analizuoti ir adekvačiai suprasti skirtingus kultūrinius kontekstus
Gebėjimas interpretuoti kitos kultūros įvykius ir dokumentus, paaiškinti ir palyginti juos su savo kultūros įvykiais bei dokumentais
Gebėjimas atpažinti ir paaiškinti nesusipratimų sritis ir pan.

Gebėjimas lyginti savo ir kitų kultūrų švietimo sistemos ypatumus, išskiriant skirtumus ir panašumus
Gebėjimas identifikuoti kultūrinio šoko bruožus
Gebėjimas įveikti kultūrinio šoko pasekmes
<i>Gebėjimai atrasti, bendrauti ir bendradarbiauti:</i>
Gebėjimas efektyviai dirbti daugiakultūroje aplinkoje
Gebėjimas lanksčiai reaguoti naujose situacijose, susidariusiose dėl kultūrinės įvairovės
Gebėjimas užmegzti ryšius
Gebėjimas priimti sprendimus
Gebėjimas taikyti naujas žinias realioje situacijoje
Gebėjimas priimti kitas kultūras
Gebėjimas atrasti naujų žinių apie kultūrą(as)
Gebėjimas išgirsti ir išklausti kita
Gebėjimas bendrauti įvairiose situacijose
Gebėjimas atsiriboti nuo išankstinių vertinimų konkrečios kultūros atžvilgiu
Gebėjimas numatyti galimas konflikto priežastis dėl kultūrų skirtumų
Gebėjimas valdyti savo neverbalinę kalbą

Vertinant studentų elgesį, padedantį tarpkultūrinėse situacijose, buvo pateikta skalė su šešiais teiginiais (žr. 18 lentelę). Respondentų buvo prašoma įvertinti kiekvieną teiginį ir pažymėti vieną iš penkių rangų skalėje pateiktų atsakymų: *visada, labai dažnai, dažnai, retai ir labai retai*.

18 lentelė

Teiginiai, apibūdinantys elgesį, efektyvų tarpkultūrinėse situacijose

Vykdamas į užsienį susirenku informaciją apie tam tikros kultūros ypatumus
Lengvai susipažįstu su kitataučiais
Aš labai džiaugiuosi, kai atsiranda galimybė susipažinti su kitos kultūros atstovu
Domiuosi kitomis kultūromis
Aš visada stebiu savo elgesį ir jo poveikį komunikacijos dalyviui
Aš toleruoju tai, kad įvairius dalykus žmonės vertina skirtingais požūriais

Vertinant studentų nuostatas buvo pateikta skalė su šešiais teiginiais (žr. 19 lentelę). Respondentų buvo prašoma įvertinti kiekvieną teiginį ir pažymėti vieną iš trijų rangų skalėje pateiktų atsakymų: *taip, ne, abejoju/nežinau*.

Teiginiai, apibūdinantys nuostatas

Aš esu pasirengęs dirbti daugiakultūreje klasėje, grupėje
Aš esu pasirengęs mokytis daugiakultūreje komandoje
Kitų kultūrų papročiai ir tradicijos man yra priimtini
Aš gerbiu teisę kitų tautybių atstovams turėti skirtingas vertybes negu mano
Nesureikšminu kultūrinių skirtumų
Manau, kad aplinkos ir kultūrinė įvairovė yra pozityvus dalykas

Penktoje klausimyno dalyje pateikiami atviri ir uždari klausimai siekiant sužinoti *studentų sociodemografinius duomenis*. Kadangi tyrime dalyvavo įvairių kursų studentai, tai buvo pateikti atviri klausimai apie kursą ir amžių. (Respondentai turėjo įrašyti kursą ir metus skaičiais.) Tyrime dalyvavo dviejų studijų programų ir studijų formų studentai, todėl buvo suformuluoti du klausimai: *koks studijų programos pavadinimas ir kokia forma studijuojate*. Šie du klausimai buvo dichotominiai, reikėjo pažymėti vieną iš dviejų pateiktų atsakymų (Vaikystės pedagogika (auklėtojas) ar Vaikystės pedagogika ir ankstyvasis užsienio kalbų mokymas) ir (mot. ar vyr.).

Mūsų aptartas klausimynas naudotas atliekant pedagoginį kvaziekperimentą, skirtą studentams įsivertinti tarpkultūrinę kompetenciją prieš *Tarpkultūrinio ugdymo programos* įgyvendinimą (2012 m. vasario mėn.) ir įgyvendinus programą (2012 m. gegužės mėn.). Pasak B. Bitino (2006, p. 159), „akivaizdus minimalus reikalavimas – diagnozuoti ugdymo tikslą atitinkančio rezultato pradinį ir baigiamąjį lygį“, todėl darbe pasirinkta atlikti du diagnostinius pjūvius (prieš programos įgyvendinimą ir ją įgyvendinus).

Apklausoje raštu duomenų analizę atlikti naudojama SPSS 20.0 statistinė programa. Duomenis apdoroti pasirinkti šie statistiniai metodai:

- kintamuosius apibūdinti – dažnių ir vidurkių analizė;
- klausimyno skalių patikimumo įvertinimą skaičiuoti – Cronbach alpha koeficientas;
- Wilcoxon neparametrinis kriterijus taikytas siekiant palyginti tos pačios respondentų grupės duomenų skirtumus atsakant į tą patį

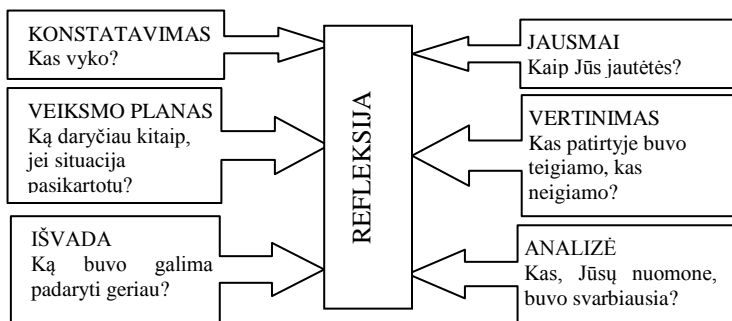
klausimą. Mūsų tyrime šis kriterijus yra pats reikšmingiausias: lyginami apklausos raštu rezultatai prieš prasidedant pedagoginiam kvaziekperimentui ir jam pasibaigus. Analizuojant duomenis pateikiama Z, p reikšmės, pozityvių ir negatyvių atvejų skaičius ir atitinkami rangų vidurkiai. Skirtumai laikomi statistiškai reikšmingais, jeigu $p < 0,05$ (Pukėnas, 2005, p. 129; Čekanavičius, Murauskas 2004, p. 15). Pasirenkant šį kriterijų konsultuotasi su socialinių tyrimų ir matematinės analizės ekspertais.

Poveikio įvertinimui nustatyti papildomai buvo taikomas *rašytinių refleksijų metodas*, kuris taikytas pedagoginio kvazieksperto pradžioje, viduryje ir pabaigoje (žr. 17 pav.). Pasak L. Jovaišos (2007, p. 245), refleksija apibrėžiama kaip gilus apmąstymas, samprotavimas, pagrįstas analize; mintis, kuri kilo pamąščius, pasvarsčius; filosofinis pažinimas, kurio objektas yra pats pažįstantysis subjektas; savęs pažinimas. Refleksija padeda stebėti save, keisti veiklos tikslus, bendrauti ir bendradarbiauti, nagrinėti savo pokyčius ir numatyti tobulintinas sritis (Jucevičienė, 2007). Refleksijos metodas nukreiptas į savistabą ir įsivertinimą, kai kritiškai stebima savo paties veikla fiksuojant savo elgseną, vertybes, veiklą, požiūrius, jausmus, idėjas ir veiksmus. Ši veikla kritiškai apmąstoma. Tai – mąstymas apie savo mokymąsi ir jo keitimas, orientuojantis į aiškiai suformuluotą tikslą (Hargreaves, 1999; Polard, 2006; Duoblienė, 2001).

„Asmuo, sąveikaudamas su aplinka ir remdamasis savo ankstesne patirtimi, reflektuodamas veiklą, kuria individualų žinojimą neatsižvelgdamas į tai, kokios formalios žinios bus suteikiamos ugdymo procese, individas formuojasi savitą reiškinių ar veiklos supratimą, kurdamas asmenines, su išgyventa patirtimi susijusias teorijas. Labai svarbu, jog būtų sudarytos galimybės besimokantiejiems patiems tirti, atrasti, atstovaujant savo pačių idėjas ir žinias, sprendžiant realias, susijusias su besimokančiųjų asmenine patirtimi, problemas“ (Bubnys, 2010, p. 38).

Pedagoginio kvazieksperto metu buvo pasirinkta naudoti nestruktūruotas refleksijas pradiniam ir viduriniame cikluose, o programos vykdymo pabaigoje studentai pildė struktūruotas refleksijas (žr. 11 priedą). Nestruktūruotoje refleksijoje galima laisvai

reikšti savo mintis, pareikšti nuomones. Nestructūruotos refleksijos yra rašytine forma rašomos esė. Pedagoginio kvazieksperto pradiniam cikle studentų buvo paprašyta išsakyti savo lūkesčius, t. y. tai, ko jie tikisi iš *Tarpkultūrinio ugdymo programos*. Antrajame cikle, kai jau buvo pristatyta dalis temų, atliktas vienas iš projektų, susitiktas su kitos kultūros atstovu, studentai aprašė savo patyrimą pagal V. Gudžinskienės (www.bmt.smm.lt/wp-content/.../02/V.-Gudzinskiene-Refleksija.ppt) siūlomą schemą (žr. 15 pav.).



15 pav. Refleksijos schema

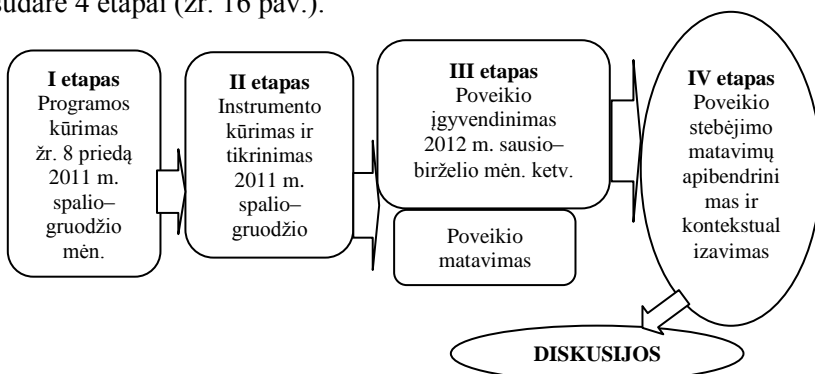
Rezultatų analizė atlikta taikant kokybinės turinio analizės metodą, išskiriant empirinius semantinius vienetus, susijusius su tiriamuoju reiškiniu, ir pagal prasmes sujungiant juos į semantines subkategorijas, o šias – į kategorijas.

Pedagoginio kvazieksperto kokybę nusako ir vidinis bei išorinis validumas. Vidinį kvazieksperto validumą sąlygoja įvairūs veiksniai: tyrimo dalyvių atranka, tyrimo trukmė, ir tai, kad priklausomo kintamojo pokyčius (šio kvazieksperto atveju – tarpkultūrinės kompetencijos plėtrą) lemia vykdytojo nuožiūra kaitomas nepriklausomas kintamasis (šio kvazieksperto atveju – tarpkultūrinio ugdymo turinys, taikomi metodai), o ne kiti veiksniai (tiriamųjų biologiniai ar psichologiniai pokyčiai, matavimo instrumentų klaidos ir pan.). Išorinis kintamumas priklauso nuo galimybės pristatytais rezultatais remtis kitose panašiose situacijose, tai yra, išvadas taikyti visos šalies mastu (Bitinas, 2006, p. 160; Cohen, Manion, Morrison, 2007, p. 135–137).

Taigi kvaziekperimento rezultatai priklauso nuo daugelio veiksnių, kuriuos dažnai kontroliuoti sunku. Todėl ir šiame kvaziekperimente neišvengta sunkumų. Vienas iš šio kvaziekperimento ribotumų yra tas, jog kvaziekperimente dalyvavo nedidelis respondentų skaičius ($N = 76$), ir visi dalyviai buvo atstovaujantys tik vienam universitetui. Nekorektiška kvaziekperimento išvadas taikyti visai studentų populiacijai, tačiau ir vieno atvejo kvaziekperimentinis tyrimas yra reikšmingas tobulinant ugdymo procesą. Sunku sudaryti tokias ugdymo sąlygas, kurių neveiktų įvairūs šalutiniai veiksniai, ko reikalauja vidinis validumas. Su šiais sunkumais susidurta ir įgyvendinant kvaziekperimentą, nes buvo labai sunku pasiekti, kad visi respondantai dalyvautų kiekviename užsiėmime. Tačiau siekiant didesnio išorinio validumo, eksperimentuotojas stengiasi kuo išsamiau apibūdinti vykdomą veiklą. Tuo tikslu kitame skyrelyje išsamiai pristatomi pedagoginio kvaziekperimento etapai, ugdymo turinys, procesas.

2.2.4.2. Pedagoginio kvaziekperimento įgyvendinimo metodikos aprašymas

Pedagoginis kvaziekperimentas atliktas 2011–2012 metais. Jį sudarė 4 etapai (žr. 16 pav.).



16 pav. Pedagoginio kvaziekperimento planas

Pedagoginio kvaziekperimento etapai:

I etapas siejamas su planavimu. Šiame etape 2011 metais spalio–gruodžio mėn., remiantis teorinėje dalyje išsakytomis tezėmis, sukurtu studentų, būsimųjų mokytojų, tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo, taikant kryptingą tarpkultūrinį ugdymą teoriniu hipotetiniu modeliu ir atliktais empiriniais tyrimais, sukurta tikslinga *Tarpkultūrinio ugdymo programa*, skirta būsimųjų mokytojų tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimui (žr. 8 priedą). *Tarpkultūrinio ugdymo programos* tikslas – sudaryti sąlygas studentams tobulinti tarpkultūrinę kompetenciją: *įgyti tarpkultūrinių žinių; tobulinti gebėjimus, būtinus bendraujant ir bendradarbiaujant su įvairių kultūrų atstovais; ugdytis gebėjimus modeliuoti ir praktiškai įgyvendinti tarpkultūrinio ugdymo turinį, naudojant įvairius būdus ir metodus; gebėjimus organizuoti savo mokymąsi, reflektuoti, kritiškai ir savikritiškai mąstyti, ieškoti informacijos*. Programoje aprašyti siejami rezultatai, studijų ir vertinimo metodai (žr. 20 lentelę).

20 lentelė

Tarpkultūrinio ugdymo programos studijų rezultatai, studijų metodai ir vertinimo metodai

Programos studijų rezultatai	Studijų metodai	Vertinimo metodai
Gebės apibrėžti tarpkultūrinės kompetencijos sampratą.	<i>Įtraukianti paskaita, probleminis mokymasis, „minčių lietus“, diskusijos, patirtinių atvejų analizė, filmų</i>	Pristatymas, sąvokų žemėlapiai.
Gebės paaiškinti tarpkultūrinio ugdymosi reikšmę šiuolaikiniame pasaulyje.		
Gebės išskirti ir apibūdinti pagrindinius kultūros struktūrinius komponentus.	<i>demonstravimas ir analizė, mokslinės literatūros skaitymas, simuliaciniai žaidimai, vaidmeniniai žaidimai, kontekstinės pratybos, refleksija.</i>	Atvejo analizė.
Gebės apibūdinti ir palyginti pagrindines pasaulio religijas.		Pristatymas.
Gebės išvardyti, atpažinti ir charakterizuoti pagrindinius sunkumus siekdami tarpkultūrinio dialogo.		Pristatymas, sąvokų žemėlapiai.
Gebės atpažinti ir apibūdinti kultūrinio šoko stadijas.		
Gebės išskirti tarpkultūrinės kompetencijos struktūrinius elementus ir juos charakterizuoti.		

Gebės paaikškinti tarpkultūrinės kompetencijos svarbą mokytojo profesijos kontekste.		
Gebės išvardyti ir paaikškinti tarpkultūrinės kompetencijos vystymosi modelius.		
Gebės nustatyti savo tarpkultūrinės kompetencijos kaitos lygį.		Pristatymas.
Gebės argumentuoti, kokias strategijas ir metodus galima pasirinkti ugdant tarpkultūrinę kompetenciją.		
Programos studijų rezultatai	Studijų metodai	Vertinimo metodai
Gebės išskirti ir charakterizuoti svarbiausius aspektus pristatydami savo kultūrą.	<i>Projektų metodas, darbas grupėse, literatūros studijavimas, informacijos paieška įvairiuose šaltiniuose: (enciklopedijos, internetiniai šaltiniai ir kt.), konsultacijos su dėstytoju, pristatymas.</i>	Pirmo projekto grupių pristatymai ir aptarimas.
Gebės apibūdinti pasirinktos šalies papročius.		Antro projekto grupių pristatymai ir aptarimas.
Gebės modeliuoti ir praktiškai įgyvendinti tarpkultūrinio ugdymo(si) turinį.	<i>Projektų metodas, darbas grupėse, literatūros studijavimas, informacijos paieška įvairiuose šaltiniuose (enciklopedijos, internetiniai šaltiniai ir kt.), konsultacijos su dėstytoju, praktiškai įgyvendintas projektas.</i>	Trečio projekto grupių pristatymai ir įgyvendinimas.

Kuriant *Tarpkultūrinio ugdymo programą* numatytos pagrindinės temos ir projektinės užduotys pateikiamos 21 lentelėje.

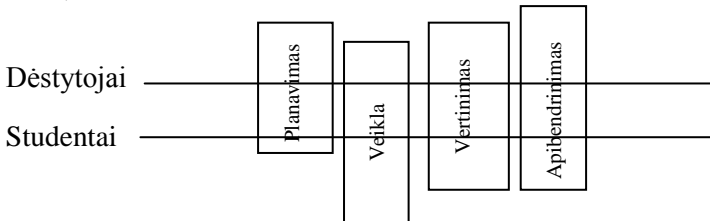
Tarpkultūrinio ugdymo programos temos ir užduotys

Temos	Užduotys
1. Tarpkultūrinės kompetencijos samprata.	<i>Žodžiu paaiškinti pagrindines tarpkultūrinės kompetencijos sąvokas. Paaiškinti „ledkalnio“ kultūros sampratą, apibūdinti pagrindinius kultūros struktūrinius elementus.</i>
2. Požiūris vertinant kitus ir įsivertinant. Sunkumai siekiant tarpkultūrinio dialogo.	<i>Siekiant tarpkultūrinio dialogo pateikti probleminių situacijų pavyzdžių.</i>
3. Pirmojo projekto „Lietuvos kultūra“ pristatymas ir aptarimas.	<i>Parengti Power Point pristatymą arba filmuką (iki 15 min.)</i>
4. Pagrindinės pasaulio religijos.	<i>Diskusija paskaitoje „Ką mes žinome apie pasaulio religijas?“ Diskusija virtualios mokymosi aplinkos forume „Ką aš naujo sužinojau?“</i>
5. Kultūrinio šoko samprata, stadijos ir privalumai.	<i>Projektas „Čia ir dabar“. Refleksija.</i>
6. Tarpkultūrinės kompetencijos modeliai ir struktūra.	<i>Mokslinių straipsnių analizė ir pristatymas.</i>
7. Tarpkultūrinės kompetencijos struktūros ypatumai mokytojo profesijos veikloje.	<i>Diskusija „Kodėl tai svarbu mokytojui?“</i>
8. Tarpkultūrinės kompetencijos raidos modeliai ir lygiai.	<i>Pagal pateiktus modelius įsivertinti savo tarpkultūrinės kompetencijos lygį.</i>
9. Tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo (si) strategijos ir metodai.	<i>Simuliacinis/vaidmeninis žaidimas.</i>
10. Antrojo projekto „Pažintis su X šalies kultūra“ pristatymas ir aptarimas.	<i>Parengti Power Point pristatymą arba filmuką (iki 15 min.)</i>
11. Trečiojo projekto pristatymas ir tarpkultūrinio ugdymo projekto įgyvendinimas. Pagrindinė projekto tema - Tarpkultūrinės kompetencijos ugdymas (priešmokyklinėje grupėje, pradinėje klasėje)	<i>Renginio scenarijaus sukūrimas, įgyvendinimas. Refleksija. Aptarimas.</i>

II etapo metu buvo planuojamas, kuriamas ir tikrinamas studentų tarpkultūrinės kompetencijos įsivertinimo instrumentas. Šis etapas

vykdytas 2011 metų spalio–gruodžio mėn. ir jo metu buvo formuluojamas tikslas, iškelti uždaviniai, atrinkti žvalgomąjį tyrimo dalyviai. Pedagoginio kvaziekperimento tikslas – empiriškai įvertinti *Tarpkultūrinio ugdymo programos* poveikį būsimųjų mokytojų tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimui. Šiame etape sukurtas bei patikrintas tarpkultūrinės kompetencijos įšivertinimo instrumentas (žr. 9 priedą). Instrumentas išsamiai aprašytas 2.2.4.1. skyrelyje.

III etapas yra pagrindinis ugdymo poveikio įgyvendinimo etapas, kurį taip pat galima suskirstyti į atskirus etapus (žr. 17 paveikslą). *Planavimo* etape atrinkti pedagoginio kvaziekperimento dalyviai (pristatyta 2.2.4.1. skyrelyje), sudarytas veiklų planas (žr. 10 priedą).

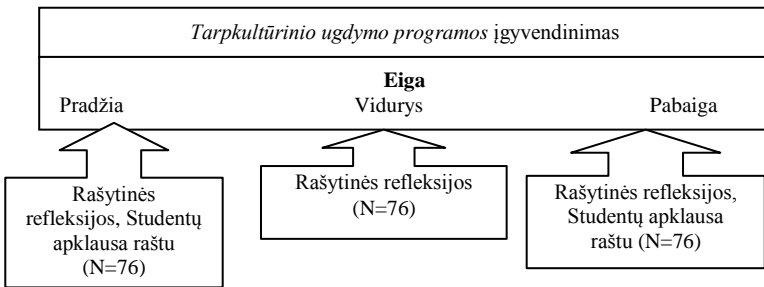


17 pav. Pedagoginio kvaziekperimento dalyvių veikla ir įsitraukimo lygis

Veikla. *Tarpkultūrinio ugdymo programa* pradėta įgyvendinti 2012 m. vasario 1 dieną Klaipėdos universiteto Pedagogikos fakultete ir baigta tų pačių metų birželio mėnesį – programa vykdyta visą pavasario semestrą. Programos vykdymas suderintas su fakulteto dekanu ir Vaikystės pedagogikos katedros vedėju. Susitikimai su studentais vyko kiekvieną savaitę po dvi-tris valandas atskirai dviems grupėms: nuolatinių studijų studentams ir iššėstinių studijų studentams žiemos semestro metu (12 susitikimų). Be šių formalių susitikimų vyko diskusijos virtualioje mokymosi aplinkoje, nes programos turinys, teorinė medžiaga, užduotys, įvairios situacijos, filmukai buvo paskelbta KU virtualioje mokymosi aplinkoje. Tyrėja, kartu su dviem dėstytojais (religijos istorijos ir muzikos bei kultūros antropologijos specialistais) pristatė studentams numatytas temas, kartu analizavo tarpkultūrinę kompetenciją teoriniais aspektais, vykdė projektus,

atliko praktines užduotis ir kt. Į susitikimus buvo pakviesti pavasario semestrą pagal Erasmus mainų programą į KU atvykę studijuoti studentai iš įvairių šalių (Ispanijos, Lenkijos, Turkijos, Italijos) ir kitos kultūros atstovas. Kitų kultūrų studentai pristatė savo šalių kultūrų ypatumus, savo universitetus, diskutavo. Pakviestas į svečius kitos kultūros atstovas analizavo savo kultūros tradicijas, papročius, atsakė į studentų pateiktus klausimus.

Vertinimui buvo pasirinkti du metodai: tęsiant disertacijoje naudojamą kokybinių tyrimų strategiją pasirinktas kokybinis – rašytinių refleksijų analizės metodas bei siekiant objektyviau ir išsamiau įvertinti *Tarpkultūrinio ugdymo programos* poveikį būsimųjų mokytojų tarpkultūrinei kompetencijai buvo pasirinktas kiekybinis tyrimas – studentų apklausa raštu (žr. 18 pav.).



18 pav. Tarpkultūrinio ugdymo programos vertinimo metodai

Apibendrinimo etapą dar galima vadinti ir refleksija, nes šiame etape apibendrinti programos vykdymo rezultatai, su kartu dirbusiais dėstytojais, studentais pasidalinta nuomonėmis apie programos tobulinimo galimybes.

IV etape atliktas dviejų diagnostinių pjūvių rezultatų apibendrinimas ir kontekstualizavimas, pateiktos rekomendacijos.

3. KRYPTINGO TARPKULTŪRINIO STUDENTŲ, BŪSIMŲJŲ MOKYTOJŲ, UGDYMO TYRIMO REZULTATAI

3.1. Mokytojų požiūrio į tarpkultūrinės kompetencijos reikšmę profesinėje veikloje analizė

Mokytojų vaidmuo yra labai svarbus siekiant, kad būtų sėkmingai vykdoma ugdymo veikla, todėl mokytojams keliami vis didesni profesiniai reikalavimai. Mokytojai dirba su vaikų grupėmis, kurios vykstant globalizacijos procesams darosi vis mišresnės gimtosios kalbos, lyties, tautybės, tikėjimo ir kitais aspektais. Tarpkultūrinė mokytojo kompetencija tokiame kontekste yra labai svarbi. Tačiau kyla klausimas, ar mūsų mokytojai pasiruošę dirbti daugiakultūroje klasėje? Koduojant empirinio tyrimo metu gautus mokytojų požiūrio duomenis išskirtos trys nuomonių kategorijos, kurios pateiktos 22 lentelėje.

22 lentelė

Mokytojų nuomonės apie pasirengimą dirbti daugiakultūroje klasėje analizė

Kategorija	Subkategorija	Pasisakymų skaičius	Įrodantis teiginys
Nepasirengę	Kalbos barjeras	5	„Manau, kad dar nepasiruošę, nes galvoju, kad gali trukdyti kalbos barjeras“ (m12)
	Būtinas specialus pasirengimas	3	„Manau, kad visiškai nepasiruošę, nes ne tam ruošia mus universitete. Būtina specialiai rengti mokytojus dirbti su kitų kultūrų vaikais, dirbti kitokiomis metodikomis“ (m9)
	Kitos kultūros vaikai turi adaptotis	1	„Jeigu tie vaikai galvoja gyventi Lietuvoje, jie turi mokytis lietuvių kalbos“ (m6)
	Turi būti atskiros mokyklos	1	„Aš manau, užsieniečių vaikams turėtų būti atskiros mokyklos“ (m7)
	Būtinai mokytojų pagalbininkai	1	„Šalia mokytojo turėtų būti mokytojų pagalbininkai, kurie padėtų klasėje dirbti kartu“ (m10)

Pasirengę	Mokėti užsienio kalbą	3	„Specialaus pasirengimo nereikia, tik mokytojai turi mokėti užsienio kalbą“ (m3)
Pasirengę su išlygomis	Jautrumas kitoms kultūroms	1	„Mūsų mokyklos mokytojai kultūriški, o mokyklos meninė pakraipa labai padėtų“ (m11)
	Turi būti aukštos kvalifikacijos specialistai	1	„Tik, žinoma, dar priklauso ir nuo specialistų – tai turėtų būti aukštos kvalifikacijos specialistai“ (m8)

*Pasakymų skaičius neatitinka informantų skaičiaus, nes kai kurie informantai pateikė kelias nuomones

Iš 22 lentelėje pateiktų duomenų matyti, kad daugiausia mokytojų teigė nesantys pasirengę dirbti daugiakultūroje klasėje, dažniausiai dėl kalbos barjero. Keturi teiginiai rodo, kad mokytojai yra pasirengę dirbti tik su išlygomis, iš kurių svarbiausia yra mokėti užsienio kalbą. Pasirengęs dirbti jaučiasi tik vienas informantas. Todėl galima manyti, kad užsienio kalbos mokėjimas yra viena iš būtinų sąlygų, kai klasėje mokosi kitų kultūrų vaikai.

