

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS
SOCIALINĖS GEROVĖS IR NEGALEŲ STUDIJŲ FAKULTETAS
SOCIALINĖS PEDAGOGIKOS IR PSICHOLOGIJOS KATEDRA

Socialinės pedagogikos ir psichologijos magistrantūros studijų programa

Milda Misiūnaitė

**TARPKULTŪRINĖS KOMPETENCIJOS UGDYMO(-SI) FORMOS
IR METODAI SOCIOEDUKACINĖJE VEIKLOJE**

Magistro darbas

*Magistro darbo vadovas –
doc. dr. Darius Gerulaitis*

2013

Magistro darbo santrauka

Tyrimo tikslas – atskleisti tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo(si) formas ir metodus socioeducacinėje veikloje.

Iškelti *probleminiai klausimai*: Su kokiais sunkumais susiduria mokiniai, sąveikaudami su kitų šalių asmenimis?; Kokiais metodais ir formomis socioeducacinėje veikloje yra ugdoma tarpkultūrinė kompetencija?; Koks socialinio pedagogo vaidmuo ugdant mokinių tarpkultūrinę kompetenciją?.

Darbe buvo atlikta *teorinė* tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo(si) formų ir metodų socioeducacinėje veikloje *analizė*. Taip pat taikyta anketinė *apklausa (raštu) bei turinio* analizė, *statistinė* (vidurkių, statistiškai reikšmingų skirtumų) *duomenų analizė ir ekspertų apklausa*. Šiais tyrimo metodais buvo atskleistos mokytojų ir mokinių tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo(si) situacijos, jų tobulintinos sritys ir tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo(si) formos bei metodai.

Iš viso tyrime dalyvavo 117 asmenų. Iš jų – 36 mokytojai (anketinėje apklausoje – 18, ekspertų apklausoje – 18) ir 81 mokinys (anketinėje apklausoje – 47, ekspertų apklausoje – 34). Visi dalyviai pasirinkti tikslinės atrankos būdu.

Empirinėje dalyje nagrinėjamos tarpkultūrinės kompetencijos situacijos, dimensijos ir jų ugdymo(si) formos, metodai.

Svarbiausios empirinio tyrimo *išvados*:

1. Tarpkultūriniai sunkumai, su kuriais susiduriama sąveikaujant su kitos šalies asmenimis: kalbos barjeras, tarpkultūriniai skirtumai ir asmeninės savybės. Tarpvalstybiniai skirtumai: religiniai, mitybos, kultūriniai, papročių ir tradicijų, gyvenimo būdo ir žmogiškosios savybės – turi įtakos tarpkultūriniam bendravimui.

2. Mokiniais reikėtų ugdyti/tobulinti šias tarpkultūrinės kompetencijos dimensijas: empatiją, toleranciją, kelių perspektyvų vertinimą, savianalizę ir konfliktinių situacijų sprendimą.

3. Taikant ekspertų apklausos metodą, teorinių ir empirinių duomenų analizę pateikiamas tarpkultūrinės kompetencijos dimensijų ugdymo(si) modelis – ugdymo(si) formos ir metodai.

Esminiai žodžiai: kompetencija, tarpkultūrinė kompetencija, socialinis pedagogas, ugdymas, ugdymo formos, ugdymo metodai.

Turinys

Įvadas	4
1 Skyrius. TARPKULTŪRINĖS KOMPETENCIJOS UGDYMO(SI) FORMŲ IR METODŲ SOCIOEDUKACINĖJE VEIKLOJE SAMPRATA MOKSLO DARBUOSE	8
1.1. Kompetencijos samprata ir definicijos mokslinėje literatūroje.....	8
1.2. Socializacijos ir ugdymo(si) veiksniai ugdant kompetencijas.....	13
1.3. Tarpkultūrinės kompetencijos samprata ir modelis.....	19
1.4. Tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo metodai ir formos.....	26
2 Skyrius. TARPKULTŪRINĖS KOMPETENCIJOS UGDYMO(SI) FORMOS IR METODAI SOCIOEDUKACINĖJE VEIKLOJE TYRIMO REZULTATAI IR JŲ ANALIZĖ	32
2.1. Tyrimo metodika.....	32
2.2. Tyrimo dalyviai.....	34
2.3. Tyrimo rezultatai.....	35
2.3.1. Atviro tipo apklausos raštu metodo tyrimo rezultatai.....	35
2.3.1.1. Anketos pirmosios dalies gautų duomenų rezultatai.....	35
2.3.1.2. Anketos antrosios dalies gautų duomenų rezultatai.....	47
2.3.2. Ekspertų apklausos raštu metodo tyrimo rezultatai.....	48
2.3.3. Tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo(si) modelis	50
Išvados	53
Rekomendacijos	55
Literatūra	56
Summary	62
Priedai	63