Į klausimą, ar norėtų dirbti daugiakultūroje klasėje, dauguma mokytojų atsakė teigiamai, nes tai esą įdomu, skatina tobulėti, mokytis iš kitų (žiūrėti 23 lentelę).

23 lentelė

Mokytojų nuomonės apie darbą daugiakultūroje klasėje analizė

Kategorija	Subkategorija	Pasisakymų skaičius	Įrodantis teiginys
Norėtų dirbti, tik reikėtų pasirengti	Skatina tobulėti, keistis	6	„Manau, kad darbas daugiakultūroje klasėje skatintų tobulėti“ (m12)
	Tai labai įdomu	5	„Aš tai norėčiau dirbti daugiakultūroje klasėje, nes manau, kad būtų labai įdomu“ (m11)
	Prielaida giliau pažinti savo ir kitą kultūrą	3	„Tai galimybė geriau pažinti savo ir kitą kultūrą“ (m11)
	Mokytis iš kitų	3	„Darbas daugiakultūroje klasėje padidina galimybes mokytis iš kitų“ (m12)
Norėtų pabandyti, jei būtų sudarytos tinkamos sąlygos, nes tai – nauja patirtis		2	„Iš dalies būtų labai įdomu, bet taip pat ir didelis iššūkis, na ir, žinoma, tam būtinos sąlygos“ (m10)

Formuluojant klausimus, teikiamus informantams, remtasi mokslinės literatūros analizės metu išskirtais tarpkultūrinės kompetencijos komponentais. Bandyta išsiaiškinti, kokias nuostatas ir asmenines savybes, būtinas darbui daugiakultūreje klasėje, išskirtų mokytojai.

Kaip matyti iš 24 lentelės, tyrime dalyvavusieji mokytojai dažniausiai nurodė šias nuostatas ir asmenines savybes, būtinas darbui daugiakultūreje klasėje: *norą tobulėti, toleranciją kitokiam, pasitikėjimą savimi, kūrybiškumą, motyvaciją, pagarbą kitai kultūrai, tradicijoms, atsakomybės jausmą, smalsumą ir atvirumą, imlumą naujovėms, nuolatinį ugdymąsi*. Kai kurios nuostatos informantų buvo tiesiogiai įvardytos, kitos – netiesiogiai.

24 lentelė

Mokytojų nuomonės apie nuostatas ir asmenines savybes, būtinas dirbant daugiakultūreje klasėje, analizė

Kategorija	Subkategorija	Pasisakymų skaičius	Įrodantis teiginys
Nuostatos ir asmeninės savybės	Noras tobulėti	13	„Pirmiausia – tai noras tobulėti“ (m9) „Tuo pačiu domėtis tomis tradicijomis, aplinka, kurioje jis augo“ (m10)
	Tolerancija kitokiam	13	„Labai svarbu priimti ir toleruoti skirtumus“ (m1)
	Pagarba (kitam, kitai kultūrai, tradicijoms)	9	„Nes jeigu klasėje yra skirtingų religijų vaikai, man taip pat gali atrodyti daug kas nepriimtina, nesuprantama, bet aš turiu jį priimti tokį, koks jis yra, su visomis jo tradicijomis ir taip pat domėtis tomis tradicijomis“ (m10)
	Pasitikėjimas savimi	8	„Būtina, jog mokytojas pasitikėtų savimi, tikėtų tuo, ką jis dirba“ (m11)
	Kūrybiškumas	7	„Manau, kad tokioje klasėje ypač būtinas kūrybiškumas“ (m7)
	Motyvacija	7	„Be motyvacijos, manau, sunku būtų dirbti“ (m3)
	Imlumas naujovėms	7	„Jis turi pripažinti, kad jo darbe būtinos naujovės, tai manau, kad imlumą naujovėms yra būtinas“ (m9)
	Atsakomybės jausmas	6	„Manau, atsakomybės jausmas taip pat labai svarbus“ (m5)
	Smalsumas ir atvirumas	6	„Svarbu nusiteikimas ir noras bendraujant su kitomis kultūromis“ (m6)

	Dialogas bendraujant	4	„Žinoma, svarbus ir dialoginis bendravimas daugiakultūrešė situacijose“ (m4)
	Savikontrolė	3	„Manau, kad savikontrolė būtina“ (m5)
	Savirefleksija	3	„Savirefleksija“ (m6)
	Empatija	2	„Mokytojas turi būti empatiškas, sugebėti įsijausti, suprasti, kaip kitas jaučiasi“ (m7)
	Lygiateisiškumas	2	„Aš laikausi nuostatos, kad mokytojas – tik vyresnis draugas, jokių būdu neaukštesnis už mokinius“ (m11)
	Altruizmas	2	„Manau, kad svarbu ir altruizmas“ (m11, m12)

*Pasakymų skaičius neatitinka informantų skaičiaus, nes kai kurie informantai pateikė keletą variantų

Vienas iš tarpkultūrinės kompetencijos komponentų yra žinios. Todėl keltas klausimas, *kokių žinių reikia mokytojui, dirbančiam su kitų kultūrų vaikais?* Atliekant atsakymų duomenų kodavimą, išskirtos trys žinių grupės: *bendrosios žinios, žinios apie kitą kultūrą ir specialiosios dalyko žinios*. Iš 25 lentelėje pateiktos analizės akivaizdu, kad mokytojai pateikė platų žinių spektrą, todėl buvo išskirta 17 subkategorijų, kurios detalizuoja, kokių žinių reikia mokytojui, dirbančiam daugiakultūreje klasėje.

25 lentelė

Mokytojų nuomonės apie žinias, būtinas dirbant daugiakultūreje klasėje, analizė

Kategorija	Subkategorija	Pasisakymų skaičius	Įrodantis teiginys
Specialiosios dalyko žinios	Susipažinimas su ugdymo metodais, taikomais daugiakultūreje klasėje	4	„Čia jau, manau, reikia tam tikrų metodikų, nei specifinių vadovėlių“ (m9)
	Pagrindinių dalyko sąvokų žinojimas	1	„Taip pat manau, kad būtina žinoti ir pagrindines dalyko sąvokas ta kalba, kuria kalba vaikas“ (m12)
Žinios apie kitą kultūrą	Kultūrinių, vertybinių, religinių skirtumų, papročių žinojimas	31	„Būtinios žinios apie kitų kultūrų vertybes“ (m1) „Reikia žinoti tam tikros kultūros, religijos ypatumus, tradicijas“ (m2)
	Bendravimo stilių, elgesio ypatumų pažinimas	17	„Labai svarbu žinoti kultūrinius skirtumus, bendravimo stilius, papročius, ar jiems yra normalu, kad mokytojas liestų, nes mes pripratę, klausiant vaiko, kas jam sunku, apkabinti jį“ (m10)

	Susipažinimas su švietimo sistemomis, ugdymo programomis	12	„Būtina išstudijuoti jų švietimo sistemą, vadovėlius, nes kol integruojasi, mes turime individualizuoti ugdymą“ (m8) „Ko jįsai mokėsi, koks jo lygis“ (m9)
	Geografinių, istorinių, politinių žinių turėjimas	4	„Taip pat reikia žinių apie jo šalies istoriją“ (m9) „Reikėtų pažinti kitas kultūras“ (m10)
Bendrosios žinios	Užsienio kalbos žinios	9	„Labai būtinos užsienio kalbos žinios“ (m2)
	Kultūrinės žinios (savo kultūros)	8	„Svarbu turėti žinių ne tik apie kitas kultūras, bet ir apie savo kultūrą“ (m4)
	Konfliktų valdymo žinios	8	„Manau, reikia ir konflikto valdymo žinių“ (m8)
	Bendrų istorinių sąsajų žinojimas	3	„Reikėtų žinoti, kokie mūsų ryšiai, sąsajos, istoriniai faktai kontaktai su kitomis šalimis“ (m7)
	Tarpkultūrinės komunikacijos principų žinojimas	2	„Žinoti bendruosius tarpkultūrinės komunikacijos principus“ (m1)

*Pasakymų skaičius neatitinka informantų skaičiaus, nes kai kurie informantai pateikė keletą variantų

Dažniausiai akcentuotos žinios apie kitoje kultūroje priimtą bendravimo stilių, papročius, kultūrinius skirtumus, elgesio ypatumus. Mokytojų nuomone, būtinos ir bendrosios žinios, ypač užsienio kalbos mokėjimas, savos kultūros, konfliktų valdymo ir bendrų Lietuvos istorinių sąsajų su kitomis šalimis bei jų raidos įvairiais istoriniais laikotarpiais žinios. Penki informantai pažymėjo, kad reikia ir specialiųjų dalyko žinių.

Be žinių svarbūs mokytojo darbai yra ir gebėjimai. Todėl bandyta išsiaiškinti, kokius gebėjimus, būtinus dirbant daugiakultūroje klasėje, išskirtų informantai. Kaip matyti iš 26 lentelėje pateiktų duomenų, tyrime dalyvavę mokytojai dažniausiai išskyrė tokius gebėjimus, būtinus mokytojui, dirbančiam daugiakultūroje klasėje: elgesio lankstumą, gebėjimą taikyti naujas žinias realioje situacijoje, gebėjimą spręsti konfliktus, užmegzti ryšius, bendrauti įvairiose situacijose ir t. t.

Mokytojų nuomonės apie gebėjimus, būtinus dirbant daugiakultūreje klasėje, analizė

Kategorija	Subkategorija	Pasisakymų skaičius	Irodantis teiginys
Gebėjimai atrasti, bendrauti ir bendradarbiauti	Elgesio lankstumas	10	„Svarbu lankstus elgesys įvairiose situacijose“ (m1)
	Gebėjimas taikyti naujas žinias realioje situacijoje	10	„Išmokti, sužinoti – tai viena, bet labai svarbu mokėti tas žinias pritaikyti“ (m4)
	Gebėjimas spręsti konfliktus	9	„Konfliktų reikia ne vengti, bet kompetingai juos išspręsti. Geriau yra išsikalbėti, išsiaiškinti, pasakyti tiesą, o ne pykti. Svarbu išmokti spręsti konfliktus, pasakyti tiesą, priimti kritiką“ (m11); „Konfliktai yra būtini, reikalingi, nes jeigu yra konfliktas, yra ir jo aštrėjimas, tik juos reikia mokėti spręsti“ (m6)
	Gebėjimas kurti pozityvią ugdomąją aplinką daugiakultūreje situacijoje	7	„Labai svarbu sukurti tokią ugdymosi aplinką, kuri skatintų kūrybiškai ugdytis įvairių kultūrų vaikus“ (m2)
	Gebėjimas priimti sprendimus	6	„Manau, jog svarbu mokėti priimti sprendimus dirbant daugiakultūreje klasėje, kai susiduriama su įvairiomis situacijomis ir problemomis. Tai yra labai svarbu“ (m3)
	Gebėti priimti kitas kultūras	5	„Labai svarbu suvokti save kaip lietuvi, gerbti savo kultūrą, papročius, ir tuomet mokėti priimti kitas kultūras“ (m13)
	Gebėjimas nustatyti vaiko pasiekimų lygį	3	„Gebėti nustatyti vaiko pasiekimų lygį, kad neimtume per daug arba per mažai reikalauti“ (m10)
Komunikaciniai gebėjimai	Gebėjimas užmegzti ryšius, bendrauti įvairiose situacijose	13	„Reikia gebėjimo užmegzti ryšius su vaikais, su tėvais“ (m9); „Būtina gebėti užmegzti ryšius“ (m11)
	Užsienio kalbos mokėjimas	8	„Būtina gerai mokėti užsienio kalbą, pvz., anglų“ (m9)
	Neverbalinės kalbos įvaldymas	8	„Mokytojo darbe neverbalinės kalbos įvaldymas, jos ypatumų žinojimas būtinas“ (m5)

	Gebėjimas išgirsti ir išklaudyti kitą	5	„Manau svarbiausia mokytojui – išgirsti kitą, išklaudyti“ (m8)
Gebėjimai interpretuoti ir lyginti	Gebėjimas interpretuoti	9	„Manau, kad svarbu mokėti interpretuoti tai, ką tu sužinai, susieti su tuo, ką matai, ką žinai“ (m3)
	Gebėjimas naudotis strategijomis, padedančiomis suprasti ir pažinti kitų grupių elgesio modelius, skirtumus	9	„Svarbu gebėti suprasti ir atpažinti kitų kultūrų skirtumus, elgesį“ (m1)
	Gebėjimas palyginti	7	„Gebėti lyginti kitų šalių ugdymo programas, tikslus, švietimo sistemos ypatumus su mūsų“ (m10)
	Gebėjimas analizuoti	6	„Mokytojas turi gebėti analizuoti kitų šalių programas, vadovėlius“ (m6)

*Pasakymų skaičius neatitinka informantų skaičiaus, nes kai kurie informantai pateikė keletą variantų

Buvo aiškinamasi, kaip mokytojai supranta *kultūrinį sąmoningumą*, kaip apibrėžia šią sampratą. Informantai pateikė daugybę apibrėžčių: („Tai – nuostatos, asmenybės savybės, žinios, įgūdžiai, padedantys bendrauti tarpkultūrinėje erdvėje“ (m9). „Noras priimti kitą kultūrą ir pačiam keistis, mokytis ir tobulėti“ (m10). „Tai – suvokimas, kad reikia padėti vieni kitiems, gerbti vienam kitą, pačiam norėti tobulėti ir suprasti, jog tai yra būtina“ (m12). „Svarbu gebėti priskirti save savo kultūrai, o taip pat ir priimti kitas kultūras. Labai svarbu suvokti save kaip lietuvi, gerbti savo kultūrą, papročius, tik tada mes galėsime priimti kitas kultūras“ (m13). „Tai yra tas vienybės jausmas, gerumas, meilė, dėmesys kitam ir kitokiam, tai – nuostatos, žinios ir įgūdžiai. Žmonės – lyg nešlifuoti brangakmeniai, kiekvienas su savo briaunomis, skirtybėmis, kurias, norint kartu dirbti, sąveikauti, būtina suderinti, pripažinti siekiant gerų rezultatų“ (m11).)

Kaip matome iš pateiktų pasakymų pavyzdžių, mokytojai, apibrėždami kultūrinį sąmoningumą, lyg ir susieja visus komponentus į vieną visumą, o tai parodo, kad kultūrinis sąmoningumas pakeliamas į aukščiausią tarpkultūrinės kompetencijos lygį.

Apibendrinami tyrimo metu gautus rezultatus pastebėjome, jog mokytojų išskirti tarpkultūrinės kompetencijos komponentai beveik sutampa su mokslinėje literatūroje išskiriamais komponentais, tačiau mokytojų požiūryje labiau išryškėjo profesinį kontekstą atspindinti tarpkultūrinės kompetencijos raiška. Mokytojų, turinčių ir neturinčių darbo patirties daugiakultūroje klasėje, požiūris ryškiai nesiskyrė. Atlikus mokytojų nuomonės analizę nustatyta, kad:

- informantų nuomone, jie nėra pasiruošę dirbti daugiakultūroje klasėje, kai toje pačioje klasėje mokosi kelias kultūras atstovaujantys vaikai, tačiau beveik visi informantai norėtų pabandyti dirbti tokioje klasėje, nes tai įdomu, skatina tobulėti, mokytis iš kitų, giliau pažinti savo ir kitą kultūrą. Kaip vieną iš priežasčių, kodėl mokytojai nėra pasirengę tokiam darbui, informantai nurodo, jog nepakankamai moka užsienio kalbą;*

- apklaustieji mokytojai dažniausiai išskiria šias nuostatas ir asmenines savybes, būtinas mokytojui, dirbančiam daugiakultūroje klasėje: norą tobulėti, toleranciją kitokiam, pasitikėjimą savimi, kūrybiškumą, motyvaciją, pagarbą kitai kultūrai, tradicijoms, atsakomybės jausmą, smalsumą ir atvirumą, imlumą naujovėms, saviugdą, dialoginį bendravimą;*

- informantai išskyrė tris grupes žinių, kurių, jų nuomone, reikėtų dirbant daugiakultūroje klasėje: bendrosios – kultūrinės žinios, žinios apie kitą kultūrą ir specialiosios dalyko žinios. Dažniausiai buvo akcentuotos žinios apie kitos kultūros bendravimo stilių, papročius, kultūrinius skirtumus, elgesio ypatumus, užsienio kalbos mokėjimus, savos kultūros žinojimą, konflikto valdymo ir bendrų Lietuvos istorinių sąsajų įvairiais istoriniais laikotarpiais su kitomis šalimis žinios;*

- iš gebėjimų, būtinų dirbant daugiakultūroje klasėje, mokytojų nuomone, labai svarbus elgesio lankstumas, gebėjimas taikyti naujas žinias realioje situacijoje, gebėjimas spręsti konfliktus, užmegzti ryšius, bendrauti įvairiose situacijose ir kt.*

3.2. Studentų ir dėstytojų požiūrio į tarpkultūrinę kompetenciją ir jos tobulinimo galimybes analizė

3.2.1. Studentų, dalyvavusių akademinių mainų programose, požiūrio į tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo galimybes analizė

Kaip nurodyta pristatant tyrimo metodiką, atlikus mokslinės literatūros analizę, buvo išskirta 20 pagrindinių tarpkultūrinės kompetencijos komponentų: *pagarba (vertinant kitas kultūras), atvirumas ir susilaikymas nuo išankstinės nuomonės (tarpkultūrinėse situacijose), tolerancija, lankstumas, smalsumas ir noras atrasti, sužinoti, kultūrinis supratingumas, kultūrinės žinios, įgūdžiai klausytis, stebėti, interpretuoti, analizuoti, įvertinti, susieti, gebėjimas prisitaikyti (tarpkultūrinėje aplinkoje), empatija, gebėjimas spręsti konfliktus, užsienio kalbos mokėjimas, gebėjimas užmegzti ryšius, neverbalinės kalbos supratimas, gebėjimas bendrauti įvairiose situacijose.*

Interviu su studentais, dalyvavusiais Erasmus mainų programose, metu minėti komponentai jiems buvo pateikti ir paprašyta juos suranguoti pagal svarbumą. Studentai, gyvenę ir mokęsi daugiakultūrinėje aplinkoje, juos pažymėjo taip: kaip labai svarbius žymėjo *pagarbą (kitai kultūrai), smalsumą ir norą atrasti, sužinoti, kultūrinį supratingumą, gebėjimus klausytis, stebėti, gebėjimą prisitaikyti (tarpkultūrinėje aplinkoje), gebėjimą spręsti konfliktus.* Kaip svarbų komponentą studentai pažymėjo: *atvirumą ir susilaikymą nuo išankstinės nuomonės (tarpkultūrinėse situacijose), toleranciją, lankstumą, gebėjimus interpretuoti, analizuoti, įvertinti, lyginti, empatiją, gebėjimą užmegzti ryšius, gebėjimą bendrauti įvairiose situacijose.* Vertinant užsienio kalbos mokėjimą ir neverbalinės kalbos supratimą informantų nuomonės skyrėsi. Buvo tokių pasakymų: „Užsienio kalbos įgūdžiai nėra labai svarbūs, taigi, taip nesunku išmokyti keletą žodžių, tačiau, jeigu žmonės nėra draugiški arba nenori bendrauti, tai nepadės ir kalbos įgūdžiai (S1)“. „Pirmomis savaitėmis labai sunkiai sekėsi susikalbėti, tačiau stengiantis, sekėsi vis puikiau

ir laisviau bendrauti (S15)“: „Nors ir gerai moku anglų kalbą, tačiau mintis teko reikšti kuo paprasčiau, kad suprastų kolegos iš kitų šalių (S10).“ Taigi vertinant atsakymus galima teigti, nors, informantų nuomone, užsienio kalbos įgūdžiai nėra labai svarbūs, tačiau jie būtini, nes naikina bendravimo barjerą ir sudaro galimybes efektyviau dalyvauti daugiakultūreose situacijose.

Visi studentai, kalbėdami apie pirmąjį išpūdį atvykus į šalį ir pamačius žmones, su kuriais teks drauge studijuoti, teigė, jog jiems labai buvo įdomu. Tik kai kurie iš jų jautė nerimą dėl anglų kalbos žinių tvirtumo bei gebėjimo susikalbėti anglų kalba. Keletas pavyzdžių tai liudija: *„Labai įdomu, nejaučiau streso, tik didžiulį susidomėjimą, nes viename kurse buvo studentai iš įvairių šalių – kinai, japonai, turkai, vengrai ir t. t. (S8)“; „Buvo stresas, bet tik kokią savaitę. Labiausiai – dėl anglų kalbos. Bet šiaip buvau labai gražiai priimta (S5)“; „Pirmasis pojūtis nuvažiavus – laisvė: tavęs niekas nepažįsta, tu taip pat nieko nepažįsti. Iš pradžių buvo labai lengva, tik po kelių savaičių pajutau namų, artimųjų ilgesį. Žinoma, buvimą ten palengvino tai, kad mes visi buvome iš kažkur atvažiavę, mus siejo bendri jausmai, namų ilgesys (S15)“; „Baimės nebuvo, bet gal dėl to, kad mes buvome trise iš Lietuvos. Kai nuėjome į paskaitas, pastebėjome akivaizdų skirtumą, tarp savęs ir kitų: mes nesame pratę atvirai reikšti savo nuomonę, dažniau ją pasiliegame sau, o kiti mūsų bendrakursiai drąsiai diskutavo. Dėstytojai skatino kalbėti. Buvo labai įdomu bendrauti su kitų šalių studentais, nes labai daug sužinai apie jų šalis, tradicijas. Mus labai suvienijo tai, jog mes visi iš vis kitos kultūros, ir šio bendro požymio dėka, mes tapome labai artimi (S3)“; „Buvo labai įdomu, tik jautėsi skirtumas: kiti studentai buvo vyresni, laisvesni. Skyrėsi jų požiūris į studijas, jie labiau motyvuoti mokyti. Šiek tiek neramino anglų kalba<...> (S6)“).*

Atskleidus studentų, dalyvavusių akademinų mainų programose, požiūrį į tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo(si) galimybes, galima fiksuoti teigiamus ir neigiamus dalykus. Iš teigiamų dalykų, patirtų studentų akademinų mainų metu, galima išskirti:

- galimybę susitikti su žmonėmis iš įvairių pasaulio šalių, kultūrų, sužinoti jų papročius, tradicijas, įgyti bendravimo ir

bendradarbiavimo įgūdžių tarpkultūrinėse situacijose bei gebėjimo prisitaikyti naujoje aplinkoje, patirties, susirasti naujų draugų;

- studijos daugiakultūroje aplinkoje turėjo įtakos studentų nuostatų, požiūrio, vertybių pokyčiams. Galima išskirti toleranciją, pagarbą kitoms kultūroms, nuoširdumą, empatiškumą, skirtumų pripažinimą. Taip pat, studentų nuomone, studijos užsienyje padėjo giliau pažinti ir suprasti save, įgyti daugiau pasitikėjimo savimi;

- aptariant akademinę plėtrą galima akcentuoti, tokius dalykus: patobulinti užsienio kalbos įgūdžiai, įgytos naujos žinios, tarptautinė patirtis, išmokta efektyviai dirbti daugiakultūroje grupėje, išsiugdyti projektų veiklos gebėjimai, naujų mokymosi aplinkų suvokimas (žr. 27 lentelę).

27 lentelė

Studentų, dalyvavusių akademinų mainų programose, tarpkultūrinės patirties analizė

Kategorija	Subkategorija	Pasisakymų skaičius	Įrodantis teiginys
Nuostatos	Skirtumų pripažinimas	14	„Supratau, kad kultūriniai, religiniai skirtumai yra svarbūs (S2)
	Tolerancija	11	Manau, kad pakilau savo akyse, ši patirtis man labai svarbi, aš dabar lankstesnė, tolerantiškesnė (S1).
	Pagarba	8	„Supratau, kad pagarba, bendraujant su kitos religijos, tradicijų žmonėmis, labai svarbi (S11).
	Empatiškumas	5	Išmokau suprasti kitą žmogų, būti labiau empatiška (S15)
	Pasitikėjimas savimi	7	„Studijos padėjo įgyti daugiau pasitikėjimo savimi“ (S14).
Žinios	Užsienio kalbos žinios	15	„<...>patobulinau anglų kalbos žinias<...>“ (S3).
	Žinios apie kultūrinius ir religinius skirtumus	15	„Įgijau įvairiapusiškos patirties, susipažinau su kitom kultūrom, išmokau dar vienos kalbos, įgijau žinių ne tik apie tą šalį, kurioje buvau, bet ir apie visą pasaulį, nes ten sutikau žmonių ne tik iš Europos, bet ir iš Azijos, Pietų Amerikos, Afrikos (S11).

	Žinios apie tradicijas	13	„Sužinojau daug įdomios informacijos apie kitas kultūras, jų tradicijas“ (S12).
Gebėjimai	Bendravimo ir bendradarbiavimo tarpkultūrinėse situacijose gebėjimai	15	„<...>įgijau bendravimo patirties, pasitikėjimo savimi“ (S10).
	Efektyvaus darbo grupėje gebėjimai	10	„Labai dažnai teko dirbti grupėse, tai padėjo ugdytis naujus gebėjimus“ (S8).
	Darbo projektų veikloje gebėjimai	9	„Įgijau patirties projektų veikloje“. (S4).
	Gebėjimas prisitaikyti naujoje aplinkoje	6	„...išmokau greitai prisitaikyti kitoje aplinkoje“ (S9).

* pasakymų skaičius neatitinka informantų skaičiaus, nes kai kurie informantai pateikė keletą variantų.

Pateiksime dar keletą pavyzdžių, įrodančių, kaip studentai vertina savo įgytą patirtį: „Manau, kad pakilau savo akyse, ši patirtis man labai svarbi, aš dabar lankstesnė, tolerantiškesnė (S1)“. „Mano nuomone, kiekvienas studentas turėtų nors kartą dalyvauti tokioje programoje, nes ši patirtis neįkainojama (S12)“. „Dabar, manau, kitaip suvokiu pasaulį, kitaip vertinu save (S2)“. „Įgauni didesni pasitikėjimą savimi, atviriau išmoksti reikšti mintis (S4)“. „Išmokau spręsti problemas, priimti bendrus sprendimus, nors nuomonės ir išsiskyrė (S9)“. „Vieną kartą išvažiavęs užsikreti noru keliauti. Save nugalėjau, kai reikėjo pristatyti darbus. Tapau tolerantiškesnė kitiems, išmokau nutylėti. Atsirado didžiulis noras pažinti (S7)“. „Aš išvažiavau nemokėdama gerai kalbėti angliškai, o studijos ten man labai padėjo patobulinti savo anglų kalbos žinias. Dabar plačiau matau pasaulį, suprantu, kad viskas pasaulyje yra vis kitaip, kad daug ko gali išmokti. Atsirado veržlumas, supratimas, kad gali būti kitokios nuomonės, kitokios pažiūros (S8)“.)

Tačiau studentai, dalyvaudami mainų programose, susiduria ir su problemomis. Kaip matyti iš 28 lentelės, tyrimo dalyviai įvardijo įvairias problemas, kurios analizuojant sugrupuotos į penkias kategorijas. Informantai nurodė, jog pagrindinės problemos yra kalbos barjeras ir kitų kultūrų, jų nuostatų, vertybių skirtumų suvokimas.

**Problemos, su kuriomis studentai susidūrė dalyvaudami
akademinių mainų programose**

Kategorija	Subkategorija	Pasisakymų skaičius	Įrodantis teiginys
Komunikaciniai gebėjimai	Kalbos barjeras	7	„ <i>Sunkiausia buvo bendrauti su žmonėmis, kurie visiškai nekalba angliškai</i> “ (S11) „ <i>Trūko šnekamosios anglų kalbos praktikos</i> “ (S4)
	Skirtingas sąvokų suvokimas	3	„ <i>Dažnai pasitaikė nesusipratimų dėl to, jog skirtingų kultūrų atstovai skirtingai suvokia sąvokas</i> “ (S13)
Kultūrinis sąmoningumas	Skirtumų tarp kitų kultūrų, jų nuostatų, vertybių supratimas	6	„ <i>Iš pradžių buvo sunku suvokti, kad kitos kultūros kitaip reaguoja į daugelį dalykų, turi kitas vertybes, tradicijas</i> “ (S3)
Nuostatos	Neigiamas požiūris į svetimšalius	3	„ <i>Sunku bendrauti su žmonėmis, kurie neigiamai vertina svetimšalius</i> “ (S11)
	Skirtingas požiūris į mokymąsi	2	„ <i>Sunku buvo dirbti dėl skirtingo požiūrio į mokslą</i> “ (S14)
Gebėjimas bendrauti ir bendradarbiauti	Įgūdžių bendrauti ir dirbti tarpkultūrinėje aplinkoje stoka	3	„ <i>Labiausiai sunku pradėti bendrauti žmonėmis, turinčiais skirtingus bendravimo įgūdžius, tradicijas</i> “ (S9)
	Gebėjimas priimti kitas kultūras	2	„ <i>Buvo labai sunku priimti kultūrų skirtumus</i> “ (S2)

Siekiant išskirti pagrindinius veiksniai, kurie leistų studentams efektyviau pasirengti dalyvauti akademinių mainų programose, buvo klausiama: *ko reikėtų, kad būtų sklandesnis dalyvavimas daugiakultūriose situacijose?* Studentų siūlymų buvo įvairių: „*Reikėtų labiau skatinti užsienio kalbų mokymąsi*“ (S4). *Daugiau dėmesio reikėtų skirti nagrinėti kultūrų skirtumus, supažindinti su įvairių kultūrų tradicijomis, papročiais* (S5). *Reikėtų noriau paremti*

finansišškai (S1). Per ketverius metus tik vieną kartą buvo seminaras, kurį vedė užsieniečiai. Manau, tokių seminarų trūksta. Labai gerai, kad mes švenčiame Tolerancijos dieną, tačiau būtina ne tik švęsti tokią dieną, bet ir ugdytis toleranciją (S3). Mano nuomone, trūksta seminarų, šnekame, kad reikia priimti kitas kultūras, bet praktiškai mes nieko nedarome studijuodami universitete. Labai svarbu, kad mes galėtume patys įsitraukti į žinių kūrimą (S8).“ Studentų pasakymai atskleidė tokius pagrindinius veiksnius, kurie leistų efektyviau pasirengti dalyvauti akademinų mainų programose: skatinti užsienio kalbų mokymąsi ir supažindinti su esminiais kultūrų skirtumais, papročiais, tradicijomis, aktyvinti studijas, įtraukiant į jas studentus, atvykusius į universitetą iš kitų šalių, t. y. studijuojančius pagal Erasmus mainų programas, rengti seminarus, kviestis dėstytojus iš užsienio universitetų.

Apibendrinant studentų, dalyvavusių akademinų mainų programose, požiūrio į tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo galimybes tyrimo rezultatus nustatyta kad:

- studentams, turintiems gyvenimo ir studijų patirties daugiakultūroje aplinkoje, labai svarbūs yra šie tarpkultūrinės kompetencijos komponentai: pagarba (kitai kultūrai), smalsumas ir noras atrasti, sužinoti, kultūrinis supratingumas, įgūdžiai klausytis, stebėti, gebėjimas prisitaikyti (tarpkultūrinėje aplinkoje), gebėjimas spręsti konfliktus. Kaip svarbius elementus studentai pažymėjo atvirumą ir susilaikymą nuo išankstinės nuomonės (daugiakultūroje situacijose), toleranciją, lankstumą, gebėjimus interpretuoti, analizuoti, įvertinti, lyginti, empatiją, gebėjimą užmegzti ryšius, gebėjimą bendrauti įvairiose situacijose. Užsienio kalbos įgūdžiai taip pat yra svarbūs, nes jie padeda išvengti bendravimo barjero ir teikia galimybę efektyviau dalyvauti daugiakultūroje situacijose;*

- nustatant studentų, dalyvavusių akademinų mainų programose, požiūrio į tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo ypatumus, išskirti teigiami ir neigiami aspektai. Studentai labiau akcentavo, jog dalyvavimas akademinų mainų programose turėjo labai didelės teigiamos įtakos jų asmeniniam tobulėjimui, nuostatų ir požiūrio, elgesio kaitai, tarpkultūrinių žinių, gebėjimų, įgūdžių*

formavimuisi ir taip pat padėjo labiau suprasti save. Tačiau taip pat neišvengta ir problemų – kalbos barjeras, kultūrų skirtumai, kitoks nuostatai, vertybių suvokimas, neigiamas požiūris į svetimšalius, skirtingas požiūris į mokymąsi, įgūdžių bendrauti ir dirbti daugiakultūroje aplinkoje stoka;

- *studentų nuomone, reikėtų labiau skatinti užsienio kalbų mokymąsi, atvykusius studentus įtraukti į bendras paskaitas, organizuoti seminarus, paskaitų ciklus, kurių metu būtų supažindinama su esminiais kultūrų skirtumais, kitų kultūrų papročiais bei tradicijomis.*

3.2.2. Studentų požiūrio į mokymąsi daugiakultūroje aplinkoje analizė

Pristatydami studentų požiūrio į mokymąsi daugiakultūroje aplinkoje tyrimo rezultatus rėmėmės šiais pagrindiniais aspektais:

- kokie veiksniai paskatino pasirinkti mokymus daugiakultūroje aplinkoje;
- kokie yra studentų lūkesčiai renkantis mokymus daugiakultūroje aplinkoje;
- kokią patirtį studentai įgijo mokymų daugiakultūroje aplinkoje metu;
- kokias problemas nurodo mokymų daugiakultūroje aplinkoje dalyviai.

Veiksniai, paskatinę studentus pasirinkti mokymus daugiakultūroje aplinkoje

Dažniausiai studentai įvardija tokius veiksnius, paskatinusius juos pasirinkti mokymus daugiakultūroje erdvėje: a) dėstytojų rekomendacijas „...aš prisijungiau prie šio kurso, kadangi dėstytojas rekomendavo, pasiūlė (st. 1)“, „...mano profesorius patarė (st. 3)“; b) bendrakursių, dalyvavusių panašioje programoje, paskatinimas „...mane labai sudomino bendrakursių pasakojimai apie šiuos mokymus (st. 5)“, taip pat studentai išskyrė ir tokį aspektą, kaip c) galimybę susipažinti su naujomis kultūromis „...manau, jog tai didžiulė galimybė susipažinti su kitų kultūrų atstovais (st. 6), „noras

pažinti kitas šalis (st. 4)“; d) galimybę mokytis ir išbandyti save daugiakultūroje aplinkoje „...mane paskatino noras dirbti ir išbandyti save (savo žinias) tarpkultūrinėje erdvėje (st. 7)“; vienas studentas nurodė e) veiklos trūkumo priežastį „man trūksta veiklos <...> (st. 5), f) du Lietuvos studentai pasisakė, jog tai yra galimybė patobulinti anglų kalbos žinias „...tai puiki galimybė pagilinti anglų kalbos žinias (st. 5, st. 6).

Apibendrinami studentų įvardytus veiksnius, kodėl jie pasirinko mokymus daugiakultūroje aplinkoje, galime teigti, jog dažniausiai studentai rinkosi šiuos mokymus, rekomenduoti dėstytojų, savo kolegų; taip pat jiems toks mokymasis yra galimybė pažinti kitas kultūras bei išbandyti save daugiakultūroje aplinkoje, Lietuvos studentai akcentavo norą patobulinti anglų kalbos žinias.

Studentų lūkesčiai renkantis mokymus daugiakultūroje aplinkoje

„Dabartinės lietuvių kalbos žodyne“ (2000, p. 374), žodis *lūkestis* apibūdinamas kaip laukimas, viltis. Todėl prašydami studentų, kad jie parašytų savo lūkesčius vykstant į tokius mokymus, siekėme sužinoti, ko studentai tikisi iš mokymų, organizuojamų daugiakultūroje aplinkoje. Analizuodami studentų lūkesčius, išskyrėme 4 kategorijas ir 10 subkategorijų (žr. 29 lentelę).

29 lentelė

Studentų, dalyvavusių mokymuose, organizuotuose daugiakultūroje aplinkoje, lūkesčių analizė

Kategorija	Subkategorija	Pasisakymų skaičius	Įrodantis teiginys
Asmeniniai	Noras save išbandyti	7	„Tai man buvo iššūkis, norėjau išbandyti save (st. 6)“.
	Noras susipažinti su kitų šalių studentais	7	„Norėjau susipažinti su kitų kultūrų studentais (st. 3)“.
	Noras įgyti naujos patirties	6	„Tikėjau įgyti naujos patirties (st. 5)“.
Socialiniai	Noras pabendrauti su kitų šalių studentais	7	„<...> pabendrauti su studentais iš kitų šalių, kitų universitetų (st. 4)“.
	Noras gerai praleisti laiką	5	„Tikėjau gerai praleisti laiką<...> (st. 6)“.
	Noras sužinoti kitų požiūrius	2	„Tik noras sužinoti kitų požiūrį (st. 1)“.
Akademiniai	Noras patobulinti profesines žinias	7	„Tikėjau patobulinti turimas pedagogines žinias <...> (st. 4)“.

			„<...>pasidalinti gerą patirtimi (st. 2)“.
	Noras įgyti mokymosi daugiakultūroje aplinkoje patirties	7	„Neturėjau mokymosi su kitų šalių studentais patirties, tai buvo puiki galimybė (st. 5)“. „Labai įdomu, kai tiek daug skirtingų tautų žmonių mokosi kartu (st. 3)“.
	Noras praktiškai pritaikyti turimas žinias ir gebėjimus	6	„Galimybė pritaikyti turimas žinias, rengiant projektus (st. 6)“.
	Noras palyginti savo žinias su kitų šalių studentų žiniomis	5	„<...>noras nusistatyti savo žinių lygį (st. 7)“. „<...>palyginti ir įsivertinti žinias“ (st. 5)“.

* pasakymų skaičius neatitinka informantų skaičiaus, nes kai kurie informantai pateikė keletą variantų.

Apibendrinami studentų lūkesčius renkantis mokymus daugiakultūroje aplinkoje, galime pastebėti, jog jie siejasi su veiksniais, kodėl studentai pasirinko šiuos mokymus. Matome, kad dažniausiai studentai tikisi išbandyti save, susipažinti, pabendrauti ir kartu mokytis su kitų šalių studentais. Studentams mokymai daugiakultūroje aplinkoje yra svarbi galimybė patobulinti savo profesines žinias ir gebėjimus, pritaikyti juos praktiškai. Taip pat studentams svarbu ir įsivertinti savo žinias lyginant su kitų šalių studentų žiniomis.

Patirtis, įgyta mokymų daugiakultūroje aplinkoje metu

Atlikdami atsakymų duomenų kodavimą ir pristatydami studentų įgytą patirtį, išskyrėme tokias 3 kategorijas: įgytos arba patobulintos žinios, gebėjimai, pakitę nuostatos ir/ar asmeninės savybės. Iš 30 lentelėje pateiktos analizės rezultatų matome, kad galima išskirti 12 subkategorijų, kurios nusako, kokios patirties studentai įgijo besimokydami daugiakultūroje aplinkoje.

Studentų patirtis, įgyta mokantis daugiakultūrėje aplinkoje

Kategorija	Subkategorija	Pasakymų skaičius	Įrodantis teiginys
Žinios	Apie kitų šalių švietimo sistemą	7	„Pristatymų metu susipažinome su kitų šalių švietimo sistemomis (st. 3)“.
	Apie kitas šalis, jų kultūrą, tradicijas, papročius, šventes	7	„Bendraudami, rengdami projektą susipažinome su kitų šalių kultūra, tradicijomis (st. 4)“. „Ekskursijų metu labai daug sužinojome apie Lietuvą, apie kurią mažai žinojau (st. 3)“.
	Apie naujus ugdymo metodus	6	„<...> suintrigavo man nežinomas, Storylain metodas (st.7)“. „<...> apie inkliuziją <...> (st. 5)“.
	Užsienio kalbos žinios	3	„Išmokau dirbti sparčiai ir tikslingai vartodamas anglų kalbą (st. 6)“.
Gebėjimai	Dirbti daugiakultūrėje komandoje	7	„Integruotis į daugiakultūrę grupę (st. 2)“. „<...>dirbti grupėje su kitos tautybės žmonėmis (st. 4)“.
	Bendradarbiauti su komandos nariais	6	„Negalėjai dirbti individualiai, reikėjo bendradarbiauti (st. 5)“. „Rezultatas priklauso nuo mūsų bendradarbiavimo (st. 3)“.
	Būti tolerantiškam	5	„Nors ir kaip kartais keistai atrodydavo kitų elgesys, bet aš jį stengiausi priimti (st. 6)“. „Aš išmokau tolerancijos (st. 5)“.
	Priimti skirtingas nuomones, kurios atsiranda dėl daugiakultūriškumo	5	„<...>nesutapo mūsų nuomonės, bet reikėjo priimti bendrą sprendimą (st. 3)“. „...mes turime skirtingą patirtį, skirtingas žinias, todėl kai kur ir mūsų nuomonės išsiskyrė, bet reikėjo atlikti bendrą užduotį, todėl ieškojome bendrumo (st. 1)“.
	Spręsti iškilusias problemas	3	„...šiek tiek konfliktavome, nes įsivaizdavome, projektą skirtingai, bet pavyko priimti bendrą sprendimą (st. 4)“.
Nuostatos, asmeninės savybės	Labiau pažinau save	5	„Mokymai man padėjo labiau pažinti save (st. 7)“.
	Supratimas, jog mes visi skirtingi	4	„Kai diskutuodavome, kaip rengti projektą, jausdavosi mūsų skirtingumas (st. 2)“. „Kartais mūsų supratimas apie tą patį labai skirdavosi (st. 6)“.
	Pasitikėjimas savimi	3	„Man padėjo pasitikėti savimi (st. 7)“. „Aš labiau pasitikiu savimi <...> (st. 5)“.

* pasakymų skaičius neatitinka informantų skaičiaus, nes kai kurie informantai pateikė keletą variantų.

Apibendrinami tyrimo duomenų analizę apie studentų įgytą patirtį, galime teigti, jog mokymasis daugiakultūroje aplinkoje suteikia besimokantiems ne tik žinių apie kitas šalis, jų švietimo sistemas, kultūrą, kultūrinius skirtumus, bet ir leidžia patirti, kaip reikia prisitaikyti, toleruoti tuos skirtumus, kaip reikia atrasti bendrą nuomonę siekiant bendro rezultato, leidžia labiau pažinti save ir pasitikėti savimi.

Problemos, su kuriomis susidūrė mokymų daugiakultūroje aplinkoje dalyviai

Analizuojant rezultatus išryškėjo, jog mokymasis daugiakultūroje aplinkoje vis tik yra iššūkis. Dažniausiai studentai teigė, jog jiems labai patiko mokytis, jog tai yra nepakartojama patirtis, tačiau jie taip pat pabrėžė, jog tai nėra lengva. Studentų teiginiai demonstruoja kilusias problemas: „<...>dirbti nebuvo lengva, nes dauguma dalyvių jau turėjo darbinės patirties, taip pat labai sunku tinkamai reikšti mintis ne gimtąja kalba (st. 7)“, „skyrėsi mūsų žinios, patirtis, anglų kalbos lygis – tai labai apsunkino mūsų darbą (st. 3)“, „...tiesiog darbas daugiakultūroje aplinkoje reikalauja didesnio pasirengimo, adaptacijos grupėje. Jeigu įprastoje aplinkoje mes galime priimti sprendimus per penkias minutes, tai daugiakultūroje grupėje tai užtrunka žymiai ilgiau (st. 1)“.

Studentų požiūrio į mokymąsi daugiakultūroje aplinkoje tyrimo rezultatai atskleidžia pagrindinius niuansus, kurie yra būtini mokantis daugiakultūroje aplinkoje. Siekiant efektyviai mokytis tokioje aplinkoje, būtinas paties individo pasirengimas, nusiteikimas. Siekiant bendro tikslo daugiakultūroje komandoje svarbios tarpkultūrinės žinios, gebėjimai, būtini suprasti, priimti kitokią nuomonę turinčius žmones, išankstinių nuostatų neturėjimas, nesivadovavimas stereotipais. Pasirengimas, t. y. tarpkultūrinės kompetencijos turėjimas ir mokymosi, bendravimo daugiakultūroje aplinkoje galimybių sudarymas, leidžia geriau pažinti save, sudaro didesnes galimybes pažinti kitą, užmegzti su juo dialogą bei bendrauti ir bendradarbiauti daugiakultūroje aplinkoje.

3.2.3. Dėstytojų požiūrio į darbą daugiakultūroje aplinkoje analizė

Išanalizavus mokymosi daugiakultūroje aplinkoje patirtis svarbu išsiaiškinti ir dėstytojų, kurie dirba daugiakultūroje aplinkose, patirtis. Šiuo tyrimu buvo siekiama išsiaiškinti:

- kaip dėstytojai vertina darbą daugiakultūroje aplinkoje, kokius pagrindinius veiksnius jie išskiria;
- kaip jie supranta tarpkultūrinę kompetenciją;
- kokių žinių, gebėjimų, nuostatų reikia mokytojui, dirbančiam daugiakultūroje grupėje, klasėje;

Vertindami darbą daugiakultūroje aplinkoje visi dėstytojai teigė, jog tai yra labai įdomu, tačiau sunku, nes reikalauja kruopštaus pasirengimo: „Darbas su įvairių kultūrų žmonėmis yra ir sunkus, ir įdomus. Jis reikalauja ypatingos tolerancijos, budrumo ir tam tikros atsargos. Dėstytojas turi gerai išmanyti įvairių šalių istoriją ir jų religijas, žinoti, kokia etninių grupių (tautų) padėtis toje šalyje, kurioje jos gyvena, įvertinti politinius aspektus – nuo visų šių dalykų priklauso ir žmonių elgesys, bendravimas (D6)“, „...darbas šiame projekte suteikia galimybę pažinti skirtingų šalių studentus – tai yra labai įdomu, <...> tačiau tai nėra lengva, nes mes čia visi skirtingi, <...> sunkiau bendrauti ne gimtąja kalba (D4)“, „labai įdomu, nes dalyviai yra iš skirtingų šalių, tai sudaro didesnes galimybes žmogui keistis, tobulėti, tačiau tai tuo pačiu nėra ir lengva (D5)“, „man, kaip psichologui, labai įdomu dirbti tokioje aplinkoje, man įdomi skirtingų šalių studentų patirtis, bendravimo ypatumai. <...> labai įdomu, kaip nepažįstantys vienas kito žmonės iš skirtingų šalių siekia bendro tikslo“ (D1)“, „man tai labai įdomu, bet tai nėra lengva, nes daugelis studentų turi skirtingą patirtį, pradmenis, <...> anglų kalbos barjeras taip pat egzistuoja (D8)“, „darbo daugiakultūroje aplinkoje patirtis yra labai svarbi, nes tai leidžia pažinti įvairius žmones, ugdo mūsų tarpkultūrinį sąmoningumą (D2)“, „darbas daugiakultūroje auditorijoje verčia nuolat mokytis socialinių, kultūrinių dalykų, plečia akiratį (D7)“.

Kalbėdami apie tarpkultūrinę kompetenciją, visi dėstytojai pabrėžė, jog tai yra svarbu būsimam mokytojui: „*mokytojo tarpkultūrinė kompetencija yra nepaprastai svarbi, jei norime išsiugdyti tolerantišką, darnią visuomenę. Tai padaryti daugiakultūroje aplinkoje yra tikrai nelengva (D7)*“. Dėstytojų nuomone, mokytojui, dirbančiam daugiakultūroje grupėje, klasėje yra svarbu:

- *žinios* (kultūrinės, geografinės, istorinės, politinės; etninės (apie kitų kultūrų bendravimo ir elgesio ypatumus, tradicijas, papročius); apie kitų kultūrų vaikų ugdymo ypatumus; apie tarpkultūrinės komunikacijos principus, užsienio kalbos žinios ir kt.);
- *gebėjimai* (suprasti ir analizuoti kitų kultūrų skirtingus kontekstus; lyginti ir interpretuoti kitos kultūros dokumentus; bendrauti įvairiose situacijose; išgirsti bei išklausti kitus ir kt.);
- *nuostatos ir asmeninės savybės* (atvirumas; noras sužinoti, suprasti, pažinti kitus; lankstumas; įvairovės pripažinimas; pagarba kitai kultūrai; tolerancija ir kt.).

Atsakymai į klausimą *kokių žinių, nuostatų, gebėjimų reikia mokytojui, dirbančiam daugiakultūroje grupėje, klasėje pagrindžia dėstytojų nuomonę* („*Geografijos, istorijos, socialinių, religinių žinių; labai svarbus užsienio kalbų mokėjimas. Pirmiausia mokytojas turi gerbti skirtingas kultūras ir jomis domėtis, suvokti skirtingų kultūrų atstovų elgseną, atsisakyti emocinio vertinimo; jis turi būti labai atviras bei tolerantiškas ir gebėti paaiškinti mokiniams kitų kultūrų žmonių elgsenos ypatumus ir jų priežastis. Daugiakultūroje grupėje, klasėje dirbantis mokytojas yra lyg mediumas, įvairių kultūrų mokinius siejanti grandis (D7)*“; „*Manau, kad pedagogas turi mokėti bent vieną užsienio kalbą, būti atviras visiems, turėti profesinių žinių apie skirtingų religijų ir kultūrų bei jų istorinį vaidmenį Europai ir/ar kitoms pasaulio šalims (D5)*“; „*Turėti pakankamai žinių apie kitas kultūras: papročius, tradicijas. Jei įmanoma, mokėti bent vieną užsienio kalbą. Būtina gebėti prisitaikyti prie naujų ar netikėtų situacijų grupėje, klasėje. Būtinai smalsumas ir noras sužinoti, kitų kultūrų atstovų elgesio, bendravimo ypatumu be išankstinio nusistatymo (D4)*“; „*Būtina labai gerai pažinti save, kad galėtum pažinti kitus. <...> atvirumas, gebėjimas išklausti kitus, pagrindinės*

žinios apie kitas kultūras yra būtinos mokytojui (D3)“; „Visų pirma, turite mokėti anglų kalbą. Taip pat būtinas atvirumas, lankstumas ir supratimas, kad kiekvienos kultūros skirtingumas daro įtaką žmonių elgesiui (D6)“; „Būtina domėtis, kokios yra kitų vertybės, būtinas atvirumas įvairiems požiūriams, gebėjimas kitus priimti. Taip pat yra svarbios dalyko žinios, gebėjimas diferencijuoti ugdymo procesą, atsižvelgiant į turimą patirtį (D1); „Būtinas lankstumas, atvirumas, socialumas, užsienio kalbos mokėjimas. Būtina žinoti pagrindinius tarpkultūrinės komunikacijos principus (D8); „Būtinas atvirumas, tolerancija, pagarba kitai kultūrai, reikia nebijoti mąstyti kitaip, bet reikia diskutuoti apie tai su kitaip mąstančiais, reikia domėtis kitų žmonių nuomonėmis. Suprasti, kad vertybės, elgesys labai priklauso nuo tam tikrų kultūrinių ypatumų (D2)“.

Apibendrinami patirties daugiakultūrėje aplinkoje tyrimų rezultatus galime pateikti šiuos tarpinius apibendrinimus:

- studentų nuomone, galimybė mokytis, dirbti daugiakultūrėje aplinkoje yra reikšminga tarpkultūrinės kompetencijos plėtros, asmeninio tobulėjimo, nuostatų ir požiūrio, elgesio, tarpkultūrinių žinių kaitos, gebėjimų formavimosi prielaida;*

- mokantis daugiakultūrėje aplinkoje neišvengiama ir problemų (kalbos barjeras, kultūriniai skirtumai, kitokių nuostatų, vertybių suvokimas, neigiamas požiūris į svetimšalius, skirtingos nuostatos į mokymąsi, gebėjimų bendrauti ir dirbti daugiakultūrėje aplinkoje stoka);*

- dėstytojų nuomone, darbas daugiakultūrėje aplinkoje yra labai įdomus, skatinantis tobulėti ir mokytis kartu su dalyvaujančiais tame procese, bet toks darbas reikalauja tam tikro pasirėngimo (žinių, gebėjimų, nuostatų) siekiant bendrauti ir bendradarbiauti su daugiakultūrės aplinkos dalyviais.*

3.3. Pedagoginio kvaziekperimento rezultatai

Pedagoginio kvaziekperimento rezultatai pristatomi dviem požiūriais: subjektyviuoju pristatant apibendrintus lūkesčius, refleksijų

rezultatus ir objektyviau pristatant dviejų apklausų raštu lyginamuosius rezultatus.

3.3.1. Studentų nuomonės apie *Tarpkultūrinio ugdymo programos turinį analizė*

Siekiant įgyvendinti pedagoginį kvaziekperimentą buvo sukurta tikslinga *Tarpkultūrinio ugdymo programa* (žr. 8 priedą), kuri yra neatskiriama šios disertacijos praktinio reikšmingumo raiškos dalis ir prielaida tirti mokslinį problemos naujumą. Programa skirta tobulinti būsimųjų mokytojų tarpkultūrinę kompetenciją. Šio tyrimo tikslas – atskleisti besimokančiųjų nuomonę apie *Tarpkultūrinio ugdymo programą* (toliau tekste – TUP), kaip vieną iš veiksnių, skirtų tobulinti studentų tarpkultūrinę kompetenciją. Siekiant tikslo buvo analizuojami studentų sukurti rašytiniai tekstai: nestruktūruotos ir struktūruotos refleksijos. Refleksijos buvo rašomos tris kartus: pedagoginio kvaziekperimento TUP įgyvendinimo proceso pradžioje, viduryje ir pabaigoje. Pradedant įgyvendinti TUP buvo prašoma parašyti, ko studentai tikisi iš šios programos, kokie yra jų lūkesčiai.

Studentų lūkesčiai. „Dabartinės lietuvių kalbos žodyne“ (2000, p. 374), žodis *lūkestis* apibūdinamas kaip laukimas, viltis. Todėl prašydami studentų, kad jie išdėstytų savo lūkesčius, tikėjomės sužinoti, kaip studentai įsivaizduoja tokią programą ir ko tikisi išklaušę ją. Atliekant tyrimo duomenų kokybinę turinio analizę buvo išskirtos penkios pagrindinės kategorijos: *žinios apie kitą kultūrą, bendrosios žinios, specialiosios dalykinės žinios, gebėjimai, nuostatos*. 31 lentelėje matome, kokios kategorijos ir jas atitinkančios subkategorijos buvo išskirtos.