Įvadas

Temos aktualumas. Šiuolaikinėje besivienijančioje Europoje, vykstant kultūrų sąveikai, kuriama nauja Europos kultūra, apimanti skirtingus kultūrinius siekius ir dar kartą rodanti naują kultūros gyvybingumą XXI amžiaus eroje, kai europietiškas suvokiamas kaip universalus reiškiny. Šis Europos naujos kultūros formavimasis grindžiamas populiaria „skirtumų vienybės“ samprata, numatančia galimybę kultūriniam egzistavimui kartu su nacionalinėmis kultūromis (Dromantienė, 2005). Lietuvai, ilgą laiką buvusiai homogeniška šalimi, tarpkultūrinių skirtingumų keliami iššūkiai – vis dar naujas reiškiny.

„Šiandien kiekvienas žmogus susiduria su vis naujomis ir greitai besikeičiančiomis situacijomis, reikalaujančiomis ypač kompleksinių problemų sprendimo, o tam – vis naujo žinojimo ir mokėjimo“¹. „Šiandienis pasaulis provokuoja mus priimti globalizacijos iššūkį: kalbinę įvairovę, tarpkultūrinį ugdymą, – teigė pedagogas, buvęs švietimo ir mokslo viceministras Vaidas Bacys“². Tad mokytojui nebeužtenka būti tik geru savo srities specialistu, supratimo ir tiesos šaltiniu. XXI a. mokytojas turi gerai orientuotis nuolat besikeičiančioje visuomenėje, suprasti politinius, ekonominius bei socialinius pokyčius, mokėti juos įvardyti ir ugdyti (Tarasevičienė, 2004). Giniūnaitė (2013) teigia, kad pradinis ir vidurinis išsilavinimas susideda ne tik iš pedagoginio, bet ir iš socialinio, pilietinio bei dvasinio ugdymo, atsakomybės vystymo, domėjimosi mokslais skatinimo. Šiuolaikinėje mokykloje, pasak specialistų, turėtų atsirasti tarpkultūriškumo, tarptautiškumo skatinimas. „Vaikų ir jaunimo socializacijos programa, patvirtinta Lietuvos Respublikos Vyriausybės 2004 vasario 23 d. nutarimu, konkretizuoja socialinio pedagogo veiklos kryptis. Šios programos paskirtis – plėtoti vaikų ir jaunimo socializacijos galimybes, skatinti kultūrinės ir pilietinės brandos ugdymą, gerinant vaikų socialinio ugdymo(si) švietimo įstaigose kryptis ir formas bei ugdyti socialinę, edukacinę, kultūrinę ir teisinę kompetenciją“³. „Mėginant suvokti tai, kas svetima, pagrindinis vaidmuo tenka kartu vykstančiam pažįstamų dalykų suvokimui, nes ko nors išmokstama tuomet, kai nauja informacija ir išpūdžiai įsiterpia tarp jau pažįstamų dalykų ir susiformuoja jų tarpusavio santykiai“⁴. Grupės veikla formuoja asmenybę, ją kultūrina, o grupės elgesio nuostatos ir modeliai atlieka socializaciją tam tikra kryptimi (Kasiulis, Barvydienė, 2003). Mokymasis suprasti kitus prasideda nuo savęs analizės, savęs suvokimo ir pažinimo (Jančaitytė ir kt., 2009). „Pagrindiniai tarpkultūrinio mokymo(si) principai yra empatija santykiuose su mokiniais: tarpkultūrinių situacijų interpretacija, paremta tolerancijos ir pagarbos vertybėmis, tolerancija

¹ Literatūros sąrašė 21 nr. http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/apzvalgos/RAPORTAS__taisymai_.pdf

² Literatūros sąrašė 44 nr.

http://www.respublika.lt/lt/naujienos/lietuva/kitos_lietuvos_zinios/ivairiapuse_investicija_i_vaiku_ugdyma_duoda_vaisiu/

³ Literatūros sąrašė 87 nr. <http://www3.lrs.lt/cgi-bin/preps2?Condition1=227612&Condition2=>> . ISSN 1648-6552.