Studentų lūkesčiai, pristačius jiems *Tarpkultūrinio ugdymo programą*

Kategorija	Subkategorija	Pasisakymų skaičius	Įrodantis teiginys
Žinios apie kitą kultūrą	Kultūrinių, vertybinių, religinių skirtumų, papročių žinojimas	76	„ <i>Idomu, kokias kitų kultūrų vertybes būtina žinoti, norint būti kompetentinga šioje srityje (st. 1)</i> “. „ <i>Tikiuosi platesnio supažindinimo su įvairiomis kultūromis, konkrečių pavyzdžių (st. 52)</i> “. „ <i>Tikiuosi sužinoti daugiau apie kitų šalių kultūrą (st. 3)</i> “. „ <i>Tikiuosi daugiau sužinoti apie pasaulio šalis, tų šalių kultūrą (st. 35)</i> “. „ <i>Daugiau sužinoti apie kitas šalis, jų papročius, šventes (st. 73)</i> “. „ <i>Apie kitų šalių papročius, tradicijas (st. 29)</i> “. „ <i>Norėčiau sužinoti apie kitų šalių svarbius istorinius įvykius, iškiliausius asmenis, jų nuopelnus savo šaliai, taip pat domina architektūra (st.45)</i> “. „ <i>Norėčiau daugiau sužinoti apie kitų šalių religijas (st. 2)</i> “. „ <i>Dažnai pasitaikydavo situacijų, kai trūkdavo žinių apie religijas (st. 19)</i> “.
	Bendravimo stilių, elgesio ypatumų, kultūrų skirtumų ir panašumų žinojimas	38	„ <i>Tikiuosi sužinoti, kaip bendrauti su kitų kultūrų žmonėmis (st.3)</i> “. „ <i>Kaip išmolti bendrauti su kitataučiais (st. 39)</i> “. „ <i>Labiau suprasti bendravimo ypatumus, pamatyti kitų kultūrų, tautybių skirtumus ir panašumus (st. 21)</i> “. „ <i>Idomu būtų sužinoti, kaip elgtis su kitų kultūrų žmonėmis (st. 73)</i> “.
Bendrosios žinios	Tarpkultūrinės kompetencijos struktūros, komponentų, ugdymo(si) būdų žinojimas	45	„ <i>Norėčiau pagilinti tarpkultūrinės kompetencijos žinias (st. 1)</i> “. „ <i>Tikiuosi daug sužinoti apie tarpkultūrinę kompetenciją (st. 34)</i> “.
	Savos kultūros (papročiai, religija) pažinimas	34	„ <i>Dar labiau praplėsti savo kultūros žinias (st. 7)</i> “. „ <i>Norėčiau plačiau susipažinti su savo šalies kultūra, papročiais, istorija (st. 12)</i> “. „ <i>Tikiuosi gilinti žinias apie savo kultūrą ir dar labiau ją pažinti (st 27)</i> “. „ <i>Būtų įdomu plačiau sužinoti ir apie savo religiją (st. 3)</i> “. „ <i>Norėčiau plačiau sužinoti ir apie</i>

			<i>savo kultūros papročius (st. 43)“.</i>
	Kultūrinio šoko sampratos žinojimas	10	<i>„Kas yra kultūrinis šokas (st.1)“; „Įdomu sužinoti, kas tai yra kultūrinis šokas ir kiti terminai (st. 33)“.</i>
Specialiosios dalykinės žinios	Kitų šalių švietimo sistemos, dokumentų žinojimas	20	<i>„Manau, kad labai svarbu žinoti, studijuoti dokumentus (st. 7)“.</i> <i>„Norėčiau sužinoti apie kitų šalių švietimo sistemas (st. 25)“.</i>
	Susipažinimas su ugdymo metodais, taikomais daugiakultūrėje klasėje	18	<i>„Įdomu būtų sužinoti, kaip dirbti su kitų kultūrų vaikais (st.2)“.</i> <i>„Kaip dirbti tokioje klasėje, kur yra įvairių kultūrų vaikų (st. 4)“.</i> <i>„Norisi sužinoti būdus ir metodus, kurie naudojami grupėje, klasėje dirbant su vaikais iš skirtingų kultūrų (st. 31)“.</i>
Gebėjimai	Bendravimo su kitos kultūros žmonėmis	14	<i>„Norėčiau išmokti bendrauti su kitos kultūros žmonėmis (st. 1)“.</i> <i>„Tikiuosi sužinoti, kaip taikyti žinias bendraujant su kitos kultūros žmonėmis (st.28)“.</i>
	Gyventi, dirbti ir mokytis daugiakultūrėje aplinkoje	10	<i>„Įgyti įgūdžių, leidžiančių gyventi, mokytis ir dirbti daugiakultūrėje aplinkoje (st. 73)“.</i>
Nuostatos (tolerancija kitoms kultūroms)		10	<i>„Išsiugdyti toleranciją kitų kultūrų žmonėms (st. 21)“.</i> <i>„Neišskirti kitataučių mokinių iš visos klasės (st. 49)“.</i> <i>„Norėčiau ugdytis toleranciją ir pagarbą aplinkiniams (st. 10)“.</i>

Tyrimo rezultatų analizė atskleidė, jog studentai labiausiai tikisi daugiau sužinoti apie kultūras, vertybinius reiškinius, religinius skirtumus bei apie kitų kultūrų papročius (N = 76). Studentai įgyvendinę programą tikėjosi disponuoti žiniomis apie bendravimo stilius, elgesio ypatumus, kultūrų skirtumus ir panašumus (N = 38). Prie bendrųjų žinių kategorijos priskirtos dvi subkategorijos (tarpkultūrinės kompetencijos struktūros, komponentų, ugdymo(si) būdų žinojimas (N = 45) ir savos kultūros (papročiai, religija) pažinimas (N = 34), žinios apie kultūrinį šoką (N = 10)).

Išsakydami savo lūkesčius studentai akcentavo, kad jie pageidauja praktinių užduočių („<...> *norėčiau pabendrauti, susipažinti su kitataučiais ir praktiškai panaudoti žinias (st. 31)*“. „Igyti žinių, bet ne tik išklausydamas teoriją, o ir praktiškai veikdamas (st. 12)“. „<...> *dalyvauti paskaitose, kurios kažkuo patrauktų ir norėtųsi lankyti (pvz.: ne tik rašyti ir klausyti, bet kalbėti, atlikti įdomias užduotis) (st. 12)*“.

Remiantis šio tyrimo rezultatais buvo vertinta, koreguota ir papildyta programa.

Refleksija (kvaziekperimentui įpusėjus)

Atliekant pedagoginį kvaziekperimentą labai svarbu vertinti vykdomą ugdomąją veiklą siekiant ją tobulinti. Būtent refleksijos metodas tyrimo eigai įpusėjus leido įvertinti, kas, atsižvelgiant į studentų nuomonę, nuveikta, ką buvo galima padaryti kitaip, kaip jautėsi studentai užsiėmimų metu. Šių tyrimo aspektų pagrindu buvo prašoma studentų parašyti refleksijas.

Vertindami, kas buvo nuveikta pedagoginio kvaziekperimento TUP įgyvendinimo metu, studentai teigė, kad jie sužinojo, kas yra tarpkultūrinė kompetencija, kokie komponentai ją sudaro, pagilino turimas žinias apie savo šalies kultūrą („*prasidejus paskaitoms, mano žinios apie tarpkultūrinę kompetenciją buvo minimalios, <....> maniau, kad viskas vyksta natūraliai ir nereikia apie tai papildomai galvoti, tačiau užsiėmimų metu suvokiau, kad niekas nevyksta savaime, tarpkultūrinę kompetenciją reikia ugdytis ir todėl labai svarbi vidinė motyvacija (st. 15)*“; „<...> *sužinojau, kas trukdo būti tarpkultūriškai kompetingam: stereotipai, išankstinės nuostatos ir prietarai, etnocentrizmas, rasizmas, ksenofobija, diskriminacija (st. 6)*“; „<...> *supratau, kokios kliūtys gali mums trukdyti susikalbėti <...> susipažinau su žydų kultūra, sužinojau, kokios problemos kyla jų vaikams, lankantiems ugdymo įstaigas (st. 23)*“; „<...> *mano žinios apie kitas kultūras buvo minimalios, o dabar galiu pasakyti, jog žinau tikrai daug (st. 54)*“; „*parengti ir pristatyti projektai apie mūsų šalies kultūrą leido pagilinti turimas žinias (st. 76)*“).

Studentai akcentavo, kad labai svarbu, jog praktinių užsiėmimų metu pavyko pritaikyti įgytas teorines žinias, įsigilinti į analizuojamą

temą („<...> įdomios praktinės užduotys padėjo analizuoti savo patirtį, giliau pažvelgti į save (st. 46)“; „praktinės užduotys buvo labai naudingos, padėjo giliau suvokti teoriją, įsivertinti, suprasti tolerancijos svarbą<...> (st. 33)“; praktinių užduočių metu įsivertinau, pasitikrinau, ar gerai supratau analizuojamą temą <...> (st. 11)“; <...> padėjo įtvirtinti įgytas žinias (st. 63 ir kt.)“, „supratau, kokias savo žinias dar turiu pagilinti (st. 6)“).

Studentų jausmų aprašymus galima skirti į dvi grupes: vienuose teigiama, jog jie jautėsi gerai, kituose – jog jautė nerimą, ypač kai reikėjo bendrauti su kitos kultūros žmonėmis („<...> jaučiausi ramiai, gerai ir užtikrintai (st. 12)“; „<...> jaučiausi puikiai (st. 28)“; „<...> paskaitų pradžioje jaučiausi nekaip, nepasitikėjau savo žiniomis, išklausius teoriją, atlikus praktines užduotis, pasijaučiau žymiai stipresnė, supratau, kaip man reikėjo tokių paskaitų<...> (st. 38)“; „<...> kai reikėjo pildyti anketą, pradžioje jaučiausi labai nepatogiai, nes supratau, kad labai mažai žinau<...> (st. 40)“; <...> skaitydama klausimus nežinojau, ką reikia parašyti, nepasitikėjau savimi<...> (st. 17)“; „<...> paskaitų pradžioje jaučiausi suglumusi, tačiau vėliau įtampa nuslūgo (st. 67)“; „atėjus svečiui pasijutau nejaukiai, nes tai buvo žydų kultūros atstovas, tačiau jis buvo labai malonus, diskutavo ir todėl man labai patiko (st. 14)“.)

Apibendrinant šios refleksijos rezultatus konstatuota, kad įgyvendinama TUP atliepia studentų lūkesčius: juos tenkina programos įgyvendinimo metodai ir būdai.

Refleksija (kvaziekperimentui pasibaigus)

Pedagoginio kvaziekperimento dalyviai TUP vertino kaip vertingą. Programos naudą akivaizdžiai liudija šie rezultatai:

- įgytos ir/ar pagilintos žinios („Apie kitataučius sužinojau labai daug svarbių faktų, kurie man padės dirbant auklėtoju ir bendraujant su kitų tautų atstovais (st. 1)“; „sužinojau daugiau apie kitas kultūras (st. 3)“; „susipažinau su įvairių šalių tradicijomis, papročiais, religija (st. 7)“; sužinojau apie kitų kultūrų skirtumus ir panašumus su mūsų kultūra (st. 18)“; įgijau naujų žinių apie tarpkultūrinę kompetenciją, daugiau sužinojau apie kitas kultūras, o taip pat ir apie Lietuvos kultūrą (st. 23)“; „sužinojome apie tarpkultūrinio ugdymo galimybes,

reikšmę, islamo kultūrą (st. 26)“; „<...> sužinojome, kokie yra bendravimo ypatumai, į ką reikia atkreipti dėmesį bendraujant su kitataučiais (st. 29)“; „gavome daug naudingos informacijos, kurią galėsiu panaudoti dirbdama mokytoja (st. 36)“; “<...> išsiaiškinau daug naujų sąvokų (st. 55)“; „sužinojome, kas yra kultūrinis šokas, kaip su juo susitvarkyti<...> (st. 75)“; „<...> išmokome, kaip reikia ugdyti vaikų toleranciją<...> (st. 76)“;

- nuomonė apie programos įgyvendinimo metu naudotus metodus („labai svarbu ir įdomu buvo, kad mes patys turėjome surasti informaciją apie šalis ir projektų metų pristatyti tai, ką mes sužinojome (st. 10)“; „naudinga buvo tuo, kad tai buvo ne tik teorija, bet ir labai daug praktinių užduočių (bendravimas su Erasmus studentais ir kt. (st. 15)“; labai naudinga buvo tai, kad galėjome savo sukurtą programą įgyvendinti praktiškai (st. 30)“; „buvo įdomu, kad paskaitą dėstė trys dėstytojai ir dar pakviesti svečiai (st. 50)“; „patiko mokymasis iš patirties, situacijų sprendimas, įsijautimas į tam tikrą vaidmenį (st. 61)“; tai – pirmas dalykas, kurio metu mes nagrinėjome tarpkultūriškumą (st. 49)“;

- pasikeitusios nuostatos, požiūris <...> pakeitė mano požiūrį į kitataučius, gyvenančius Lietuvoje (st. 19)“; „dabar jaučiuosi daug laisvesnė, drąsesnė kitų šalių, kultūrų atstovų atžvilgiu (st. 27)“; „<...> mane paskatino domėtis kitomis kultūromis (st. 40)“; „išmokau dirbti grupėje (st. 52)“; sužinojau, kokius metodus galima taikyti dirbant daugiakultūroje klasėje<...> (st. 63)“; „<...> privertė susimąstyti apie savo tolerancijos lygį (st. 68)“; „man šis dalykas patiko ne tik kaip būsimai pedagogei, bet ir kaip žmogui <...> įgijau daugiau pasitikėjimo savimi, manau, kad esu pasirengusi dirbti daugiakultūroje klasėje (st. 72)“.

Apibendrinami studentų nuomonę apie TUP, galime išskirti esminius dalykus, kuo ši TUP buvo naudinga būsimiesiems mokytojams:

- įgytos ir/ar pagilintos žinios apie tarpkultūrinės kompetencijos struktūrą, komponentus, sąvokas; kitas kultūras, savąją kultūrą; bendravimo ir elgesio su kitataučiais ypatumus; ugdymo strategijas, metodus, būdus dirbant daugiakultūroje grupėje, klasėje. Šios žinios,

pasak studentų, svarbios jiems ne tik kaip pedagogams, bet ir kaip žmonėms, gyvensiantiems daugiakultūrėjančioje visuomenėje;

- pakitęs požiūris ir nuostatos į kitataučius;
- padidėjęs pasitikėjimas savimi atsidūrus nežinomose situacijose;
- įsitikinimas, jog gebės dirbti daugiakultūrėje klasėje, grupėje;
- galimybė įgytas žinias patikrinti praktiškai, įgyvendinti savo sukurtus projektus;
- patobulėję gebėjimai dirbti grupėje atliekant bendrus projektus.

Į klausimą, *ar pasiteisino studentų lūkesčiai*, visi (N=76) studentai atsakė teigiamai, kai kurie dar paminėjo, jog rezultatai viršijo lūkesčius: „*prieš programą tikėjau sužinoti apie kitų kultūrų ypatumus, tačiau paskaitų metu turėjome galimybę ne tik teoriškai tai sužinoti, bet ir gyvai bendraudami su iš kitų šalių atvykusiais žmonėmis, klausydamiesi jų pasakojimų, bei kartu diskutuodami (st. 38)*“; „*nesitikėjau, kad tiek daug sužinosiu (st. 15)*“; „*pasiteisino lūkesčiai net labiau, negu tikėjau (st. 10)*“.

Analizuodami studentų išsakytą nuomonę apie tai, kokios temos buvo įdomiausios ir kodėl, galime teigti, jog dažniausi atsakymai buvo apie religijas: „*labai įdomu buvo sužinoti apie įvairias pasaulio religijas, nes apie tai labai mažai žinojau (st. 12)*“; apie kultūrinį šoką, jo įveikimo būdus: „*įdomiausios buvo paskaitos apie kultūrinį šoką, neįprasta paskaitų vedimo metodika (st. 20)*“. Studentai akcentavo, kad jiems buvo svarbus patirtinis, probleminis mokymasis, vaidmeniniai žaidimai ir svarbiausia – kad jie patys galėjo *konstruoti* žinias, o ne tik pasyviai klausytis: „*įdomiausia, kad mes patys turėjome parengti projektus, juos pristatyti ir taip suteikti žinių kitiems (st. 40)*“.

Studentų nuomone, visos nagrinėtos temos buvo reikalingos ir jie nieko nekeistų, tik buvo per mažai laiko: „*visos temos reikalingos, jų galėtų būti ir daugiau, gaila, kad mažai laiko (st. 5)*“, „*manau, kad visos paskaitos reikalingos ir naudingos, tik per mažai laiko temas plačiau išanalizuoti (st. 70)*“.

Labiausiai įtraukianti studijų veikla, studentų nuomone, buvo:

- atliekant praktines užduotis (trys projektai);
- atliekant grupines, netradicines užduotis;
- susitikimai su Erasmus studentais, kitų kultūrų atstovais;
- trijų dėstytojų dalyvavimas paskaitoje;
- galimybė ne tik sukurti renginio scenarijų, bet ir jį praktiškai įgyvendinti su vaikais ugdymo įstaigoje.

Studentai darbą TUP teigiamai vertino teigdami, kad „<...>patinka dirbti grupėje ir galvoti, kaip įdomiau pristatyti medžiagą (st. 2)“; „rengti pristatymus <...>, nes pasiruošimo metu ir pati sužinojau daug įdomių dalykų apie kitą šalį (st. 6)“; „įdomiausia buvo, kai lankėsi Erasmus studentai (st. 12)“; „vertinga rengti projektus, nes buvo galimybė pačiam išnagrinėti kitų tautų kultūros bruožus ir papročius (st. 18)“; „kai reikėjo eiti ir klausinėti žmonių, kas yra tarpkultūrinė kompetencija, buvo labai smagu išklausti ir pristatyti kitų nuomones (st. 26)“; „klausti kitų studentų pristatymus (st. 35)“; „<...> komandinės užduotys patiko <...> (st. 38)“; „patiko vaidmeniniai žaidimai (st. 42)“; „įdomu kurti plakatus (st. 43)“; „vesti renginį (st. 50)“; „intrigavo pristatymai, kurių metu daug sužinojome, buvo įdomu jiems ruoštis (st. 51)“; „visos užduotys buvo įdomios, nes niekada nedarytos (st. 59)“; buvo įdomu žaisti ir žaidžiant daug ką sužinoti, permąstyti <...> (st. 61)“; „įdomiausias buvo savarankiškos užduotys. Galėjau savo talentą pademonstruoti ir pati geriau save pažinti (st. 62)“; „įdomu, kad grupinius projektus darėme su kitų kursų studentais, beveik nepažįstamais žmonėmis, įdomu rasti kompromisą (st. 65)“; „galimybė projektus pristatyti kūrybiškai, o ne tik skaidrių pagalba (st. 68)“; „man patiko kurti projektą apie Lietuvą, <...> sužinojau naujų dalykų (st. 71)“; „įdomi diskusija, kai diskutuojama iš karto perskaičius duotą tekstą (st. 72)“; „įdomu atlikti užduotis iš karto paskaitose, kai visi turi vienodas laiko ir išteklių galimybes (st. 75)“.

Išsakydami savo siūlymus apie programos tobulinimo galimybes, studentai rekomendavo šiuos dalykus:

- daugiau laiko skirti užsiėmimams;
- daugiau teikti grupinių užduočių;
- į paskaitas kviešti daugiau kitų kultūros atstovų, svečių;

- skatinti studentus užduotis pristatyti kuo įvairiau: vaidinant, kuriant filmukus ir kt.

Studentų nuomone, reikėtų „*dar daugiau praktinių užsiėmimų ir daugiau skirti laiko (st. 14)*“; „*daugiau paskaitų, kad būtų ir teorijos, ir praktinių darbų (st. 20)*“; „*<...> organizuoti daugiau susitikimų su Lietuvoje studijuojančiais iš kitų šalių studentais ar čia gyvenančiais kitataučiais<...> (st. 25)*“; „*galėtume daryti bendras užduotis su užsieniečiais interneto pagalba (st. 40)*“; „*gal daugiau daryti diskusijų, nors šiaip man visko užteko (st. 46)*“; „*siūlyčiau projektinius darbus atlikti ne skaidrių pagalba, o ieškant įdomesnių būdų, būtų įdomu savaitę ar dvi kiekvienam priskirti kitatautį draugą, su kuriuo bendraujant reikėtų parengti projektus (st. 58)*“.

Analizuodami studentų išsakytas mintis, kaip jie jautėsi pedagoginio kvaziekspimento metu, pastebėjome, jog dauguma studentų jautėsi puikiai, tai įrodo jų pasakymai: „*puikiai jaučiausi <...> buvau išklaudyta ir gavau reikiamus patarimus (st. 7)*“; „*iš pradžių jaučiausi nejaukiai, nes reikėjo reikšti savo nuomonę, gal bijojau, tačiau vėliau pradėjau drąsiau jaustis (st. 15)*“; „*dažniausiai sudomino temos ir grupinis darbas (st. 18)*“; „*labai gerai, jaukiai jaučiausi, nors pradžioje visada sunkiai reiškiau mintis prie nepažįstamų žmonių <...>, bet stebiuosi, kad per šią paskaitą pradėjau gan greitai laisvai kalbėti (st. 27)*“; „*iš pradžių buvau sutrikusi, po to pasijaučiau kaip tarp savų (st. 30)*“; „*mielai eidavau į užsiėmimus (st. 38)*“; „*buvo gerai, nes visada buvo įdomu (st. 41)*“; „*jaučiausi gerai, laisvai, nuomonė būdavo visada išklaudyta (st. 43)*“; „*jaučiausi gerai, nes galėjau pasinaudoti įgyta patirtimi (st. 52)*“; „*ši paskaita išskirtinė savo struktūra, akcentuodama savarankišką darbą tai vertinu labai teigiamai (st. 58)*“; „*labai gerai, kadangi nebuvo nuobodu (st. 66)*“.

Apibendrinami studentų nuomonę apie Tarpkultūrinio ugdymo programą, lygindami lūkesčių ir refleksijų analizės metu gautus rezultatus, galime teigti, jog įgyvendinus programą studentų lūkesčiai sutapo su rezultatais. Pagrindiniai rezultatai įgyvendinus teigiamai įvertintą programą, yra: 1) įgytos ir/ar pagilintos žinios apie tarpkultūrinės kompetencijos struktūrą, komponentus, sąvokas; kitas

kultūras, savąją kultūrą; bendravimo ir elgesio ypatumus su kitataučiais; ugdymo strategijas, metodus, būdus dirbant daugiakultūroje grupėje, klasėje. Šios žinios, pasak studentų, svarbios jiems ne tik kaip pedagogams, bet ir kaip žmonėms, gyvenantiems daugiakultūroje visuomenėje; 2) teigiamai pakitęs požiūris ir nuostatos į kitataučius; 3) padidėjęs pasitikėjimas savimi, atsidūrus nežinomose situacijose; 4) įsitikinimas, jog gebės dirbti daugiakultūroje klasėje/grupėje; 5) galimybė įgytas žinias patikrinti praktiškai, įgyvendinti savo sukurtus projektus; 6) patobulėję gebėjimai dirbti grupėje atliekant bendrus projektus.

3.3.2. Studentų tarpkultūrinės kompetencijos pokyčių analizė

Vykdam tikslingą *Tarpkultūrinio ugdymo programą* pedagoginio kvazieksperto metu siekta tobulinti studentų tarpkultūrinę kompetenciją. Šiame poskyryje pristatoma studentų, dalyvavusių pedagoginiame kvazieksperte, tarpkultūrinės kompetencijos pokyčių analizė. Pateikiami diagnostinių pjūvių (vykdytų pedagoginio kvazieksperto pradžioje ir pabaigoje) lyginamieji rezultatai. Išskyrėme tris reikšminius blokus:

Pirmasis blokas skirtas nustatyti studentų tarpkultūrinių teorinių žinių pokyčius apie: a) tarpkultūrinės kompetencijos svarbą; b) tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo galimybes studijų metu; c) veiksnius, reikšmingus tarpkultūrinės kompetencijos plėtotei; d) tarpkultūrinės kompetencijos komponentų reikšmingumo įvertinimą. (Studentų nuomonės pokyčiai nustatyti lyginant pirmojo ir antrojo diagnostinių pjūvių rezultatus.)

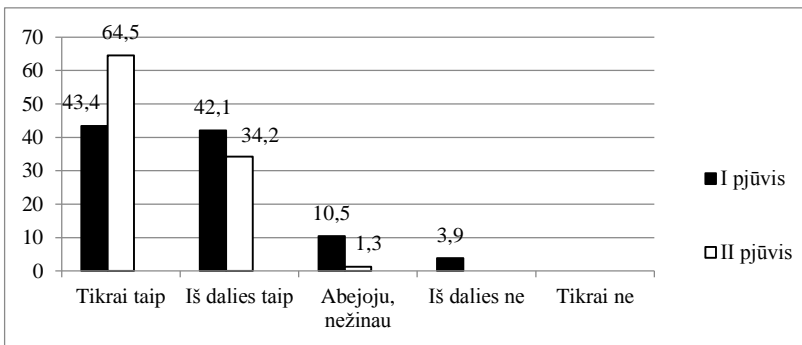
Antrasis blokas skirtas nustatyti studentų praktinės patirties pokyčius: a) studentų kontaktų su kitų kultūrų atstovais įvertinimą; b) studentų buvimo kitoje kultūroje patirtį atskleisti, nepaisant vykimo tikslų. (Studentų praktinės patirties pokyčiai pristatomi remiantis pirmojo diagnostinio pjūvio rezultatais.)

Trečiasis blokas skirtas studentų tarpkultūrinės kompetencijos pokyčių įvertinimui: a) žinių lygmeniu; b) gebėjimų lygmeniu; c) nuostatų lygmeniu; d) elgesio lygmeniu. (Studentų tarpkultūrinės

kompetencijos pokyčiai nustatyti lyginant pirmojo ir antrojo diagnostinių pjūvių rezultatus.)

Studentų teorinių žinių apie tarpkultūrinę kompetenciją tyrimo analizė

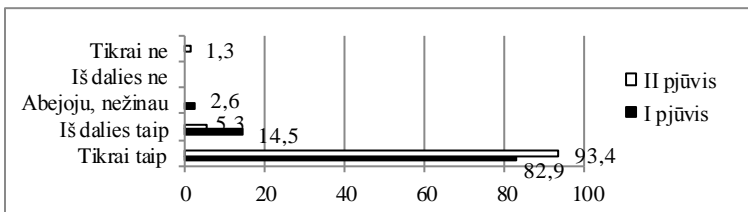
Siekiant išsiaiškinti, ar pasikeitė studentų nuomonė vertinant teiginį: *Lietuvos mokytojui vis dažniau tenka dirbti daugiakultūrinėje grupėje, klasėje*, buvo palyginti respondentų atsakymai, gauti prieš vykdant TUP ir ją įvykdžius. Kaip matome iš diagramos, pavaizduotos 19 paveiksle, įvykdžius TUP atsakymų *tikrai taip* padažnėjo (64,5%), sumažėjo abejojančiųjų ir manančiųjų, jog iš dalies nepasikeitė respondentų nuomonė.



19 pav. Studentų nuomonė apie darbo daugiakultūrinėje grupėje, klasėje galimybes (procentinė išraiška prieš vykdant TUP ir ją įvykdžius)

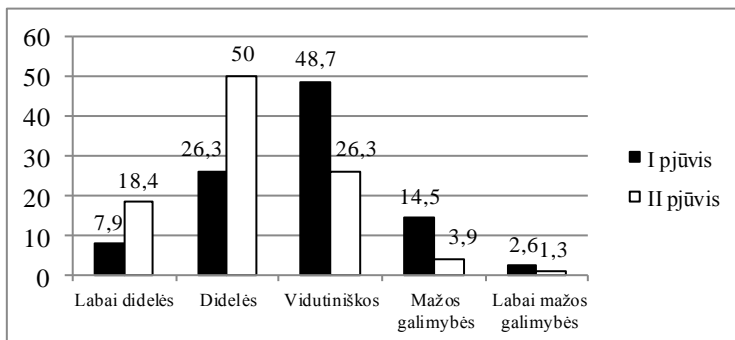
Atsakymų skirtumą įvertinti buvo pritaikytas Wilcoxon kriterijus. Iš gautų rezultatų, ($Z = -3,977^a$, $p = 0,000$) matyti, jog pirmojo ir antrojo diagnostinių pjūvių metu studentų nuomonė skiriasi statistiškai reikšmingai. Analizuojant rangų lentelę matyti, kad 24-iais atvejais studentų atsakymai yra teigiami ir tik trimis atvejais yra neigiami.

Vertinant studentų nuomonę, *ar jiems, kaip būsimesiems mokytojams, svarbu tobulintis tarpkultūrinę kompetenciją*, išryškėjo, jog teigiamai atsakiusiųjų antrojo diagnostinio pjūvio metu padažnėjo (žr. 20 paveikslą). Tačiau pritaikius Wilcoxon kriterijų gauta, jog $p = 0,078$, tai reiškia, jog pirmojo ir antrojo diagnostinių pjūvių metu atsakymų skirtumas yra statistiškai nereikšmingas.



20 pav. Studentų nuomonė apie tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo svarbą (procentinė išraiška prieš vykdant TUP ir ją įvykdžius)

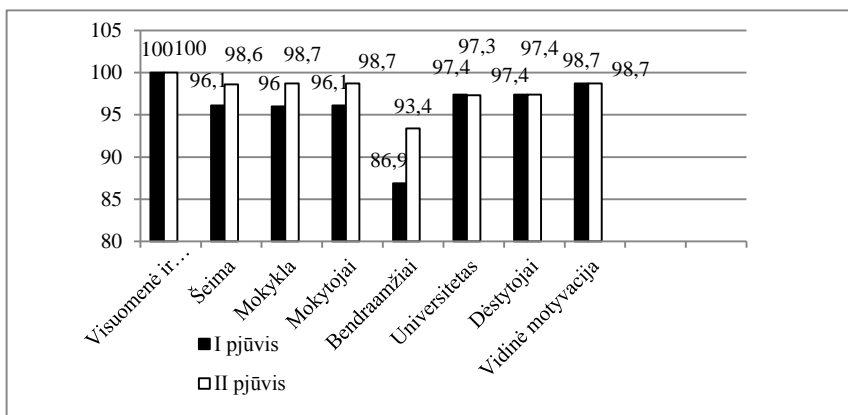
Analizuojant tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo galimybes studijų metu, paaiškėjo, jog įgyvendinus TUP, teigiančiųjų, jog labai didelės ir didelės galimybės padaugėjo (žr. 21 pav.). Atsakymų skirtumą įvertinti buvo pritaikytas Wilcoxon kriterijus. Iš gautų rezultatų ($Z = -4,867^a$, $p = 0,000$) matyti, jog pirmojo ir antrojo diagnostinių pjūvių metu gauti rezultatai skiriasi statistiškai reikšmingai. Analizuojant rangų lentelę matyti, kad 40-čia atvejų studentų atsakymai yra teigiami ir tik penkiais atvejais yra neigiami.



21 pav. Studentų nuomonė apie tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo galimybes studijų metu (procentinė išraiška prieš vykdant TUP ir ją įvykdžius)

Vykdant TUP buvo siekiama nustatyti, kokie veiksniai lemia tarpkultūrinės kompetencijos plėtotę. Atlikdami praktines užduotis studentai turėjo nustatyti: *kokie veiksniai formavo jų požiūrį į tarpkultūrinę kompetenciją vaikystėje?; kas jiems padėjo išsiugdyti požiūrį, vertybes ir principus?* ir kt. Pirmojo ir antrojo diagnostinių

pjūvių metu tyrėjai išvardijo veiksnius, o respondentų buvo paprašyta juos suranguoti. Vertindami veiksnius studentai galėjo pasirinkti keturis galimus atsakymo variantus (*labai svarbu, svarbu, nesvarbu, visai nesvarbu*). Analizuojant gautus rezultatus atsakymai transformuoti į dvi grupes (*svarbu ir nesvarbu*). 22 paveiksle pristatomi abiejų (I ir II diagnostinių pjūvių) studentų atsakymai, kuriuos respondentai pateikė kaip svarbius.



22 pav. Studentų nuomonė apie pasirinktus veiksnius ir jų reikšmę ugdantis tarpkultūrinę kompetenciją (procentinė išraiška prieš vykdant TUP ir ją įvykdžius)

Kaip matome iš 22 paveikslo, visuomenę ir kultūrą, kurioje visi gyvename, studentai (100 %) įvertino kaip svarbų veiksnių tiek prieš programos vykdymą, tiek ir ją įvykdžius. Analizuojant šeimos, mokyklos, mokytojų ir bendraamžių veiksnių vertinimo pokyčius, pastebimas teigiamų atsakymų didėjimas lyginant pirmąjį ir antrąjį diagnostinius pjūvius. Tačiau, pritaikius Wilcoxon kriterijų, tik vienintelio veiksnio, t. y. šeimos, vertinimo skirtumas yra statistiškai reikšmingas ($Z = -2,874^a$, $p = 0,004$). Analizuojant rangų lentelę matyti, kad 22 atvejais tų pačių studentų atsakymai yra teigiami ir tik 7 atvejais yra neigiami. Vertinant kitus veiksnius nustatyta, kad

skirtumai nėra statistiškai reikšmingi. Veiksnių (universiteto, dėstytojų, vidinės motyvacijos) reikšmė įvertinta vienodai lyginant pirmojo ir antrojo diagnostinių pjūvių rezultatus.

Anketoje buvo išvardyta 19 komponentų, kuriuos studentai turėjo išranguoti abiejų diagnostinių pjūvių metu. Siekiant išsiaiškinti, ar yra skirtumų vertinant išskirtus komponentus prieš programos vykdymą ir ją įvykdžius, buvo pritaikytas Wilcoxon kriterijus. Detalesni rezultatai pateikiami 13 priede, o svarbiausi rezultatai matyti 32 lentelėje.

32 lentelė

Studentų požiūrio į komponentus, reikšmingus tarpkultūrinei kompetencijai, skirtumai įgyvendinus TUP

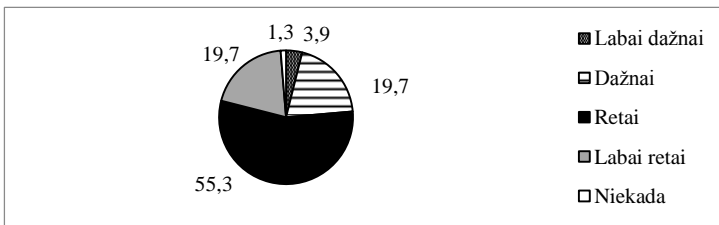
Komponentas	Teigiami rangai	Neigiami rangai	Rangų vidurkiai		Z reikšmė	p
			Teigiami	Neigiami		
Susilaikymas nuo išankstinės nuomonės (tarpkultūriniam mokymesi ir priimant kitų kultūrų žmones)	24	3	14,25	12	-3,978 ^a	0,000
Tolerancija	15	2	9	9	-3,153 ^a	0,002
Lankstumas (pasirenkant ir naudojant tinkamą bendravimo stilių ir elgesį)	24	6	15,75	14,5	-3,332 ^a	0,001
Smalsumas ir noras atrasti, sužinoti	32	8	20,5	20,5	-3,611 ^a	0,000
Kultūrinis supratingumas	23	6	15	15	-3,157 ^a	0,002
Kultūrinės žinios	27	7	17,76	16,5	-3,447 ^a	0,001
Gebėjimas klausytis	26	7	17,4	15,5	-3,393 ^a	0,001
Gebėjimas lyginti	29	7	19,22	15,5	-3,801 ^a	0,000
Empatija	32	7	20,28	18,71	-3,832 ^a	0,000

Dauguma – net 17 iš 19 – vertintų komponentų yra statistiškai reikšmingi (žr. 13 priedą). Tokie rezultatai leidžia manyti, jog įgyvendinus TUP pasikeitė studentų nuomonė apie komponentų svarbą.

Apibendrinant šiuos rezultatus galima teigti, kad įgyvendinus TUP studentų nuomonė apie tarpkultūrinę kompetenciją, jos reikšmę, ją sudarančius komponentus, jos tobulinimui svarbius veiksnius, tobulinimo galimybes kito statistškai reikšmingai, vertinant edukologiniu požiūriu – teigiama linkme.

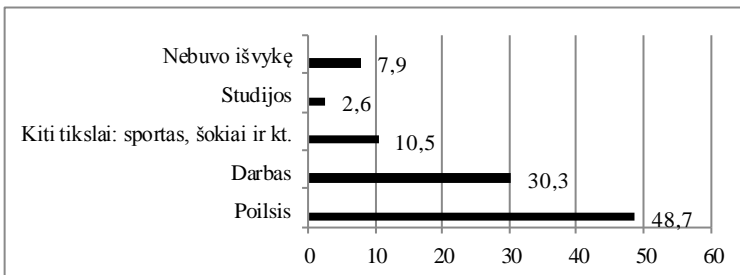
Studentų turimos praktinės patirties tyrimo analizė

Žinant, jog turima patirtis veikiant daugiakultūre situacijose yra labai svarbi, buvo siekta įvertinti pedagoginiame kvaziekspimente dalyvavusių studentų patirtį jiems bendravus su kitų kultūrų atstovais bei įgijus praktinę patirtį būnant kitoje kultūroje. 23 pav. pristatomi tik pirmojo diagnostinio pjūvio rezultatai. Tyrimo duomenys rodo, kad daug (75 %) studentų retai bendravo su kitų kultūrų atstovais. Šie rezultatai liudija, jog tyrime dalyvavusių studentų patirtis nedidelė.



23 pav. Studentų nuomonė apie bendravimo periodiškumą su kitų kultūrų atstovais (procentinė išraiška)

Vertindami savo praktinę tarpkultūrinę patirtį, įgytą būnant kitoje kultūroje, dažniausiai studentai nurodė šiuos buvimo kitoje kultūroje tikslus: poilsis (48,7 %), darbas (30,3 %) ir kt. (žr. 24 paveikslą).



24 pav. Studentų buvimo kitoje kultūroje tikslai (procentinė raiška)

Apibendrinami šiuos rezultatus galime teigti, jog studentų patirtis veikti daugiakultūre situacijose nėra didelė. Dažniausiai patirtis įgyta poilsiaujant ir dirbant užsienyje, tačiau verta pagalvoti, kaip paskatinti studentus aktyviau dalyvauti mainų programose, kuriose ir įgyjama būtent mokymosi daugiakultūre situacijose patirtis, kuri yra labai svarbi.

Studentų tarpkultūrinės kompetencijos pokyčių įvertinimo analizė

Studentų žinių, svarbių tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimui, pokyčiai Lyginant pirmojo ir antrojo diagnostinių pjūvių metu gautus rezultatus, buvo siekiama sužinoti, *kaip studentai vertina žinių pokytį*. Siekiant suskaičiuoti visos žinių skalės pokytį, buvo sukurti nauji sudėtiniai pirmojo ir antrojo diagnostinių pjūvių kintamieji. Žinių skirtumas vertintas pritaikant Wilcoxon kriterijų. Iš gautų rezultatų ($Z = -7,499^a$, $p = 0,000$) matyti, jog pirmojo ir antrojo pjūvių metu žinių vertinimas skiriasi statistiškai reikšmingai. Analizuojant rangų lentelę matyti, kad 75-iais atvejais studentų atsakymai yra teigiami ir tik 1-nu atveju yra neigiamas, rangų vidurkiai (teigiamų – 38,81 ir neigiamų – 15,50). Analizuojant tyrimo duomenis stebimas žinių pagilinimas. Detalūs rezultatai pateikiami 14 priede, o reikšmingiausi pateikti 33 lentelėje.

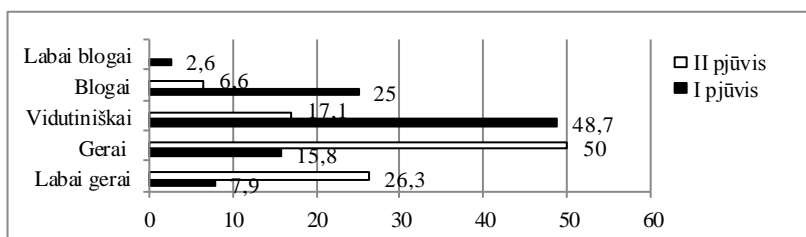
33 lentelė

Studentų žinių, reikšmingų tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimui, pokyčiai

Žinios	Teigiami rangai	Neigiami rangai	Rangų vidurkiai		Z reikšmė	p
			Teigiami	Neigiami		
Žinau pagrindinius savo šalies objektus, įtrauktus į kultūrinį paveldą	52	3	28,35	22	-6,281 ^a	0,000
Žinau tarpkultūrinės komunikacijos principus	58	2	30,74	23,5	-6,780 ^a	0,000
Žinau kitų kultūrų papročius	49	1	25,62	19,5	-6,323 ^a	0,000

Žinau kitų kultūrų elgesio ypatumus	53	0	27	0	-6,637 ^a	0,000
Žinau apie kitų kultūrų religijas	38	1	20,11	16	-5,570 ^a	0,000
Žinau kitų kultūrų švietimo sistemų ypatumus	42	7	25,92	19,5	-5,033 ^a	0,000
Žinau kitų kultūrų tradicijas mokyklose	52	7	30,54	26	-5,783 ^a	0,000
Žinau ugdymo metodus, taikomus daugiakultūrijoje grupėje, klasėje	57	4	31,95	17,5	-6,476 ^a	0,000
Žinau įvairių konfliktų sprendimo, būdų	33	6	20,15	19,17	-4,096 ^a	0,000
Žinios apie kultūrinį šoką	72	1	37,33	13	-7,467 ^a	0,000

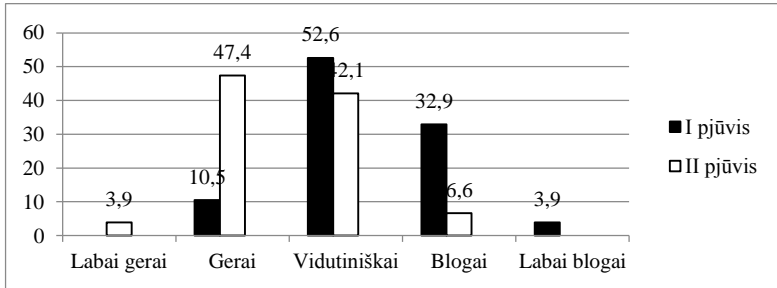
Siekdami dar detalesnio rezultatų aptarimo pasirinkome tuos kintamuosius, kurių pokytis didžiausias lyginant su kitais kintamaisiais. Kaip matome iš 25 paveikslėlio, žinių apie šalyje gyvenančių etninių grupių kultūrinius ypatumus vertinimas pasikeitė teigiamai: labai gerai ir gerai įsivertinusių skaičius padidėjo, vidutiniškai ir blogai įsivertinusių sumažėjo, o labai blogai savo žinių neįsivertino nė vienas studentas.



25 pav. Žinių apie šalyje gyvenančių etninių grupių kultūrinius ypatumus pokytis (procentinė raiška prieš vykdant TUP ir ją įvykdžius)

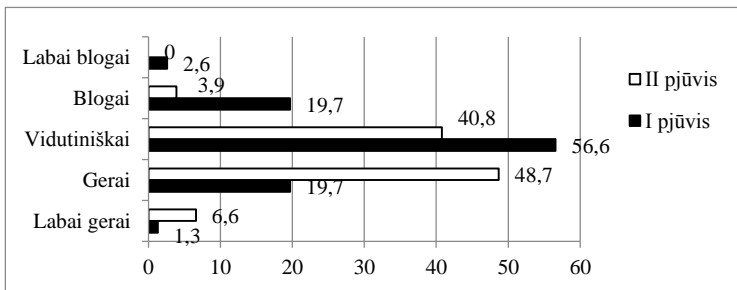
Analizuojant žinių apie kitų kultūrų bendravimo stiliaus ypatumų vertinimus, matome, kad pokytis įvyko. Atsirado labai gerai

įsivertinusių savo žinias, padaugėjo gerai įsivertinusių, sumažėjo vidutiniškai ir blogai įsivertinusių, ir nė vienas studentas neįsivertino labai blogai savo žinių apie kitų kultūrų bendravimo stiliaus ypatumus (žr. 26 paveikslą).



26 pav. Žinių apie kitų kultūrų bendravimo stiliaus ypatumus pokytis (procentinė raiška prieš vykdant TUP ir ją įvykdžius)

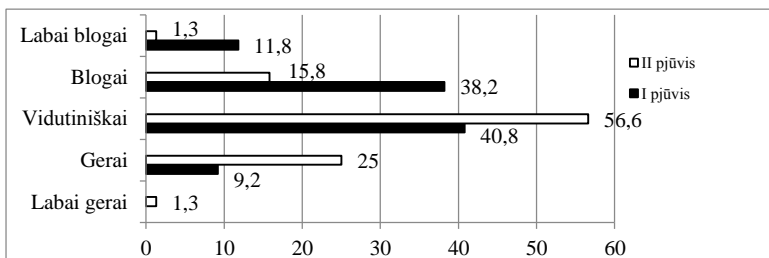
Stebint žinių apie kitų kultūrų religijas pokytį taip pat pastebimas teigiamas vertinimas: padidėjo labai gerai ir gerai įsivertinusių, sumažėjo vidutiniškai ir blogai įsivertinusių bei nė vienas studentas neįsivertino savo žinių apie kitų kultūrų religijas labai blogai (žr. 27 paveikslą).



27 pav. Žinių apie kitų kultūrų religijas pokytis (procentinė raiška prieš vykdant TUP ir ją įvykdžius)

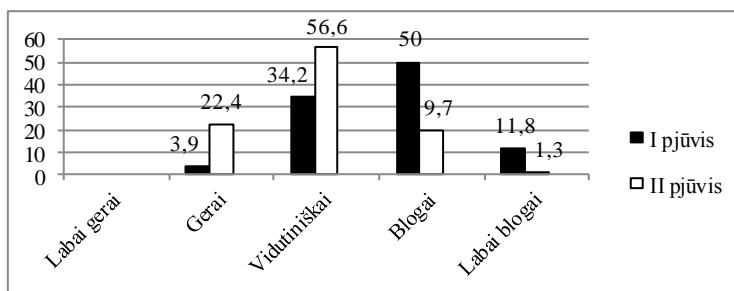
Lyginant pirmojo diagnostinio pūvio (pedagoginio kvazieksperimento pradžioje) ir antrojo diagnostinio pūvio (pedagoginio kvazieksperimento pabaigoje) tyrimus duomenis

pastebėtas žinių apie kitų kultūrų švietimo sistemos ypatumus pagilinimas. Labai gerai savo žinias įsivertino 1,3 %, gerai 25 % studentų, tačiau padaugėjo vidutiniškai įsivertinusių studentų (56,6 %), kai pirmojo pјūvio metu vidutiniškai savo žinias įsivertino 40,8 % studentų, bet sumažėjo blogai ir labai blogai įsivertinusiųjų skaičius (žr. 28 paveikslą).



28 pav. Žinių apie kitų kultūrų švietimo sistemos ypatumus pokytis (procentinė raiška prieš vykdant TUP ir ją įvykdžius)

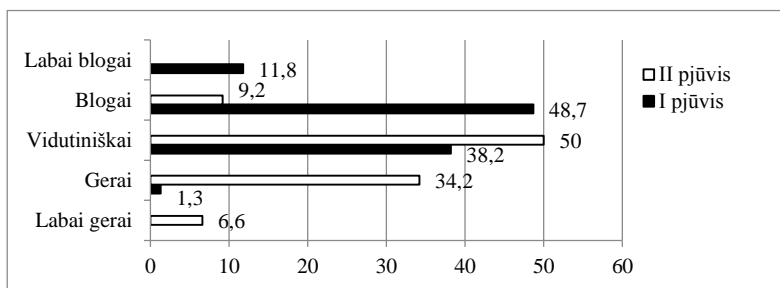
Iš 29 paveiksle pateiktų duomenų matome, kad labai gerai įsivertinusių savo žinias apie kitų kultūrų tradicijas mokyklose neatsirado, bet pokytis teigiamas, nes sumažėjo blogai ir labai blogai įsivertinusiųjų, o padidėjo vidutiniškai įsivertinusių studentų skaičius.



29 pav. Žinių apie kitų kultūrų tradicijas mokyklose pokytis (procentinė raiška prieš vykdant TUP ir ją įvykdžius)

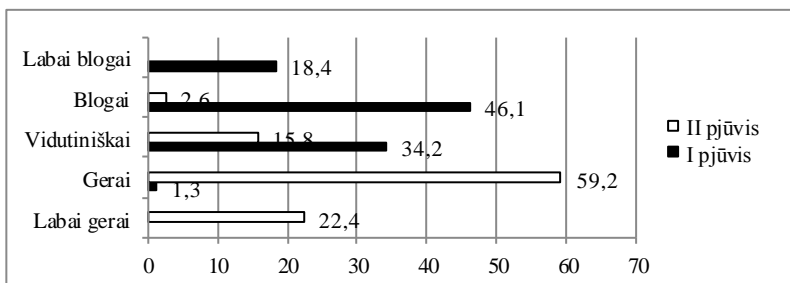
Analizuojant žinių apie ugdymo metodus, taikomus dirbant daugiakultūroje grupėje, klasėje pokytį, galima teigti, jog net 6,6 % studentų šias žinias įsivertino labai gerai, labai išaugo gerai

įsivertinusių studentų skaičius (34,2 %), kai pirmojo diagnostinio pjūvio metu savo žinias gerai buvo įsivertinę tik 1,3 % studentų. Padidėjo vidutiniškai įsivertinusiųjų, tačiau sumažėjo blogai įsivertinusių studentų skaičius, o labai blogai įsivertinusių studentų antrojo diagnostinio pjūvio metu visai neliko (žr. 30 paveikslą).



30 pav. Žinių apie ugdymo metodus, taikomus dirbant daugiakultūrėje grupėje, klasėje, pokytis (procentinė raiška prieš vykdant TUP ir ją įvykdžius)

Tyrimo rezultatai parodė, kad studentai pagilino savo žinias apie kultūrinį šoką. Analizuojant pirmojo diagnostinio pjūvio rezultatus, dažniausiai atsakymai būdavo neigiami, o atlikus antrąjį diagnostinį pjūvį, įgyvendinus TUP, žinios apie kultūrinį šoką įsivertintos labiau teigiamai. Labai gerai ir gerai žinias įsivertino 81,6 % studentų (žr. 31 paveikslą).



31 pav. Žinių apie kultūrinį šoką pokytis (procentinė raiška prieš vykdant TUP ir ją įvykdžius)

Apibendrinant studentų požiūrio į žinias, reikalingas tarpkultūrinei kompetencijai, įsivertinimo rezultatus ir jų pokytį, galime teigti, kad įgyvendinus TUP studentai žinias įsivertino geriau.

Studentų gebėjimų, reikšmingų tobulinti tarpkultūrinę kompetenciją, pokyčiai

Lyginant pirmojo ir antrojo diagnostinių pjūvių metu gautus rezultatus, buvo svarbu sužinoti, ar pasikeitė studentų gebėjimai. Kaip buvo nustatyta šio darbo teorinėje dalyje (1.1.2.), svarbūs studentų tarpkultūrinės kompetencijos gebėjimai yra gebėjimai analizuoti ir gebėjimai bendrauti bei bendradarbiauti daugiakultūrinėje erdvėje. Klausimyne buvo išskirtos dvi gebėjimų skalės: gebėjimai interpretuoti ir lyginti bei gebėjimai atrasti, bendrauti ir bendradarbiauti. Siekiant *suskaičiuoti visas gebėjimų interpretuoti ir lyginti skalės pokytį*, buvo sukurti nauji sudėtiniai pirmojo ir antrojo pjūvių kintamieji. Gebėjimų interpretuoti ir lyginti vertinimo skirtumą nustatyti buvo pritaikytas Wilcoxon kriterijus. Iš gautų rezultatų ($Z = -7,346^a$, $p = 0,000$) matyti, jog pirmojo ir antrojo pjūvių metu gebėjimų interpretuoti ir lyginti vertinimas skiriasi statistiškai reikšmingai. Analizuojant rangų lentelę matyti, kad 70-čia atvejų studentų atsakymai yra teigiami ir tik keturiais atvejais yra neigiami, rangų vidurkiai (teigiamų – 39,27 ir neigiamų – 6,50). Išsamūs rezultatai pateikiami 34 lentelėje.

34 lentelė

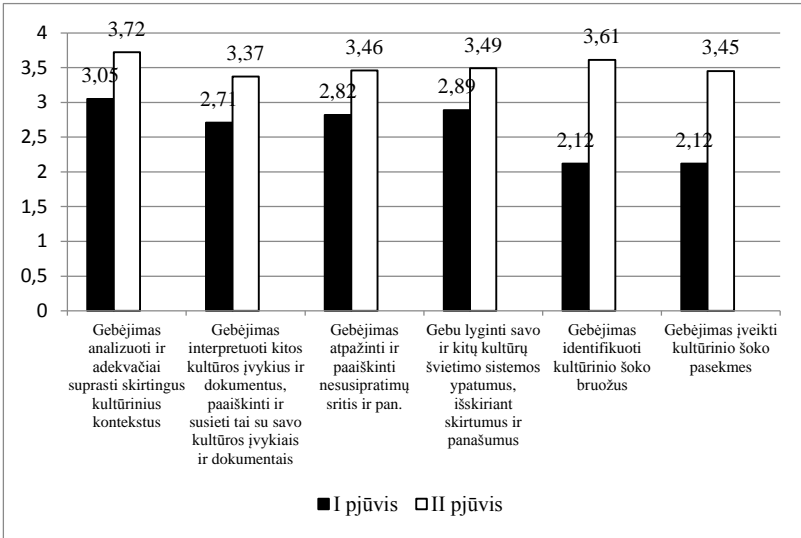
Studentų gebėjimų interpretuoti ir lyginti pokyčiai

Gebėjimai	Teigiami rangai	Neigiami rangai	Rangų vidurkiai		Z reikšmė	p
			Teigiami	Neigiami		
Gebėjimas analizuoti ir adekvačiai suprasti skirtingus kultūrinius kontekstus	48	2	25,6	23	-6,294 ^a	0,000
Gebėjimas interpretuoti kitos kultūros įvykius ir dokumentus, paaiškinti juos	41	3	22,94	16,5	-5,473 ^a	0,000

Gebėjimas atpažinti ir paaiškinti nesusipratimų sritis ir pan.	44	5	25,57	20	-5,448 ^a	0,000
Gebėjimas lyginti savo ir kitų kultūrų švietimo sistemos ypatumus, išskiriant skirtumus ir panašumus	39	4	22,51	17	-5,190 ^a	0,000
Gebėjimas identifikuoti kultūrinio šoko bruožus	67	0	34	0	-7,270 ^a	0,000
Gebėjimas įveikti kultūrinio šoko pasekmes	64	2	34	17,5	-7,005 ^a	0,000

Iš 34 lentelėje pristatomų rezultatų matome, kad visų kintamųjų vertinimo skirtumai statistiškai reikšmingi, nes $p < 0,05$, o teigiamų rangų atvejų analizuojant tų pačių studentų atsakymus yra daugiau negu neigiamų rangų.

Siekiant gebėjimų interpretuoti ir lyginti įsivertinimo pokytį pavaizduoti grafiškai buvo išvesti pirmojo ir antrojo diagnostinių pjūvių atsakymų vidurkiai, įvertinantys atskirus skalės kintamuosius (5 – labai gerai, 4 – gerai, 3 – vidutiniškai; 2 – blogai; 1 – labai blogai). Analizuojant vidurkių pokyčius pastebimas vidurkio didėjimas lyginant pirmojo ir antrojo pjūvių metu gautus duomenis. Aukščiausiai (3,72) įsivertintas gebėjimas analizuoti ir adekvačiai suprasti skirtingus kultūrinius kontekstus (žr. 32 paveikslą).



32 pav. Studentų gebėjimų interpretuoti ir lyginti vidurkio pokyčio analizė

Siekiant *suskaičiuoti visos gebėjimų atrasti, bendrauti ir bendradarbiauti skalės pokytį*, buvo sukurti nauji sudėtiniai pirmojo ir antrojo pėjūvių kintamieji. Gebėjimų atrasti, bendrauti ir bendradarbiauti vertinimo skirtumą įvertinti buvo pritaikytas Wilcoxon kriterijus. Iš gautų rezultatų ($Z = -6,385^a$, $p = 0,000$) matyti, jog pirmojo ir antrojo diagnostinių pėjūvių metu gebėjimų atrasti, bendrauti ir bendradarbiauti vertinimas skiriasi statistiškai reikšmingai. Analizuojant rangų lentelę matyti, kad 64 atvejais studentų atsakymai yra teigiami ir tik 8 atvejais yra neigiami, rangų vidurkių (teigiamų – 38,28 ir neigiamų – 22,25) daugiau teigiamų negu neigiamų. Detalūs rezultatai pateikiami 35 lentelėje.

**Studentų gebėjimų, atrasti, bendrauti ir bendradarbiauti,
pokyčiai**

Gebėjimai	Teigiami rangai	Neigiami rangai	Rangų vidurkiai		Z reikšmė	p
			Teigiami	Neigiami		
Gebėjimas efektyviai dirbti daugiakultūroje aplinkoje	42	3	22,81	25,67	-5,314 ^a	0,000
Gebėjimas lanksčiai reaguoti naujose situacijose, susidariusiose dėl kultūrinės įvairovės	43	5	24,91	21	-5,378 ^a	0,000
Gebėjimas užmegzti ryšius	31	7	19,95	17,5	-3,953 ^a	0,000
Gebėjimas priimti sprendimus	24	4	14,08	17	-3,415 ^a	0,001
Gebėjimas taikyti naujas žinias realioje situacijoje	32	2	17,63	15,5	-4,985 ^a	0,000
Gebėjimas priimti kitas kultūras	27	5	16,59	16	-3,888 ^a	0,000
Gebėjimas atrasti naujų žinių apie kultūrą(as)	34	7	21,82	17	-4,320 ^a	0,000
Gebėjimas išgirsti ir išklaudyti kitą	21	7	14,17	15,5	-2,390 ^a	0,017
Gebėjimas bendrauti įvairiose situacijose	23	4	13,67	15,88	-3,302 ^a	0,001
Gebėjimas atsiriboti nuo išankstinių vertinimų konkrečios kultūros atžvilgiu	26	8	17,94	16,06	-3,082 ^a	0,002
Gebėjimas numatyti galimas konflikto priežastis dėl kultūrų skirtumų	39	9	25,54	20	-4,490 ^a	0,000
Gebėjimas valdyti savo neverbalinę kalbą	28	8	19,21	16	-3,501 ^a	0,000

Iš 35 lentelėje pristatomų rezultatų matome, kad visų kintamųjų vertinimo skirtumai statistiškai reikšmingi, nes $p < 0,05$, o teigiamų rangų atvejų analizuojant studentų atsakymus yra daugiau nei neigiamų rangų.

Apibendrinant studentų požiūrio į gebėjimus (interpretuoti ir lyginti bei atrasti, bendrauti ir bendradarbiauti), reikšmingus tobulinant tarpkultūrinę kompetenciją, įsivertinimo rezultatus ir jų pokytį, galime teigti, jog įgyvendinus TUP, studentai šiuos gebėjimus įsivertino geriau.

Studentų elgesio, reikšmingo tobulinant tarpkultūrinę kompetenciją, pokyčiai

Lyginant pirmojo ir antrojo diagnostinių pjūvių metu gautus rezultatus, buvo siekiama sužinoti, ar pasikeitė studentų elgesys. Siekiant suskaičiuoti visos elgesio skalės pokytį, buvo sukurti nauji sudėtiniai pirmojo ir antrojo diagnostinių pjūvių kintamieji. Elgesio vertinimo skirtumą nustatyti buvo pritaikytas Wilcoxon kriterijus. Iš gautų rezultatų ($Z = -4,843^a$, $p = 0,000$) matyti, jog pirmojo ir antrojo diagnostinių pjūvių metu elgesio vertinimas skiriasi statistiškai reikšmingai. Analizuojant rangų lentelę matyti, kad 55 atvejais tų pačių studentų atsakymai yra teigiami ir 15 atvejų yra neigiami, rangų vidurkių (teigiamų – 37,56 ir neigiamų –27,93) daugiau teigiamų negu neigiamų. Detalūs rezultatai pateikiami 36 lentelėje.

36 lentelė

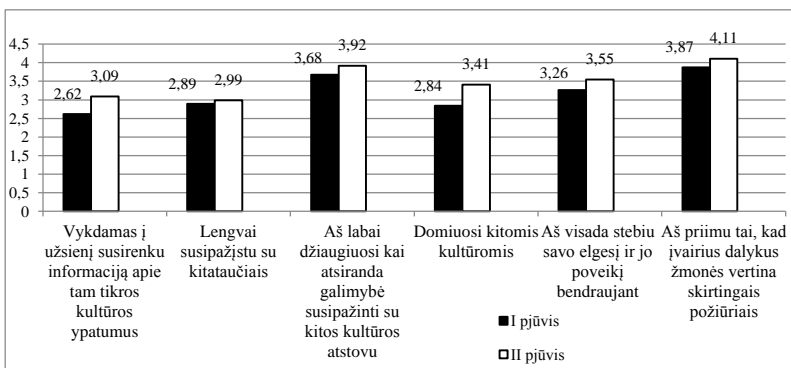
Studentų elgesio, reikšmingo tobulinti tarpkultūrinę kompetenciją, pokyčiai

Teiginys	Teigiami rangai	Neigiami rangai	Rangų vidurkiai		Z reikšmė	p
			Teigiami	Neigiami		
Vykdamas į užsienį susirenku informaciją apie tam tikros kultūros ypatumus	31	8	20,85	16,69	-3,753 ^a	0,000
Lengvai susipažįstu su kitataučiais	20	14	16,75	18,57	-6,84 ^a	0,494
Aš labai džiaugiuosi, kai atsiranda galimybė susipažinti su kitos	21	10	16,10	15,8	-1,822 ^a	0,069

kultūros atstovu						
Domiuosi kitomis kultūromis	42	4	23,25	26,13	-5,128 ^a	0,000
Aš visada stebiu savo elgesį ir jo poveikį bendraudamas	27	8	17,96	18,13	-3,050 ^a	0,002
Aš priimu tai, kad įvairius dalykus žmonės vertina skirtingais požiūriais	29	12	20,02	23,38	-2,067 ^a	0,039

Iš 36 lentelėje pristatomų rezultatų matome, kad 4 iš 6 kintamųjų vertinimo skirtumai statistiškai reikšmingi, nes $p < 0,05$, o teigiamų rangų atvejų analizuojant studentų atsakymus yra daugiau nei neigiamų rangų.

Siekiant studentų elgesio įsivertinimo pokytį pavaizduoti grafiškai išvesti pirmojo ir antrojo diagnostinių pjūvių atsakymų vidurkiai, įvertinantys atskirus skalės kintamuosius (5 – labai gerai, 4 – gerai, 3 – vidutiniškai; 2 – blogai; 1 – labai blogai). Analizuodami vidurkių pokyčius pastebime vidurkio didėjimą lyginant pirmojo ir antrojo diagnostinių pjūvių duomenis (žr. 33 paveikslą).

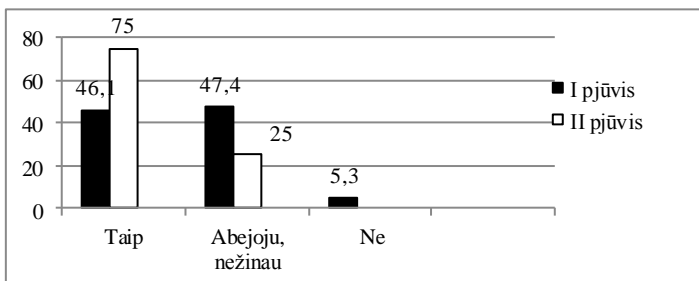


33 pav. Studentų elgesio įsivertinimų vidurkio pokyčių analizė

Apibendrinant studentų požiūrį į elgesio, svarbaus tobulinant tarpkultūrinę kompetenciją, įsivertinimo rezultatus ir jų pokytį, galime teigti, kad įgyvendinus TUP, studentų elgesio įsivertinimas gerėja.

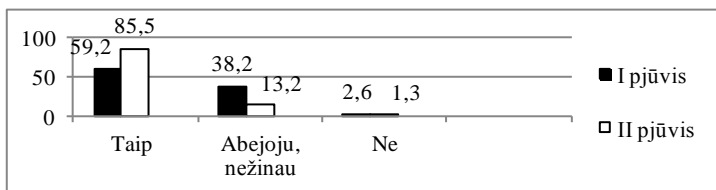
Studentų nuostatų, reikšmingų tobulinant tarpkultūrinę kompetenciją, pokyčiai

Lyginant pirmojo ir antrojo diagnostinių pjūvių metu gautus rezultatus, buvo siekiama sužinoti, ar pasikeitė studentų nuostatos, reikšmingos tobulinant tarpkultūrinę kompetenciją. Tyrimo duomenų lyginamoji analizė atskleidė, jog nuostata apie pasirengimą dirbti daugiakultūroje klasėje, grupėje keitėsi teigiama linkme. Antrojo diagnostinio pjūvio metu atsakiusiųjų „taip“ padaugėjo 28,9 procentais ir sumažėjo abejojančių, nežinančiųjų bei nepasirengusiųjų (žr. 34 paveikslą.).



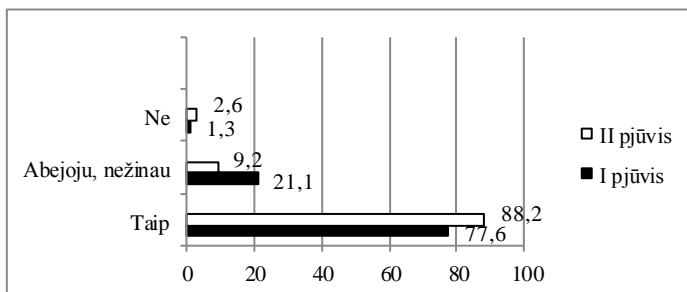
34 pav. Studentų nuostata apie pasirengimą dirbti daugiakultūroje grupėje, klasėje (procentinė raiška prieš vykdant TUP ir ją įvykdžius)

35 paveiksle pateikti duomenys atskleidžia, kad nuostata apie pasirengimą mokytis daugiakultūroje komandoje taip pat pakito teigiamai. 85,5 % respondentų pažymėjo, jog jie yra pasirengę dirbti daugiakultūroje grupėje, klasėje, o abejojančiųjų ir nepasirengusiųjų skaičius žymiai sumažėjo.



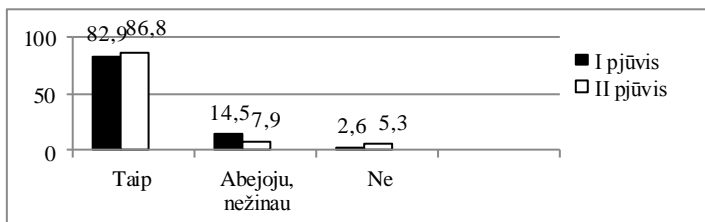
35 pav. Studentų nuostata apie pasirengimą mokytis daugiakultūroje komandoje (procentinė raiška prieš vykdant TUP ir ją įvykdžius)

Kai studentų buvo klausiama nuomonės apie kitų kultūrų papročių ir tradicijų priimtinumą, jau pirmojo diagnostinio pjūvio duomenys rodo, kad daugiausiai buvo teigiamai pasisakiusiųjų. Tačiau įvykdžius *Tarpkultūrinio ugdyimo programą* šis skaičius išaugo dar 10,6 %. Neigiamas nuostatas žyminčių atsakymų skaičius sumažėjo, tačiau atsirado daugiau apsisprendusiųjų dėl kitų kultūrų papročių ir tradicijų nepriimtumo (žr. 36 paveikslą).



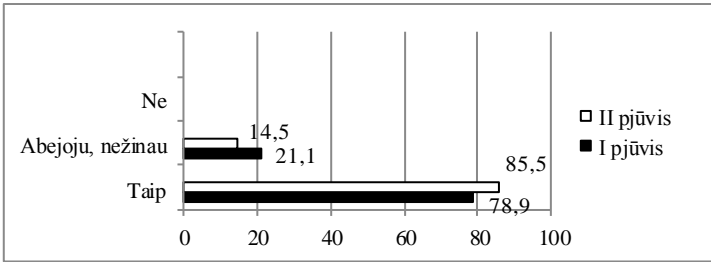
36 pav. Studentų nuostata į kitų kultūrų papročių ir tradicijų priimtinumą (procentinė raiška prieš vykdant TUP ir ją įvykdžius)

Lygindami pirmojo (pedagoginio kvaziekperimento pradžioje) ir antrojo (pedagoginio kvaziekperimento pabaigoje) diagnostinių pjūvių metu gautą studentų nuomonės apie kultūrinius skirtumus rezultatų pokytį, 37 paveiksle matome, kad antrojo diagnostinio pjūvio metu daugiau (86,8 %) studentų atsakė, jog nesureikšmina kultūrinių skirtumų. Abejojančių, nežinančių sumažėjo, tačiau daugiau studentų nusprendė, kad jiems vis tik svarbūs kultūriniai skirtumai.



37 pav. Studentų nuomonė apie kultūrinius skirtumus – teiginys nesureikšminu kultūrinių skirtumų (procentinė raiška prieš vykdant TUP ir ją įvykdžius)

Analizuodami tyrimo rezultatus apie studentų nuomonę, jog aplinkos ir kultūrinė įvairovė yra pozityvus dalykas, matome, jog dauguma (85,5 %) studentų yra teigiamai nusiteikę kultūrinės įvairovės atžvilgiu (žr. 38 paveikslą).



38 pav. Studentų nuomonė apie tai, jog aplinkos ir kultūrinė įvairovė yra pozityvus dalykas (procentinė raiška prieš vykdant TUP ir ją įvykdžius)

Aptariant tarpkultūrinės kompetencijos struktūrinių komponentų – žinių, gebėjimų, nuostatų ir elgesio – pokyčius, pastebėta, kad visus šiuos keturis struktūrinių dalių komponentus studentai įsivertina geriau, kai jau yra įgyvendinę TUP programoje numatytus tikslus.

Apibendrinant pedagoginio kvaziekperimento rezultatus galima teigti, kad kelta hipotezė pasitvirtino. Pedagoginio kvaziekperimento metu įgyvendinus tikslingą Tarpkultūrinio ugdymo programą, kurios metu taikytas projektų metodas, probleminis mokymas ir kiti aktyvinantys ugdymo(si) metodai, studentų žinių, gebėjimų, nuostatų ir elgesio įsivertinimas didėja. Todėl galime pagrįstai formuluoti mokslinį teiginį, jog kryptingas tarpkultūrinis studentų ugdymas tampa reikšmingu tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo veiksmu.

DISKUSIJA

Disertacijos rengimo metu atlikti tyrimai leido suformuluoti naujas idėjas, kurios praturtina tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo teoriją:

- Šiandieninio Lietuvos mokytojo patirtis daugiakultūroje ugdymo aplinkoje yra arba ribota arba, vertinant iš objektyvių tyrėjos pozicijų, pakankamai lanksti, tačiau subjektyviai pačių mokytojų neidentifikuota ir netapusį jų savastimi. Mokytojų vertinimu, ji nėra dar labai prasminga ir reikšminga vertinant pedagoginių kompetencijų visumą. Žvalgomojo tyrimo rezultatai rodo, kad mokytojai dvejopai supranta tarpkultūrinės kompetencijos struktūrą. Pirmą, tarpkultūrinės kompetencijos komponentus sudaro įvairių elementų mozaika. Taigi, kad mokytojai ją suvoktų ir susietų su kasdieniniu pedagoginiu darbu bei pilietine veikla, būtina jiems padėti. Antra, tyrimas parodė ir kitokį tarpkultūrinės kompetencijos supratimą – mokytojai ją nujaučia. Taigi remiantis P. Jarvio (2001) naudojama „tylių žinių“ analogija, tokias kompetencijas galima pavadinti *tyliosiomis*. Jos yra apibūdinamos kaip numanomos, neapčiuopiamos arba nematerialios. *Tyliosios* kompetencijos paprastai gali būti demonstruojamos žmogaus poelgiais, jas galima vertinti tam tikrose situacijose stebint žmogaus elgesį;

- Tarpkultūrinės kompetencijos komponentų užuomazgų randama žvalgomojo tyrimo metu dalyvavusių mokytojų pasakymuose net respondentams neigiant, kad jas turi. Taip yra dėl dviejų priežasčių. Viena vertus, tarpkultūrinės kompetencijos komponentai (pvz., kultūrinės žinios) yra integrali kiekvieno išsilavinusio žmogaus, ypač profesionalaus mokytojo, kompetentingumo dalis, todėl jų neturėti net žemiausiu lygmeniu neįmanoma. Kita vertus, šiandieninio pasaulio susietumas, globalumas, metacivilizacijos plėtra nepalieka galimybės vienu ar kitu lygmeniu nedalyvauti tarpkultūriniame ugdyme ar ugdyme(si).

Apibendrinti šios disertacijos žvalgomojo tyrimo duomenys atskleidė, kad mokytojai kai kuriais atvejais tiesiog neigia turintys ir praktikuojantys tarpkultūrinės kompetencijos komponentus. Būtent

tokios išvados, galvojant apie šiandieninių mokytojų rengimo optimizavimą (arba profesinį tobulinimą(si), kai išsilavinimą įgiję mokytojai jau dirba), leidžia formuluoti šias **rekomendacijas**:

Pirma. Tarpkultūrinės kompetencijos, kaip ir bet kurios kompetencijos, komponentams labai retai būdingas išskirtinio egzistavimo požymis: yra arba nėra. Dažniausiai galioja *pradmens, plėtotės, gilios plėtotės* požymis. Todėl prasminga rengiant mokytojus remtis kitomis disciplinomis, padedant būsiniams mokytojams (mokytojų rengimo sistemoje) ar jau dirbantiems mokytojams (profesinio tobulinimosi sistemoje) tobulinti tarpkultūrinę kompetenciją. Tiek pirminio mokytojų rengimo, tiek ir tęstinio profesinės kvalifikacijos tobulinimo programose būtinas tarpdalykiškumas, skirtingų mokslo sričių integracija.

Antra. Ne mažiau akivaizdu, kad rengiant mokytojus būtina nuolatinė institucionalizuota patirties refleksija. Rekomenduotina paskatinti būsimuosius mokytojus kurti ir turtinti „Mokymosi aplanką“ jau pradėjus studijuoti pirmąjį programos dalyką. „Mokymosi aplanko“ struktūra turėtų būti nustatyta sudarant prielaidas būsiniams mokytojams sistemingai reflektuoti savo studijas.

Trečia. Pirmoji ir antroji (ypač pastaroji) rekomendacijos yra susijusios su studijų programų pertvarka, atnaujinimu ir įgyvendinimu. Aukštosioms mokykloms esant autonomiškoms galiojantys teisės aktai leidžia tokias pertvarkas vykdyti. Tačiau labai svarbu reglamentuoti, tiksliai apibrėžti „Mokymosi aplanko“ struktūrą ir turinį. Turinyje būtinos praktikos užduotys, susijusios su pedagoginių studijų baigiamuoju darbu, kita, su praktika susijusi medžiaga, sukurianti edukacines prielaidas tobulinti tarpkultūrinę kompetenciją.

Šiandieninės būsimųjų mokytojų studijų ir kitos patirties daugiakultūroje aplinkoje tobulinimo(si) galimybės yra plačios ir įvairios. Tačiau disertacinio tyrimo (studentų apklausos apie jų požiūrį į tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo galimybes dalyvaujant akademinį mainų programose bei studentų, dalyvavusių tarptautiniuose mokymuose, požiūrį į mokymąsi daugiakultūroje

aplinkoje) bei kitų šios problemos tyrimų (Gudaitytė, Vilkienė, 2003; Radzevičienė, 2004; Daly, 2007; Juknytė-Petreikienė, Pukelis, 2007; Andrea, 2008; Asaoka, Yano, 2009; Brodin, 2010; Stroud, 2010; Norvilienė, Zuzevičiūtė, 2011; Norvilienė, 2012) duomenys rodo, kad ne visada vyksta savaiminis tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimasis. Priešingai, kai kurių interviu medžiaga, akademinuose mainuose įgytos patirties refleksijos kartais sukuria proginio labai malonaus ar proginio labai nemalonaus išgyvenimo išpūdį. Ši patirtis yra labai svarbi vertinant tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo galimybes, dalyvaujant akademių mainų programose.

Šių tyrimų rezultatai leidžia formuluoti **ketvirtąją** rekomendaciją: jei būtų numatytas privalomas „Mokymosi aplankas“ (gal tik kai kurių dalykų ar vien praktikų į(si)vertinimui (trečioji rekomendacija pagrindžia darbo praktinį reikšmingumą), jo turinyje turėtų atsirasti vietos dalykų studijoms skirtų užduočių, praktikos ar kitos trumpalaikės veiklos daugiakultūroje aplinkoje refleksijai, pagrindiniu jos kriterijumi pasirenkant tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimą. Šis disertacinis tyrimas ir kiti moksliniai tyrimai parodė, kad studijos daugiakultūroje aplinkoje dėstytojui kryptingai neorientuojant studentų į tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimą (pvz., neskatinant studentų reflektuoti patirtį, vengiant pokalbių, diskusijų, patarimų) ne visada studentams, būsimiems mokytojams, leidžia suprasti tokių studijų prasmingumą ir reikšmę visavertės asmenybės brandai.

Vienas iš disertacijoje keliamų uždavinių buvo teorinės analizės ir empirinių tyrimų duomenų pagrindu sukurti būsimųjų mokytojų tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo, taikant kryptingą tarpkultūrinio ugdymo programą, hipotetinį teorinį modelį (žr. 11 pav. 55 p.). Jį sudaro konceptualios būsimųjų mokytojų tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo idėjos, numatomi tarpkultūrinio ugdymo programos rezultatai. Siekiant empiriškai patikrinti sukurtą hipotetinį teorinį modelį būsimųjų mokytojų kryptingo *Tarpkultūrinio ugdymo programa* įgyvendinta pedagoginio kvazieksperto metu. Esant ribotai šio tyrimo imčiai (76 būsimieji mokytojai, studijuojantys Klaipėdos universitete) išvados nėra apibendrinančios visos Lietuvos mastu. Tačiau šio tyrimo, kurio metu buvo analizuojami subjektyvūs

(refleksijos) ir objektyvūs (apklausos raštu) duomenys, rezultatai yra patikimi ir vieni kitus papildantys. Refleksijų duomenys leido išsiaiškinti studentų požiūrį į TUP įgyvendinimą, atskleisti jos turinio privalumus ir trūkumus. Antrojo tyrimo, t. y. studentų anketinės apklausos, atliktos TUP įgyvendinimo pradžioje ir pabaigoje, studentų žinių, gebėjimų, nuostatų ir elgesio kaitos rezultatai sudarė prielaidas įvertinti jų tarpkultūrinės kompetencijos pokytį. Pedagoginio kvaziekspimento metu, patikrinus TUP tikslingumą ir palyginus studentų tarpkultūrinės kompetencijos įsivertinimo rezultatus, gautus prieš įgyvendinant programą ir ją įgyvendinus, nustatyta, jog studentų, būsimųjų mokytojų, tarpkultūrinė kompetencija tobulėja – tai rodo jų žinių, gebėjimų, nuostatų ir elgesio įsivertinimo pokyčiai. Sunkiausiai pasiekiamas elgsenos lygmuo. Todėl vertinant nuostatų ir elgesio pokyčius susidurta su tyrimo sunkumais, kaip įvertinti, ar pasikeitė studentų nuostatos ir elgsenys įgyvendinus TUP, nes parengti nuostatų ir elgsenos pokyčio matavimo instrumentą, užtikrinantį duomenų validumą, buvo sudėtinga. Tačiau išdėstydami savo siūlymus apie TUP tobulinimo galimybes, studentai išskyrė keletą pagrindinių aspektų, kurie yra aktualūs visam studijų procesui.

Todėl galima formuluoti **penktąją** rekomendaciją. Siekiant studijų proceso efektyvinimo ir studentų aktyvumo skatinimo, būtina paskaitų metų kuo dažniau naudoti probleminio mokymo(si), projektų rengimo metodus; sudaryti sąlygas patiems studentams kurti žinias ir taikyti jas praktiškai; skatinti, kad, pristatydami atliktas užduotis, studentai taikytų kuo įvairesnius būdus (vaidintų, demonstruotų sukurtus filmukus ir t. t.); tai ypač akcentuotina rengiant būsimuosius mokytojus.

Šioje disertacijoje pristatomos ir diskusijoje apibendrinamos idėjos praturtina Lietuvoje ir kitose šalyse atliktus tyrimus ir sudaro prielaidas **šeštąsias** rekomendacijos formulavimui. Jos esmė – padėti mokytojų rengimo sistemos veikėjams, dėstytojams, pasirengti tobulinti būsimųjų mokytojų tarpkultūrinę kompetenciją. Disertacijos duomenys, ypač dėstytojų požiūrio į darbą daugiakultūroje aplinkoje tyrimo rezultatai, šio darbo autorės patirtis, įgyta dalyvaujant pažintinio vizito metu tarptautiniuose mokymuose, leidžia pagrįstai

teigti, kad darbas daugiakultūrėje aplinkoje reikalauja didelės įtampos, kuri ne visada yra motyvacijos veiksnys tobulinant tarpkultūrinę kompetenciją. Vyrauja darbas čia ir dabar siekiant rezultatų, tačiau nei studentų, nei dėstytojų tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo ateities siekiniai neprojektuojami.

Įtampa ir papildomos pasirengimo pastangos neišvengiamos homogeniškos Lietuvos visuomenės aukštosiose mokyklose dirbantiems dėstytojams – jiems vis dažniau tenka rengtis ir dirbti daugiakultūrėjančioje aplinkoje.

Akivaizdu, kad dėstytojams reikia savarankiškai pasirengti studentų tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimui. Todėl *Diskusijų* skyrelio pabaigoje, plėtodami kitų autorių (Deardorff, 2004; 2006; Stone, 2006; Sinicrope, Norris, Watanabe, 2007; Mažeikienė, Virgailaitė – Mečkauskaitė, 2007, 2011; Mažeikienė, Loher, 2008; Williams, 2009; Jiaquan, 2009; Žydžiūnaitė, Lepaitė ir kt., 2010; Chodzkienė, 2012) darbuose iškeltas idėjas, formuluojame **septintąją** rekomendaciją, skirtą tobulinti mokytojų rengimo sistemą. Dėstytojams, rengiantiems mokytojus, reikia sudaryti tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo(si) sąlygas, pvz., edukologijos doktorantūros studijų programoje: a) galėtų būti numatyti pasirenkamieji moduliai, b) tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo klausimai galėtų būti integruojami į kurį nors iš privalomųjų studijų modulių; c) dėstytojų, dalyvaujančių Erasmus mainų programose, tarptautinėse stažuotėse, ataskaitose turėtų būti numatytos tikslingos privalomas užduotys, užtikrinančios tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimą(si). Tokios užduoties, turinčios aiškią, į tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimą fokusuotą struktūrą, pavyzdžiu galėtų būti refleksija, pateikiama kartu su ataskaita apie išvyką pagal Erasmus mainų programą ar tarptautinę stažuotę.

Disertacijoje suformuluotos idėjos leidžia pagrįstai teigti du dalykus. Pirma: vis dažnėjantys išgyvenimai, patyrimai daugiakultūrėje aplinkoje nebūtinai skatina tobulinti tarpkultūrinę kompetenciją ir ugdo jautrumą. Šie išgyvenimai gali slopinti pasitikėjimą savimi, didinti skausmingą savo neadekvataus buvimo prasmės greitos kaitos pasaulyje suvokimą (pirmojo tyrimo rezultatai

parodė, kad kai kurie nauji iššūkiai, ypač užsienio kalbos nemokėjimas, verčia mokytojus pasijusti tarpkultūriniu požiūriu ne visai kompetentingais). Edukologijoje, net jei ir humaniškumo principai nebėra vieninteliai, išreiškiantys mokytojo, dėstytojo veiklos prasmę, nes derinami ir su kitų mokslų principais (pvz. konstruktyvizmo); apibrėžiant šią prasmę, kai kuriais atvejais jie net papildomi efektyvios, ekonomizuotos veiklos principais, tačiau esmingiausia užduotis – pagalba kitam žmogui augti – nėra ir nebus pakitusi. Edukologiniu požiūriu siekiant įgyvendinti pagrindinį ugdymo tikslą – padėti žmogui augti, nevalia nepaisyti šių dienų realijų, poreikių. Tai būtų neprofesionalu. Vadinasi, aktualu būsimiems mokytojams, dirbantiems profesionalams padėti daugiakultūrėje aplinkoje patirtus išgyvenimus transformuoti į produktyvius sprendimus, pasirinkimus.

Antra, mūsų šalyje, besiruošiančioje daugiakultūrės aplinkos plėtrai (kurios vis greitėjančių ženklų pastebime paskutiniaisiais metais), mokytojo, dėstytojo tarpkultūrinė kompetencija tampa tiesiog bendrąja kompetencija, tokia pat būtina profesionaliai veiklai kaip ir užsienio kalbos mokėjimas, informacinių komunikacinių technologijų išmanymas ar gebėjimas bendradarbiauti, prisiimti ir deleguoti atsakomybę dirbti komandoje. Todėl atsižvelgiant į tarpkultūrinės kompetencijos reikšmę mokytojo, dėstytojo profesinėje veikloje būtina parengti įsivertinimo instrumentus ir pagal poreikį juos tobulinti.

IŠVADOS

Mokslinės literatūros analizė ir atlikti empiriniai tyrimai leidžia formuluoti šias disertacinio darbo išvadas:

1. Veikiant postmodernizmo, globalizacijos jėgoms, kuriantis daugiakultūrei visuomenei, sparčiai nyksta homogeniškumas, todėl tarpkultūrinės kompetencijos ugdymasis tampa būtinybe. Tarpkultūrinę kompetenciją (analizuojant ją įvairių veiklų kontekste kaip bendrąją kompetenciją) sudaro trys lygmenys: *žinios* (kultūrinės žinios, neverbalinės kalbos supratimas ir kt.); *gebėjimai* (gebėjimas klausytis ir įsiklausyti į pašnekovo nuomonę, gebėjimas stebėti, gebėjimas interpretuoti ir lyginti, gebėjimas bendrauti ir bendradarbiauti, gebėjimas analizuoti ir įvertinti, gebėjimas išvengti konfliktų; užsienio kalbų mokėjimas ir kt.); *nuostatos* (pagarbos, atvirumo ir susilaikymo nuo išankstinės nuomonės, tolerancijos, lankstumo, empatiškumo, smalsumo ir noro atrasti, sužinoti ir kt.). Žmogaus tarpkultūrinė kompetencija, susidedanti iš šių trijų lygmenų, yra aukščiausio lygio ir pasireiškia asmens elgesiu bendraujant ir bendradarbiaujant su kitos kultūros atstovais.

Mokytojo tarpkultūrinė kompetencija ypač aktuali jo profesinėje veikloje. Šiuolaikinės edukacinės aplinkos ypatumai reikalauja parengti mokytojus, kompetentingus dirbti daugiakultūroje grupėje, klasėje (kuriai būdinga etninė, religinė, kultūrinė, socialinė, ekonominė, lyties įvairovė), gebančius padėti vaikams ugdytis tarpkultūrinę kompetenciją, padedančią jiems darniai integruotis į nuolatinių pokyčių daugiakultūrę visuomenę, kurti pozityvius įvairių kultūrų atstovų santykius, drauge išsaugoti savo tautinį tapatumą.

2. Žvalgomojo empirinio tyrimo, skirto nustatyti mokytojų požiūrį į tarpkultūrinę kompetenciją ir jos reikšmę profesinėje veikloje, rezultatai leidžia teigti, jog be pagrindinių tarpkultūrinės kompetencijos komponentų (bendrųjų žinių, žinių apie kitas kultūras; gebėjimų atrasti ir sąveikauti bei interpretuoti ir sieti; nuostatų, reikalingų tarpkultūriniam bendravimui ir bendradarbiavimui) tarpkultūrinę mokytojo kompetenciją turėtų sudaryti ir kiti, profesinėje veikloje būtini specifiniai komponentai: dalykinės žinios apie kitų

kultūrų švietimo sistemas, ugdymo programas; ugdymo metodai, taikomi dirbant daugiakultūroje grupėje, klasėje; vaikų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo programų kūrimo gebėjimai; gebėjimas įgyvendinti sukurtas programas.

3. Tyrimo duomenų pagrindu sukurtas hipotetinis teorinis modelis buvo panaudotas modeliuojant tikslingą *Tarpkultūrinio ugdymo programą*, kurios įgyvendinimo rezultatai parodė, kad kryptingas tarpkultūrinis ugdymas tampa reikšmingu tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo veiksniu, kai ugdomajai programai būdingi šie požymiai:

- programos turinį sudaro šios temos/problemos: *tarpkultūrinė kompetencija mokytojo profesinėje veikloje, pasaulio religijos, kultūrinis šokas, tarpkultūrinės kompetencijos ugdymas, sunkumai siekiant tarpkultūrinio dialogo*;

- kryptingo tarpkultūrinio ugdymo rezultatų siekiama taikant aktyvinančius ugdymo(si) metodus: projektų, probleminio mokymo, simuliacinius, vaidmeninius žaidimus, debatus, diskusijas ir kt.

Įgyvendinus tokią tikslingą *Tarpkultūrinio ugdymo programą* studentų, būsimųjų mokytojų, tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo pokyčiai vertinami keturiais lygmenimis:

- *žinių* (gilinamos bendrosios prigimtinės kultūros žinios, žinios apie kitas kultūras, dalyko žinios, būtinos mokytojo profesinėje veikloje);

- *gebėjimų* (ugdomi gebėjimai: analizuoti ir adekvačiai suprasti skirtingus kultūrinius kontekstus, atrasti kultūrų panašumus ir skirtumus, interpretuoti ir sieti prigimtinės bei kitos kultūros reiškinius, taikyti žinias, įgytas realioje arba suvaidintoje situacijoje);

- *nuostatų* (formuojamos teigiamos nuostatos vertinant kitų nuomonę);

- *elgesio* (vertinamas savo ir kitų elgesys sprendžiant įvairias vaidybines, simuliacines situacijas).

4. Apibendrinus studentų ir dėstytojų požiūrio į tarpkultūrinę kompetenciją ir jos tobulinimo galimybes studijuojant Lietuvos universitete ir pagal mainų programas tyrimų rezultatus nustatyta, kad:

- Tarpkultūrinė kompetencija yra svarbi tiek studijuojant, tiek dirbant daugiakultūroje aplinkoje. Studijos ar darbas daugiakultūroje aplinkoje, ypač studijos užsienyje pagal mainų programas, yra vienas iš reikšmingiausių tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo veiksnių. Tokia patirtis reikšminga asmeniniam tobulėjimui, nuostatų ir požiūrio, elgesio, tarpkultūrinių žinių kaitai, gebėjimų formavimuisi.

- Mokymasis ar darbas daugiakultūroje aplinkoje studentams ir dėstytojams yra įdomi, skatinanti tobulėti ir mokytis drauge su tame procese dalyvaujančiais, bet taip pat reikalaujanti tam tikro pasirengimo (žinių, gebėjimų, nuostatų) kuriant tarpkultūrinį dialogą daugiakultūroje aplinkoje veikla.

- Studijuojant ar dirbant daugiakultūroje aplinkoje susiduriama su tokiomis problemomis: kalbos barjeras, kultūriniai skirtumai, kitų kultūrų atstovų nuostatų, vertybių suvokimo skirtumai, neigiamas požiūris į svetimšalius, skirtingas požiūris į mokymąsi, silpni darbo ir bendravimo įgūdžiai. Išskirti veiksniai nemotyvuoja studentų ir dėstytojų tobulinti tarpkultūrinę kompetenciją, bet kryptingas pasirengimas yra viena iš galimybių palengvinti šių problemų sprendimą.

5. Tyrime iškelta hipotezė pedagoginio kvaziekperimento įgyvendinimo metu pasitvirtino. Taikant tikslingą *Tarpkultūrinio ugdymo programą* studentų žinių, gebėjimų, nuostatų ir elgesio įsivertinimas kryptingai keitėsi:

- *Žinių lygmeniu* statistiškai reikšmingi pedagoginio kvaziekperimento tyrimo rezultatų pokyčiai parodė, jog studentai geriau įsivertino savo žinias (*apie šalyje gyvenančių etninių grupių kultūrinius ypatumus, apie kitų kultūrų bendravimo stiliaus ypatumus, apie kitų kultūrų religijas, švietimo sistemos ypatumus, tradicijas mokyklose, ugdymo metodus, taikomus daugiakultūroje grupėje, klasėje, apie kultūrinį šoką*).

- *Gebėjimų lygmeniu* lyginant dviejų diagnostinių pedagoginio kvaziekperimento pjūvių rezultatus nustatytas statistiškai reikšmingas pokytis tarp studentų įsivertinimų prieš *Tarpkultūrinio ugdymo programos* vykdymą ir po jo. Studentų požiūriu, jie geriau vertina savo gebėjimus (*analizuoti ir adekvačiai suprasti skirtingus*

kultūrinius kontekstus, atrasti kultūrų panašumus ir skirtumus, interpretuoti ir palyginti prigimtinės ir kitos kultūros reiškinius, atpažinti ir paaiškinti nesuprastus dalykus, identifikuoti kultūrinio šoko bruožus, lanksčiai reaguoti naujose situacijose, susidariusiose dėl kultūrinės įvairovės, taikyti naujas žinias realioje situacijoje, atrasti naujų žinių apie kultūras, numatyti galimas konflikto priežastis dėl kultūrų skirtumų).

- *Nuostatų lygmeniu rezultatų pokyčiai rodo, kad studentai, būsimieji mokytojai, pozityviau vertina savo pasirengimą dirbti daugiakultūroje grupėje, klasėje, mokytis dirbant daugiakultūroje komandoje, toleranciją kitoms kultūroms ir papročiams.*

- *Elgesio lygmeniu įvykę teigiami pokyčiai nėra labai ryškūs, nes pokyčiai šiuo lygmeniu yra sunkiausiai išmatuojami, bet tikėtina, kad pagilintos žinios, išsiugdyti gebėjimai bei teigiamos nuostatos, būtinos tarpkultūriniam bendravimui ir bendradarbiavimui, išlaikant kiekvienos kultūros savitumą, bus tinkamai panaudoti realioje gyvenimo situacijoje.*

Šie pokyčiai patvirtina, jog kryptingas tarpkultūrinis ugdymas tampa reikšmingu tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo veiksniu.

LITERATŪRA

1. *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area* (2005). Prieiga internetu: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf
2. Adaškevičienė, V. (2007). *Kompetencijos link//Pedagogų kvalifikacijos raiška ugdymo procese*. Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo programų mokomoji medžiaga. Vilnius: Pedagogų profesinės raidos centras.
3. Amilevičius, D., Andrejevas, V. (2012). Daugiakultūriškumas saugios Europos kontekste: dabarties problematika, teoriniai modeliai ir ateities perspektyvos. *Visuomenės saugumas ir viešoji tvarka*. Nr. 8, p. 20–34.
4. Andrea, E. H. (2008). *Developing intercultural competence through teaching abroad with Fulbright: Personal experience and professional impact*. Dissertation. [žiūrėta 2011-10-10]. Prieiga internetu: <http://sunzi.lib.hku.hk/ER/detail/hkul/4336271>
5. Andrijauskas A. (2003). *Kultūrologijos istorija ir teorija*. Vilnius: Vilniaus dailės akademijos leidykla.
6. Andrijauskas, A. (2010). *Neklasikinės ir postmodernistinės filosofijos metamorfozės*. Vilnius: Meno rinkos agentūra.
7. *Antikos pedagogai: pedagoginiai raštai* (1991). Kaunas: Šviesa.
8. Aramavičiūtė, V. (1998). *Ugdymo samprata*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
9. Aramavičiūtė, V. (2005). Tautinis tapatumas ir jo kaita vyresniame mokykliniame amžiuje. *Pedagogika*, Nr. 79, p. 40–45.
10. Arevalo-Guerrero, E. (2009). *Assessing the development of learners' intercultural sensitivity and Intercultural Communicative Competence: The intercultural Spanish course*. Dissertation. [žiūrėta 2011-10-10]. Prieiga internetu: <http://gradworks.umi.com/33/59/3359071.html>
11. Asaoka, T., Yano, J. (2009). The Contribution of "Study Abroad" Programs to Japanese Internationalization. *Journal of Studies in International Education* 13 (2), p. 174-188 [internete – SAGE Publications leidyklos mokslinių žurnalų duomenų bazė] [žiūrėta 2011 07 19]. Prieiga per internetą: <<http://jsi.sagepub.com/content/13/2/174>>.
12. *Aukštojo mokslo tarptautiškumo skatinimo 2011-2012 metų programa*. [žiūrėta 2011-10-10]. Prieiga internetu: <http://tar.tic.lt/Default.aspx?id=2&item=results&aktoid=DA317DFC-21BF-4C41-B24E-3C43DC3FD9D1>
13. *Aukštojo mokslo tarptautiškumo skatinimo 2013–2016 metų veiksmų planas*. (2013). LR Švietimo ir mokslo ministro įsakymas, Nr. V-878.
14. Babic, N., Irovic, S. (2008). Kompetencija, kompetencijos ir mokytojų ugdymas(is). *Mokytojų ugdymas*. Nr. 10, p. 12–25.
15. Bajoriūnas, Z., Dumčienė, A. (2006). Ugdymo pagrindai. Kaunas: Lietuvos kūno kultūros akademija.
16. Baranauskienė, R. (2003). *Emancipacinių kokybinių tyrimų realizavimas edukacinės paradigmos virsmo kontekste*. Šiauliai: UAB Raštekla.
17. Barkauskaitė, M. (1998). Mokytojų vaidmenų ypatumai skirtingose ugdymo kryptyse. *Pedagogika*. 35, p. 63–68.
18. Barkauskaitė, M. (2005). Pedagogų rengimas: tradicijos ir kaita. *Pedagogika*. 79. p. 11–16.

19. Barkauskaitė, M., Pečiulaskienė, P. (2007). VPU studentų pedagoginių kompetencijų raiška švietimo kaitoje. *Pedagogika*. 85. p. 43–52.
20. Barnett, R. (1994). *The Limits of Competence: Knowledge, Higher Education and Society*. Buckingham, UK: Open University Press.
21. Baršauskienė, V., Janulevičiūtė-Ivaškevičienė, B. (2005). *Komunikacija: teorija ir praktika*. Kaunas: Technologija.
22. Barzelis, A., Barcytė, L. (2009). Studentų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymas taikant kooperuotų studijų metodą. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, Nr. 2 (23), p. 83–90.
23. Bekemans, L. (2012). *Intercultural Dialogue and Multi-level Governance in Europe: a Human Rights Based Approach*. Bruxelles, Bern, Berlin, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien: Peter Lang.
24. Bendrieji visą gyvenimą trunkančio mokymosi gebėjimai – Europos orientaciniai metmenys. (2006). Prieiga internetu: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/documents/publications/keycomp_lt.pdf
25. Bennett, M. J. (1998). *Basic concepts of intercultural communication – selected readings*. Intercultural Press.
26. Bielskienė, J. Duoblienė, L., Tamulionytė E. (2012). *Tarpkultūrinis ugdymas Lietuvos mokykloje: į pagalbą mokytojui*. Vilnius: UAB Lodvila.
27. Bitinas, B. (1996). *Ugdymo filosofijos pagrindai*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
28. Bitinas, B. (2000). *Ugdymo filosofija*. Vilnius: Enciklopedija.
29. Bitinas, B. (2005). Edukologijos mokslas ugdymo paradigimų sankirtoje. *Pedagogika*. 79. p. 5–10.
30. Bitinas, B. (2006). *Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas*. Vilnius: „Kronta“.
31. Bitinas, B. (2011). *Edukologijos terminija: kokybė ir problemos*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
32. Bitinas, B., Rupšienė, L., Žydzūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija*. Klaipėda: S. Jokužio leidykla.
33. Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
34. Byram, M., Nichols, A., Stevens, D. *Developing intercultural competence in practice 2001*. [žiūrėta 2010-10-05]. Prieiga internetu: <http://www.google.com/books?hl=lt&lr=&id=OWG8V1XlhloC&oi=fnd&pg=PR7&dq=intercultural+competence&ots=eD-gAf8DC&sig=D758aPYevr8f91N2H2Gzc5vXNx8#v=onepage&q&f=false>
35. Blackburn, S. (2008). *The Oxford Dictionary of Philosophy*. Publisher: Oxford University Press.
36. Bouissac, P. (2012). *Encyclopedia of Semiotics*. Publisher: Oxford University Press. EBSCO.
37. Bourdieu, P., Wacquant, L. J. D. (2003). *Įvadas į refleksyviąją sociologiją*. Vilnius: Baltos lankos.
38. Brodin, J. (2010). Education for Global Competencies: An EU–Canada Exchange Programme in Higher Education and Training. *Journal of Studies in International Education* 14 (5), p. 569-584 [internete – SAGE Publications leidyklos mokslinių žurnalų duomenų bazė] [žiūrėta 2011-08-19]. Prieiga internetu: <<http://jsi.sagepub.com/content/14/5/569>>.
39. Bruzgevičienė, R. (2008). Ugdymo paradigimų kaitos permanentiškumo problema: teorija – praktinė veikla – mokytojų rengimas. *Mokytojų ugdymas*. 10. p. 74–90.

40. Buber, M. (2001). *Dialogo principas II*. Vilnius: KP.
41. Bubnys, R. (2010). Veiklos reflektavimo ir mokymosi teorinėse studijose universitete integralumas. *Pedagogika*, Nr. 99, p. 38–44.
42. Bubnys, R. Žyždiūnaitė, V. (2012). *Reflektyvūs mokymas(is) aukštosios mokyklos edukacinėje aplinkoje: dėstytojų mokymo patirtys*. Šiauliai: Liucijus.
43. Bukšnytė-Marmienė, L., Kovalčikienė, K., Ciūnytė, A. (2012). Didžiojo penketo asmenybės bruožų ir kognityvinio stiliaus sąsajos. *International Journal of Psychology: A Biopsychosocial Approach*, 10, p. 125–143.
44. Bulajeva, T. (2005). Aukštojo mokslo internacionalizavimas globalizacijos sąlygomis. *Acta Pedagogica Vilnensia*. Nr. 14, p. 179–186.
45. Bulajeva, T. (2007). *Žinių ir kompetencijų vertinimas: kaip sukurti studentų pasiekimų vertinimo metodiką*. Vilnius: UAB Petro ofsetas.
46. Bulajeva, T., Duobienė, L. (2009). *Lietuvos švietimo politikos transformacijos*. Monografija. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
47. Bulajeva, T., Jakubė, A., Lepaitė, D., Teresevičienė, M., Zuzevičiūtė, V. (2011). *Studijų programų atnaujinimas: Kompetencijų plėtotės ir studijų siekinių vertinimo metodika*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
48. Bulajeva, T., Lepaitė, D., Šileikaitė-Kaishauri, D. 2011. *Studijų programų vadovas. Metodinė priemonė studijų programų komitetų nariams ir dėstytojams*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
49. Caltone, M., P. (2010). *Handbook of Lifelong Learning Developments*. Education in a competitive and globalizing world series. New York: Nova Science Publishers.
50. Castells, M. (2007). *Tūkstantmečio pabaiga. Informacijos amžius. Ekonomika, visuomenė ir kultūra*. III tomas. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
51. Chandler, D., Munday, R. (2012). *A Dictionary of Media and Communication*. Publisher: Oxford University Press. EBSCO.
52. Charles, C.M. (1999). *Pedagoginio tyrimo įvadas*. Vilnius: Alma littera.
53. Chodžkienė, L. (2012). *Europos Sąjungos pedagogo tarpkultūrinė komunikacinė kompetencija ir jos tobulinimo socioeducaciniai veiksniai*. Daktaro disertacija. Vilnius: Edukologija.
54. Cohen, L., Manion, L. Morrison, K. (2005). *Research methods in education*. Routledge Falmer is an imprint of the Taylor & Francis Group.
55. Colman, A. M. (2012). *A Dictionary of Psychology* (3 ed.). Publisher: Oxford University Press.
56. Cooper, D. L., Howard-Hamilton, M., F., Cuyjet, M., J. (2011). *Multiculturalism on Campus*. Stylus. Publishing, LLC.
57. Čekanavičius, V., Murauskas, G. (2004). *Statistika ir jos taikymas II*. Vilnius: leidykla TEV.
58. Čepienė, A., Teresevičienė, M. (2010). Fenomenologinė bendrųjų kompetencijų ugdymo perspektyva profesiniame rengime (verslo vadybos studijų atvejis). *Pedagogika*, 98, p. 76–84.
59. Čiužas, R., Adaškevičienė, V., Navickaitė, J. (2007). Mokytojo ir mokinių vaidmenų kaita mokymo(-si) paradigmos kontekste. *Mokytojų ugdymas*. 7. p. 8–21.
60. *Dabartinės lietuvių kalbos žodynas*. 2000. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas.
61. Daintith, J., Wright, E. (2012). *A Dictionary of Computing* (6 ed.). Publisher: Oxford University Press. EBSCO.

62. Daly, A. J. (2007). *Outbound student exchange at Australian and New Zealand universities: the effects of pre-departure decision-making, in-country experiences and post-sojourn outcomes*. PhD thesis, Griffith University. [žiūrėta 2011 08 17]. Prieiga per internetą: <<http://eprints.utas.edu.au/6736/>>.
63. Daly, A. J., Barker, M. C. (2005). Australian and New Zealand University Students' Participation in International Exchange Programs. *Journal of Studies in International Education* 9 (1) p. 26–41 [internete – SAGE Publications leidyklos mokslinių žurnalų duomenų bazė] [žiūrėta 2011-08-19]. Prieiga internetu:<<http://jsi.sagepub.com/content/9/1/26>>.
64. Deardorff, D. K. (2004). *The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States*. Dissertation. [žiūrėta 2010-11-20]. Prieiga internetu: <http://repository.lib.ncsu.edu/ir/bitstream/1840.16/5733/1/etd.pdf>
65. Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*. [žiūrėta 2010-11-20]. Prieiga internetu: <http://jsi.sagepub.com/content/10/3/241>
66. Deardorff, D. K. (2009). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. SAGE Publications.
67. Dervin, F. (2010). *Assessing intercultural competence in language learning and teaching: A critical review of current efforts in higher education*. [žiūrėta 2010-11-20]. Prieiga internetu: <http://users.utu.fi/freder/Assessing%20intercultural%20competence%20in%20Language%20Learning%20and%20Teaching.pdf>
68. *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*. Eurydice Report, 2012. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [žiūrėta 2010-11-20]. Prieiga internetu: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/145EN.pdf
69. Diest, F., Tutlys, V. (2012). Limits to mobility: competence and qualifications in Europe. *Journal of European Industrial Training*. Vol. 36 Iss: 2 p. 262–285.
70. Donskis, L. 2009. *Moderniosios kultūros metmenys*. Vilnius: Versus aureus.
71. *Dublin Descriptors*. 2004. [žiūrėta 2012-03-24]. Prieiga internetu: <http://www.thematicnetworkdietetics.eu/everyone/1926/5/0/30>
72. Duoblienė, L. (2001). Šiuolaikiniai mąstymo ir jo ugdymo tyrimų projektai. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 2001, t. 8, p. 23–137.
73. Duoblienė, L. (2006a). *Šiuolaikinė ugdymo filosofija: refleksijos ir dialogo link*. Vilnius: Tyto Alba.
74. Duoblienė, L. (2006b). Tarpkultūrinis ugdymas: tautinio tapatumo ir/ar dialogo su kitu paieškos. *Lietuva globalėjančiame pasaulyje*. Vilnius: Logos.
75. Duoblienė, L. (2008). Postmodernios minties reikšmė švietimo kaitai. *Acta paedagogica Vilnensia*. 20. p. 9-24.
76. Duoblienė, L. (2009). Ar pavyks išvengti hibridinio tapatumo formavimo(si) informacinėje visuomenėje? *Acta Paedagogica Vilnensia*, Nr. 23, p. 79–91.
77. Duoblienė, L. (2011). *Ideologizuotos švietimo kaitos teritorijos*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
78. *Education and training in Europe 2020 – the contribution of education and training to economic recovery, growth and jobs* (2012). Tarybos išvados. Prieiga internetu: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/policy-framework_en.htm

79. Egzistencijos paradoksai: *Kierkegaard filosofijos interpretacijos*. (2006). Sudarytojas A. Andrijauskas. Vilnius: Versus aureus.
80. Erasmus studijų sąlygos (2011). [žiūrėta 2011-08-19]. Prieiga internetu: http://www.ku.lt/administracija/trs/doc/erasmus_studiju_salygos.pdf
81. Fantini, A. E. (2000). A central concern: Developing intercultural competence. SIT Occasional Papers Series, 1. Retrieved May 18, 2008, [žiūrėta 2010-10-05]. Prieiga internetu: <http://www.sit.edu/publications/docs/competence.pdf>
82. *Faro declaration on the Council of Europe's Strategy for Developing Intercultural Dialogue*. (2005). [žiūrėta 2010-10-01]. Prieiga internetu: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=927109&BackColorInternet=9999CC&BackColorIntranet=FFBB55&BackColorLogged=FFAC75>
83. Fowler, S. M. (1995). Intercultural Sourcebook: Cross-Cultural Training Methods: Vol. 1. *Intercultural press*. Ehost.
84. Fowler, S. M., Pusch, M. D. (2010). Intercultural Simulation Games: A Review (of the United States and Beyond). *Simulation & Gaming*. SAGE. Prieiga internetu: <http://sag.sagepub.com/content/41/1/94>
85. Fullan, M. (1998). *Pokyčių jėgos: skverbimasis į ugdymo reformos gelmes*. Vilnius: Tyto alba.
86. Geertz, C. (2005). *Kultūrų interpretavimas*. Straipsnių rinktinė. Vilnius.
87. Giddens A. (2005). *Sociologija*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
88. Gražienė, V. (2009). *Projektų metodo pagrindai*. Vilnius: Gimtasis žodis.
89. Gregory, R. L. (2012). *The Oxford Companion to the Mind* (2 ed.). Publisher: Oxford University Press.
90. Gudaitytė, D., Vilkienė, V. (2003). Europinių mobilumo projektų sąlygojamo kooperatyvaus mokymosi raiška mokytojus rengiančioje neuniversitetinėje aukštojoje mokykloje. *Socialiniai mokslai* 2 (39), p. 18–29.
91. Gudeliienė-Gudelevičienė, L., Kaušylienė, A. (2006). Ugdymo paradigmos virsmas: nuo mokymo prie mokymosi. *Pedagogika*. 82. p. 68-72.
92. *Gudzinskienė, V. Refleksija*. [žiūrėta 2012-08-19]. Prieiga internetu: www.bmt.smm.lt/wp-content/.../02/V.-Gudzinskiene-Refleksija.ppt
93. Gutasuskas, M. (2010). *Dialogo erdvė: fenomenologinis požiūris*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
94. Halder, A. (2002). *Filosofijos žodynas*. Vilnius: Alma littera.
95. Hamemer, M. R., Bennett, M. J. Wiseman, R. (2003). Measuring Intercultural Sensivity. The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27. p. 421.
96. Hargreaves, A. (1999). *Keičiasi mokytojai, keičiasi laikai*. Vilnius: Tyto alba.
97. Hargreaves, A. (2008). *Mokymas žinių visuomenėje*. Vilnius: Homo liber.
98. Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D., Perraton, J. (2002). *Globaliniai pokyčiai: politika, ekonomika ir kultūra*. Vilnius: Margi raštai.
99. Helmke, A. (2012). *Pamokos kokybė ir mokytojo profesionalumas: diagnostika, vertinimas, tobulinimas*. Vilnius: Standartų spaustuvė.
100. Hesse-Biber, Sh. N., Leavy, P. (2011). *The Practice of Qualitative research*. SAGE Publicaation.
101. *Humanistinės kultūros ugdymo menine veikla samprata*. (2012). [žiūrėta 2013-03-20]. Prieiga internetu: http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=438090&p_query=&tr2=2
102. Huserl, E. (2005). *Kartėziškiosios meditacijos*. Vilnius: Aidai.

103. Išdonaitė-Medžiūnienė, I. (2009) *Turizmo vadybos studentų socialinės kompetencijos pagrindimas*. Daktaro disertacijos santrauka.
104. Jakubė, A., Juozaitis, A. M. (2012). *Bendrujų kompetencijų ugdymas aukštojoje mokykloje*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
105. Jarvis, P. (2001). *Mokymosi paradoksai*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
106. Jarvis, P. (2006). *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. New York: Routledge.
107. Jiaquan, X. (2009). On the Development of College Students' Intercultural Competency. *International Forum Teaching and Studies*. Vol. 5 No. 2, p. 27-31. [žiūrėta 2011-03-20]. Prieiga internetu: <http://www.americanscholarspress.com/content/IFOTS-Two-2009.pdf>
108. Jokikokko, K. (2009). The role of significant others in the intercultural learning of teachers. *Journal of Research in International Education*, 8, p. 142–163.
109. Jonkus, D. (2009). *Patirtis ir refleksija: fenomenologinės filosofijos akiračiai*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
110. Jonušas, J. (2011). Tarpkultūrinio dialogo raiškos galimybės: kalbinė savimonė ir kontekstiniai ryšiai. *Mokslo ir technikos raida*, 3(1), p. 46–54.
111. Jovaiša, L. (2001). *Ugdymo mokslas ir praktika: analitinių straipsnių monografija*. Vilnius: Agora.
112. Jovaiša, L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
113. Jovaiša, L. (2011). *Edukologija*. I tomas. Vilnius: Agora.
114. Jucevičienė, P. (1997). *Ugdymo mokslo raida: nuo pedagogikos iki šiuolaikinės edukologijos*. Kaunas: Technologija.
115. Jucevičienė, P. (2007). *Besimokantis miestas*. Kaunas: Kauno technologijos universiteto leidykla.
116. Jucevičienė, P. Lepaitė, D. (2000). Kompetencijos sampratos erdvė. *Socialiniai mokslai*. 1 (22), p. 44–49.
117. Jucevičienė, P., Gudaitytė, D., Karenauskaitė, V. ir kt. (2010). *Universiteto edukacinė galia – atsakas XXI amžiaus iššūkiams*. Kaunas: Technologija.
118. Jucevičienė, P., Stanikūnienė, B. (2003). Universiteto dėstytojo edukacinė kompetencija mokymosi paradigmos kontekste. *Socialiniai mokslai*, Nr.1, p. 24–29.
119. Juknytė-Petrekienė, I., Pukelis, K. (2007). Internacionalizuotų Studijų kokybės vertinimas: Socrates/Erasmus programos dalyvių patirtis. *Aukštojo mokslo kokybė* 4, p.74–101.
120. Juknytė-Petrekienė, I. (2010). *Internacionalizuotos studijos – šiuolaikinei tarptautinei darbo rinkai reikalingų bendrųjų kompetencijų ugdymo sąlyga*. [žiūrėta 2010-11-05]. Prieiga internetu: <https://ojs.kauko.lt/index.php/ssktpd/article/view/86/79>
121. Juodaitytė, A. (2012). Edukologijos mokslo sklaida: ugdymo sociologijos ir socialinės pedagogikos integraciniai ryšiai. *Švietimas ir ugdymas: metodologinių kontekstų kaita ir prakseologija*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
122. Jurašaitė-Harbisson, E. (2004). Ikimokyklinio ugdymo pedagogų profesinės kompetencijos kaip tęstinio profesinio mokymo(-si) funkcija: kompetencijų modelio įgyvendinimas, įvertinimas. *Pedagogika*, Nr. 71, p. 56–65.
123. Kairys, A. (2008). Didysis penketas: už ir prieš. *Psichologija*. 37, p. 71.
124. Kardelis, K. (2007). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Šiauliai: Liucijus.
125. Kavaliauskas, T. (2013). Apie atminties selektyvumą ir „maišytų populiacijų“ būrius. *Kultūros barai*, Nr. 1 p. 6–10.

126. Kavaliauskienė, V. (2004). Pokyčiai šiuolaikiniame darbo pasaulyje ir mokytojo profesija: pašaukimas, vaidmenys. *Mokytojų ugdymas*. 3. p. 8–17.
127. Kavolis, V. (1998). *Kultūros dirbuvės*. Vilnius: Baltos lankos.
128. *Key competences for a changing world*. (2009). Tarybos ir Komisijos parengtas darbo programos „Švietimas ir mokymas 2010“ įgyvendinimo 2010 m. pažangos bendros ataskaitos projektas. [žiūrėta 2011-03-20]. Prieiga internetu: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/policy-framework_en.htm
129. *Konvencija dėl kultūrinės raiškos įvairovės apsaugos ir skatinimo*. 2005. [žiūrėta 2012-03-24]. Prieiga internetu: http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=290101&p_query=&p_tr2=
130. Kviesskaitė, E. (2010). Tarpkultūrinė komunikacija kaip edukacinės inovacijos veiksnys. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, Nr. 1 (26), p. 160–165.
131. Kviesskaitė, E. (2011). *Tarpkultūrinės komunikacijos ir edukacinių inovacijų sąsaja raiška*. Daktaro disertacijos santrauka: Socialinės komunikacijos institutas.
132. Kviesskaitė, G. (2005). *Pozityvioji socializacija*. Vilnius: VPU leidykla.
133. Kuzmickas, B. (2013). *Vertybės kultūrų kontekstuose*. Vilnius: Mykolo Romerio universiteto leidykla.
134. Lamanauskas, V. (2004). *Ugdymas: aksiomatinis ir sisteminis aspektai*. Vilnius: UAB Ciklonas.
135. Landis, D., Bennett, J., Bennett, M. (2004). *Handbook of Intercultural Training*. SAGE Publication.
136. Lasauskienė, J. (2010). *Muzikos mokytojo veikla ir kompetencijos*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
137. Laužackas, R., Pukelis, K. (2000). Kvalifikacija ir kompetencija: samprata, santykis bei struktūra profesijos mokytojo veiklos kontekste. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*. Nr. 3, p.10–17.
138. Laužackas, R., Tūtlys, V., Spūdytė, I. (2009). Evolution of competence concept in Lithuania: from VET reform to development of National Qualifications System. *Journal of European Industrial Training*. Vol. 33 Iss: 8 p p.800–816.
139. Laužikas, J. (1993). *Rinktiniai raštai*. Kaunas: Šviesa.
140. *Lietuvos kvalifikacijų sandaros aprašas* (2010). [žiūrėta 2011-02-14]. Prieiga internetu: http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=372306&p_query=&p_tr2=
141. Lietuvos pažangos strategija 2030. (2012). [žiūrėta 2012-02-05]. Prieiga internetu: <http://www.lietuva2030.lt/images/stories/projektas.pdf>
142. *Lietuvos profesijų klasifikatorius*. (2012). [žiūrėta 2013-03-24]. Prieiga internetu: <http://www.ukmin.lt/uploads/documents/zip/LPK%202012%20arbor.pdf>
143. *Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas*. (2011). [žiūrėta 2011-10-01]. Prieiga internetu: http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=395105&p_query=&p_tr2=
144. *Lietuvių kalbos žodynas XV tomas*. (1991). Vilnius: Mokslas.
145. *Lifelong Learning Programme Call for Proposals 2011–2013 Strategic Priorities* (2010). [žiūrėta 2011-01-24]. Prieiga internetu: http://ec.europa.eu/education/lfp/doc/call13/prior_en.pdf
146. Liubinienė, V. (2002). *Kultūra ir visuomenė*. Kaunas: Technologija.
147. Lyotard, J. F. (2010). *Postmodernus būvis: ataskaita apie žinojimą*. Vilnius: Baltos lankos.
148. Lukšienė, M. (2000). *Jungtys*. Vilnius: Alma littera.
149. Luobikienė, I. (2010). *Sociologinių tyrimų metodika*. Kaunas: Technologija.

150. Maceina, A. (1991). Kultūros filosofijos įvadas, *Raštai*. T. 1. p. 211–218. Vilnius: Mintis.
151. Martin, J. N. (1986). *The Relationship Between Student Sojourner Perceptions of Intercultural Competencies and previous Sojourn Experience*. Chicago: Speech Communication Association.
152. Martišauskienė, E. (2007). Studentų asmenybinio ugdymo(si) pedagoginių kompetencijų sklaida per pedagoginę praktiką. *Pedagogika*. 86. p. 14–22.
153. Martišauskienė, E. (2008). *Pedagogo kompetencijų samprata ir modeliai. Pedagogo kompetencijos*. Mentorius rengimo vadovėlis. Dėstytojo knyga. Kaunas: Technologija.
154. Martišauskienė, E. (2009). Pedagogų požiūris į mokytojo kompetencijų raišką. *Acta paedagogica Vilnensia*. 22. p. 88–101.
155. Maslow, A. H. (2006). *Motyvacija ir asmenybė*. Vilnius: Apostrofa.
156. Mason, R. (1998). *Globalising Education: Trends and Applications*. London and New York: Routledge. [žiūrėta 2012-10-15]. Prieiga internetu: http://ezproxy.biblioteka.ku.lt:2063/ehost/ebookviewer/ebook/e000xww_1344_04_AN?sid=20c40ef0-bffd-4567-a5d2-86e26251feb1@sessionmgr13&vid=4&format=EB
157. Mazolevskienė, A. (2001). Dvikalbystės problemos ikimokykliniame amžiuje. *Pedagogika*, Nr. 53.
158. Mazolevskienė, A. (2003). Pedagogų nuostatos bei kompetencija ugdyti priešmokyklinio amžiaus kitakalbių vaikų lietuvių kalbą. *Pedagogika*, Nr. 68, p. 140–143.
159. Mažeikienė, N., Virgailaitė-Mečkauskaitė, E. (2007). Tarpkultūrinės kompetencijos matavimo ir vertinimo patirtis edukologijoje. *Socialiniai mokslai*, 4 (58), 24.
160. Mažeikienė, N., D. Loher. (2008). Competence of University Teachers and Graduate Students for International Cooperation. *Socialiniai mokslai*, Nr. 2 (60), p. 48–65.
161. Mažeikienė, N., Lenkauskaitė, J. (2011). *Probleminis mokymasis aukštojoje mokykloje*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
162. Mažeikis, G. (2008). Analysis of Intercultural Citizenship Competence from the Point of View of the Process Pedagogy. *Socialiniai mokslai*, Nr. 2 (60), p. 7–21.
163. Mažeikis, G. (2010). Filosofas Gintautas Mažeikis: moralė gali naikinti kultūrą ir atvirksčiai. *Štaurės Atenai*. 2010-03-05 nr. 979. [žiūrėta 2011-10-10]. Prieiga internetu: http://www.culture.lt/satenai/?leid_id=979&kas=straipsnis&st_id=17456
164. Meltzoff, N., Lenssen, J. (2000). Enhancing Cultural Competence Through Simulation Activities. *Multicultural Perspectives*, 2(1), 29–34. Ebscohost.
165. *Mokymosi visą gyvenimą Europos kvalifikacijos sąranga* (2008). [žiūrėta 2010-03-20]. Prieiga internetu: http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/leaflet_lt.pdf
166. *Mokytojo profesinės kompetencijos aprašas*. (2007). [žiūrėta 2010-03-20]. Prieiga internetu: <http://www.smm.lt/prtm/docs/mkt/2007-01-15-ISAK-54.pdf>
167. Morkūnienė, J. (1995). *Humanizmas: filosofinės teorijos metmenys*. Vilnius: Baltic ECO.
168. Morkūnienė, J., Aleksandravičius, P., Kuzmickas, B., Mickūnas, A., Bubelis, R. (2012). *Individo tapatumas: tarp tradicijos ir inovacijų*. Monografija. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.
169. Motiejūnienė, E., Žadeikaitė, L. (2009). Kompetencijų ugdymas: iššūkiai ir galimybės. *Pedagogika*. 95. p. 86–93.
170. Mureika, J. (2009). Postmodernaus mąstymo apraiškos W. Wescho estetikos sampratoje. *Postmodernizmo fenomeno interpretacijos*. Vilnius: Versus aureus.

171. Musneckienė, E. (2004). Edukacinių paradigų kaita ir meninio ugdymo turinio planavimo teorinės perspektyvos. *Mokytojų ugdymas*. Nr. 3. p. 97–106.
172. Norvilienė, A. (2012). Self-Development of Intercultural Competence in Academic Exchange Programmes: Students' Attitude. *Socialiniai mokslai*. Nr. 1 (75).
173. Norvilienė, A., Zuzevičiūtė, V. (2011). Tarpkultūrinės kompetencijos ugdymasis dalyvaujant akademinėse mainų programose: studentų požiūris. *Tarpdisciplininis diskursas socialiniuose moksluose* – 3, p. 59–66. Kaunas: Technologija.
174. Ozmon, H.A., Craver, S. M. (1996). *Filosofiniai ugdymo pagrindai*. Vilnius: Leidybos centras.
175. Pakalniškienė, V. (2012). *Tyrimo ir įvertinimo priemonių patikimumo ir validumo nustatymas*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
176. Palaimaitė, A., Radzevičienė, A. (2009). Kultūrinė kompetencija jaunimo nevyriausybių organizacijų tarptautinės veiklos kontekste. *Mokslas – Lietuvos ateitis*. 1 t., Nr. 3, p. 46–50.
177. Paurienė, G. (2010). *Tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo aspektai*. [žiūrėta 2010-11-05]. Prieiga internetu: <https://ojs.kauko.lt/index.php/ssktpd/article/view/85/78>
178. Petkevičiūtė, N., Budaitė, R. (2005). Vadovų tarpkultūrinė kompetencija Lietuvos organizacijose. *Organizacijų vadyba: sisteminiai tyrimai*, Nr. 36, p. 133–150.
179. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija (2012). [žiūrėta 2013-09-01]. Prieiga internetu: http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc?p_id=425929&p_query=&p_tr2=2
180. Pliopaitė, I., Radzevičienė, A. (2010). Intercultural Competence Development in EU Banking Sector. *Mokslas – Lietuvos ateitis*. 2 t., Nr. 2, p. 75–82.
181. Pocevičienė, R., Lukavičienė, V., Augienė, D. (2010). *Praktinės projektų valdymo metodo taikymo galimybės*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
182. Pocienė, J. (2010). *Ikimokyklinis ugdymas: raida, pedagoginės sistemos*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
183. Pollard, A. (2006). *Refleksyvusis mokymas: veiksminga ir duomenimis paremta profesinė praktika*. Vilnius: Garnelis.
184. *Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos. Pagrindinio ugdymo bendrosios programos. Kalbos (3 priedas)*. (2008). [žiūrėta 2012-10-15]. Prieiga internetu: http://www.smm.lt/ugdymas/docs/programos/3_Kalbos.pdf
185. *Projektas Europa – 2030*. (2010). [žiūrėta 2013-09-01]. Prieiga internetu: http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/librairie/PDF/QC3210249LTC.pdf
186. Pruskus, V. (2010). Stereotipai ir jų dezvizualizacija tarpkultūrinėje komunikacijoje. *Filosofija. Sociologija*. T. 21. Nr. 1, p. 29–36.
187. Pruskus, V. (2011). Kompetencijų vaidmuo sprendžiant tarpkultūrinius konfliktus. *Logos*, 67, p. 142.
188. Pukėnas, K. (2005). *Sportinių tyrimų duomenų analizė SPSS programa*. Kaunas: Lietuvos kūno kultūros akademija.
189. Pukevičiūtė, V. J. (2009). *Mokinių ir studentų mokymosi mokyti kompetencijos raiška ir ugdymo strategijos užsienio kalbos pagrindu*. Daktaro disertacija: Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
190. Radzevičienė, A. (2004). Studijų užsienyje įtaka studentų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymui. Verslas, vadyba ir studijos 2004. *Mokslo darbai*, p. 62–67.
191. Radzevičienė, A. (2006). *Nauji iššūkiai ugdant viešosios vadybos specialistus: tarpkultūrinė kompetencija*. [žiūrėta 2010-10-05]. Prieiga internetu: [http://www.fmmc.lt/VALA/zurnalas_nr1\(5\)_radzeviciene.htm](http://www.fmmc.lt/VALA/zurnalas_nr1(5)_radzeviciene.htm)

192. *Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Education*, (2009). [žiūrėta 2010-03-20]. Prieiga internetu: http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&Itemid=59&task=view_category&catid=19&order=dmdate_published&asc=DESC
193. *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. (2012). [žiūrėta 2012-10-15]. Prieiga internetu: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/EUROPEAN_STUDIES_FOR_WEBSITE.pdf
194. Rojas, G. Alemany, I., Mohamed, L. (2012). Intercultural Education in Spain: the challenge of the 21st century. *Intercultural Policies and Education*. Peter Lang. Ebook Ehost.
195. Rousseau, C. (2007). *Classroom Drama Therapy Program for Immigrant and Refugee Adolescents: A Pilot Study*. Clinical Child Psychology and Psychiatry. SAGE. [žiūrėta ???]. Prieiga internetu: <http://ccp.sagepub.com/content/12/3/451>
196. Rubavičius, V. (2008). Nacionalinis tapatumas: išlaikymas, savikūra ir tapatumo politika. *Nacionalinio tapatumo tęstinumas ir savikūra eurointegracijos sąlygomis*. p. 108-124. Vilnius: Kronta.
197. Rubavičius, V. (2010). *Postmodernusis kapitalizmas: mokslinė monografija*. Vilnius: Standartų spaustuvė.
198. Rubavičius, V. (2011). Nacionalinis tapatumas medijų aplinkoje. *Nacionalinis tapatumas medijų kultūroje*. Vilnius: Lietuvos kultūros tyrimų institutas.
199. Rugevičiūtė, R. G. (2012). *Egzistencinio mąstymo raiška mokant(is) katalikų tikybos 11 – 12 klasėse*. Daktaro disertacijos santrauka. Vilnius: Edukologija.
200. Rupšienė, L. (2010). *Socialinių tyrimų metodologija. Paskaitų medžiaga*. Klaipėdos universitetas.
201. Rutkienė, A., Zuzevičiūtė, V. (2009). Mokytojo vaidmens kaita: bendruomenės įtraukimas siekiant mokymąsi daryti veiksmingesnį. *Pedagogika*. 95. p. 53–57.
202. Sandberg, B. Vincze, Z. (2009). *Building intercultural competences in a multicultural classroom*. Requirements for teachers and universities.
203. Saugėnienė N. (2003). *Lietuvių tautinių mažumų švietimas multikultūriškumo vertybiniame kontekste. Monografija*. Kaunas: Technologija.
204. Saulėnienė, S. (2003). *Dailės pedagogo šiuolaikinės kompetencijos struktūra: modelio pagrindimas Lietuvos švietimo aspektu*. Daktaro disertacijos santrauka. Kaunas: Technologija.
205. Scott, J., Marshall, G. (2012). *A Dictionary of Sociology* (3 rev ed.). Publisher: Oxford University Press. EBSCO.
206. Sercu, L. (2004) Assessing intercultural competence: a framework for systematic test development in foreign language education and beyond. *Intercultural Education* 15 (1), p. 73–90.
207. Simonaitienė, B., Targamadžė, V. (2001). Mokytojų profesinė kompetencija: jos plėtotės darbo vietoje galimybių tyrimas. *Socialiniai mokslai*, Nr. 3 (29). p. 33–41.
208. Sincrope, C., Norris, J., Watanabe, Y. (2007). *Understanding and Assessing Intercultural Competence: a Summary of Theory, research, and Practice*. [žiūrėta 2011-10-15]. Prieiga internetu: [http://www.hawaii.edu/sls/uhwpsel/26\(1\)/Norris.pdf](http://www.hawaii.edu/sls/uhwpsel/26(1)/Norris.pdf)
209. Skripkienė, R. (2001). Lietuvių kalbos gebėjimų lygmenys: nelietuvių mokyklų pradinukų kalbinės raiškos valstybės kalba tyrimai. *Pedagogika*, Nr. 55.

210. Skurvydas, A. (2008). *Senasis ir naujasis mokslas: paradigmos, metodologijos, teorijos, dėsniai, principai, politika. Monografija*. Vilnius: Lietuvos sporto informacijos centras.
211. Skurvydas, A. (2010). *Apie mokslą, tiesą ir pažangą: kodėl kvailybei nėra galo, o mokslas toks ribotas?* Kaunas: Vitae Litera.
212. Stone, N. (2006). Internationalising the Student Learning Experience: Possible Indicators. *Journal of Studies in International Education*. [žiūrėta 2010-11-20]. Prieiga internetu: <http://jsi.sagepub.com/content/10/4/409>
213. Strier, J. (2003). Internationalisation, Ethnic Diversity and the Acquisition of Intercultural Competencies. *Intercultural Education*, Vol. 14, No. 1, p. 77–91.
214. Stroud, A. (2010). Who Plans (Not) to Study Abroad? An Examination of U.S. Student Intent. *Journal of Studies in International Education* 14 (5), p. 491-507 [internete – SAGE Publications leidyklos mokslinių žurnalų duomenų bazė] [žiūrėta 2011-08-19]. Prieiga internetu: < <http://jsi.sagepub.com/content/14/5/491>>.
215. *Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe*. Final Report Volume 2, 2013, p. 90–93
216. *Suaugusiųjų neformalus ir savaiminio mokymosi pripažinimas*. (2010). Sudarytoja V. Lukošūnienė. Lietuvos suaugusiųjų švietimo asociacija.
217. Subotkevičienė, R. (2008). Mokytojų rengimo tendencijų įvairovė. *Pedagogika*, 90 p. 36- 43.
218. Sverdiolas, A. (2002). *Būti ir klausti*. Vilnius: Strofa.
219. Šalkauskis, S. (1990). Kultūros filosofija, *Raštai*. T. 1. p. 159–342. Vilnius: Mintis.
220. Šalkauskis, S. (1992). *Rinktiniai raštai. Pedagoginės studijos*. I knyga. Vilnius: Leidybos centras.
221. Šedžiuvienė, N. (2005). Kolegijų dėstytojų pedagoginės veiklos vertinimo sistemos sudarymas (principai ir kryptys). *Pedagogika*, Nr. 76, p. 33–38.
222. Tamošiūnas, T. (2000). *Vidurinės mokyklos edukacinis kryptingumas įvairiautėje aplinkoje*. Daktaro disertacijos santrauka. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
223. Tamošiūnas, T. (2002). Pedagoogo profesiniai gebėjimai: ekspertų nuostatų analizė. *Pedagogika*, Nr. 61, p. 194–199.
224. *Tarpkultūrinis mokymasis*. T-kit Nr. 4 (2000). Europos tarybos leidykla.
225. Tatarzewicz, W. (2003). *Filosofijos istorija III*. Vilnius: Alma littera.
226. Teresevičienė, M., Adomaitienė, J. (2000). *Projektai mokymo(si) procese*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
227. *The Oxford Companion to Philosophy* (2007). Edited by T. Honderich. Publisher: Oxford University Press. EBSCO.
228. Tidikis, R. (2003). *Socialinių mokslų tyrimų metodologija*. Vilnius: Lietuvos teisės universitetas.
229. Tījūnėlienė, O. (2002). Kultūrinio tapatumo ugdymas mokykloje – mokytojų įsisąmonintas uždavinys. *Pedagogika*, Nr. 60, p. 94–100.
230. Tījūnėlienė, O. (2009). *Žmogaus pašaukimas – tapti žmogumi*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
231. Tījūnėlienė, O., Kavaliauskienė, V. (2009). Juozo Vaitkevičiaus kvietimas mokytojui pažinti save. *Acta paedagogica Vilnensia*. 22. p. 174-183.
232. Tījūnėlienė, O., Virbalienė, A. (2006). *Mokslinis tikrovės pažinimas*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
233. Tylor E. B. (1920). *Primitive Culture, Vol. 1: Researches Into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art, and Custom*. London. [žiūrėta 2010-12-10]. Prieiga internetu:

- http://books.google.com/books?id=VxZMk2PEUsoC&printsec=frontcover&hl=lt&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
234. *Tolerancija ir multikultūrinis ugdymas bendrojo lavinimo mokyklose*. (2010). [žiūrėta 2010-10-05]. Prieiga internetu: <http://www.lygybe.lt/assets/visas%20leidinys.pdf>
235. Tumėnienė, V., Janiūnaitė, B. (2002). Pedagogų inovacinės veiklos sampratos erdvė ir struktūra: teoriniai aspektai. *Socialiniai mokslai*. 1 (33). p. 62–76.
236. *Tuning Educational Structures in Europe* (2000). [žiūrėta 2011-10-05]. Prieiga internetu: <http://www.unideusto.org/tuningeu/>
237. *UNESCO Guidelines on Intercultural Education* (2006). [žiūrėta 2011-10-10]. Prieiga internetu: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>
238. Usher, R., Edwards, R. (2008). *Globalisation and Pedagogy: Space, Place and Identity* (2nd edition). London and New York: Routledge. [žiūrėta 2011-10-10]. Prieiga internetu: http://ezproxy.biblioteka.ku.lt:2063/ehost/ebookviewer/ebook/e000xww_79891_AN?siid=20c40ef0-bffd-4567-a5d2-86e26251feb1@sessionmgr13&vid=2&format=EB
239. *Užsieniečių vaikų ugdymo organizavimas Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklose*. (2005). [žiūrėta 2010-10-05]. Prieiga internetu: http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/tyrimai/galutinis_koreguot_SMM_uzsienvaik_ATASK_2006.pdf
240. Valantinienė, I. (2008). *Bendrujų kompetencijų ugdymas rengiant sporto vadybos specialistus universitete*. Daktaro disertacijos santrauka. Kaunas: Lietuvos kūno kultūros akademija.
241. *Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatos*. [žiūrėta 2010-10-05]. Prieiga internetu: http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=215471&p_query=&p_tr2=
242. *Valstybinė švietimo 2013–2022 metų strategija*. [žiūrėta 2013-09-03]. Prieiga internetu: http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=438859
243. Vasiliauskas, R. (2008). *Pedagogikos, kaip mokomojo dalyko, vaidmuo keičiantis mokytojų rengimo paradigmai*. *Acta paedagogica Vilnensia*. 20. p. 22–36.
244. Virgailaitė-Mečkauskaitė E. (2011). *Tarpkultūrinės kompetencijos ugdymas aukštojo mokslo internacionalizacijos kontekste* (magistrantūros studijų aspektas). Daktaro disertacija. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
245. *Visuotinė žmogaus teisių deklaracija, 1948*. [žiūrėta 2010-10-05]. Prieiga internetu: http://www3.lrs.lt/pls/inter2/dokpaieska.showdoc_l?p_id=278385&p_query=&p_tr2=
246. *Vizija Mokslioji Lietuva 2030*. (2012). [žiūrėta 2013-03-05]. Prieiga internetu: http://www.moksliojilietuva.lt/images/documents/mokslioji_lietuva_2030_vizija.pdf
247. Vydūnas. (1990). *Tautos gyvata, Raštai*. T. 1. p. 258–283. Vilnius: Mintis.
248. Weber, R. (2008). Globalizacija ir demokratija: ar kultūros politikai reikia paradigmu kaitos? *Kultūros politika*. Vilnius: Baltos lankos.
249. Westera, W. (2001). Competence in Education: a Confusion of Tongues. *Journal of Curriculum Studies*. 33 (1), 75–88.
250. *White Paper on Intercultural Dialogue “Living Together As Equals in Dignity”* (2008). [žiūrėta 2010-10-05]. Prieiga internetu: http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf
251. Wiggins, B. E. (2012). *Toward a Model for Intercultural Communication in Simulations*. *Simulation & Gaming*. SAGE. [žiūrėta 2012-10-15]. Prieiga internetu: <http://sag.sagepub.com/content/43/4/550>
252. Williams, T. R. (2009). *The reflective Model of Intercultural Competency: A Multidimensional, Qualitative Approach to Study Abroad Assessment*. [žiūrėta 2010-11-

- 20]. Prieiga internetu: <http://www.frontiersjournal.com/documents/FrontiersXVIII-Fall09-TWilliams.pdf>
253. Winterton, J. (2009). Competence across Europe: highest common factor or lowest common denominator? *Journal of European Industrial Training*. Vol. 33 Iss: 8 p. 681–700.
254. Zaleskienė, I. (2006). Pilietinė komunikacija ir tarpkultūrinis ugdymas. *Acta Paedagogica Vilnensia*. Nr. 16. p. 56-63.
255. Zuzevičiūtė, V. Bukantaitė, D. (2012). *Muzikinio ugdymo realijos ir muzikos ugdytojų rengimas: dimensijos, tyrimai ir tobulinimo perspektyva*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
256. Žalimienė, L., Lazutka, R., Skučienė, D., Aidukaitė, J., Kazakevičiūtė, J. Navickė, J., Ivaškaitė-Tamošiūnė, V. (2011). *Socialinis teisingumas švietime: teorinė samprata ir praktinis vertinimas*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
257. Želvys, R. (2006). Internacionalizacijos iššūkiai Lietuvos aukštajam mokslui. *Acta Paedagogica Vilnensia*. Nr. 17, p. 140–146.
258. Žydžiūnaitė, V. (2007). *Tyrimo dizainas: struktūra ir strategijos*. Kaunas: Technologija.
259. Žydžiūnaitė, V. Lepaitė, D., Cibulskas, G., Bubnys, R. (2012). *Savaiminis mokymas darbo aplinkoje: bendrosios kompetencijos vystymosi kontekstualumas* (socialinio ir sveikatos priežiūros sektorių, formalios savivaldos ir nevyriausybių organizacijų atvejai). Šiauliai: Šiaulių valstybinė kolegija.
260. Žydžiūnaitė, V., Lepaitė, D., Bubnys, R., Čepienė, A. (2010). *Tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo/si metodologija*. [žiūrėta 2011-01-24]. Prieiga internetu: www.spic.vkk.lt/download.php/fileid/177
261. Žvirauskas, D. (2007). *Mokyklos vadovo lyderystės ypatumai švietimo subjektų interesų ir mokyklos efektyvumo raiškos aspektu*. Daktaro disertacijos santrauka. Kaunas: Technologija.