⁴ Literatūros sąrašė 48 nr. <http://www.goethe.de/lhr/prj/nef/ram/zie/ikk/ltindex.htm>

nuomonei ir skirtingų požiūrių skatinimas, ir galiausiai – atvirumas ir sąžiningumas turimoms žinioms, taip susiformuoja tarpusavio santykiai⁵.

Lygių galimybių kontrolierė Burneikienė (2011) teigia, kad lygios galimybės – tai tarptautiniuose žmogaus ir piliečių teisių dokumentuose ir Lietuvos Respublikos įstatymuose įtvirtintų žmogaus teisių įgyvendinimas be diskriminacijos lyties, amžiaus, lytinės orientacijos, negalios, rasės ar etninės priklausomybės, religijos, įsitikinimų, socialinės padėties, kilmės, kalbos ir kitais Lietuvos Respublikos tarptautinėse sutartyse ar įstatymuose numatytais pagrindais. Lygybės principas grindžiamas lygiomis teisėmis, atsakomybe, galimybėmis visose gyvenimo srityse. Lietuvos visuomenė dar mažai išmano apie diskriminaciją, ją sąlygojančius veiksnius ir pasekmes. Būtina šviesti gyventojus, ypač jaunimą, apie žalingą stereotipų, išankstinių nuostatų, ksenofobijos, antisemitizmo, kraštutinio etnocentrizmo bei rasizmo poveikį žmonių santykiams, ugdyti toleranciją ir tarpkultūrinio bendravimo kompetenciją. Gyventi santarvėje, toleruoti vieni kitus, būti aktyviais visuomeninio gyvenimo dalyviais reikia mokytis visą gyvenimą – tai vienas iš mokymosi uždavinių (Jančaitytė ir kt. 2009). Taigi, naujasis mokymas – tai savianalizė, planavimu, refleksija ir kt. pagrįsta kompetencijų tobulinimu, vykstantis bet kokioje žmogaus veikloje ir besitęsiantis visą gyvenimą (Bankauskienė, 2007).

Tarpkultūrinės kompetencijos ypatumus tyrinėja daugelis autorių: Straub (2007, 5 p.) ir Winterton, Delamare, Stringfellow (2006, 40 p.) teigia, kad tarpkultūrinė kompetencija – tam tikrų komponentų rinkinys, kurį sudaro įvairios kilmės, įvairiai pasireiškiančios žinios, gebėjimai, savybės, nuostatos, veikiančios pažintinius ir elgsenos procesus tarpkultūriniame kontekste. Schuch išskiria septynias tarpkultūrinės kompetencijos dimencijas: empatiją, lankstumą, atvirumą, toleranciją, savianalizę, kelių perspektyvų vertinimą ir konfliktų sprendimą. Dearthoff (2006) teigia, kad tarpkultūrinė kompetencija nėra nei statiška būseną, nei tiesioginis mokymosi rezultatas. Kitų kalbų mokėjimas ar žinios apie kitas kultūras nepadaro asmens tarpkultūriškai kompetentingu. Visos dimensijos tarpusavyje sąveikauja. Kuo daugiau dimensijų bus apimama ir kuo dažniau šis procesas vyks, tuo bus aukštesnė tarpkultūrinė kompetencija. Herbrand (2000) tarpkultūrinę kompetenciją apibrėžia kaip gebėjimą suprasti kitą (ir savą) kultūrą bei gebėjimą tinkamai, adekvačiai kultūrai elgtis, įskaitant visus tam reikalingus gebėjimus. Mayhofer (2007) teigia, kad tarpkultūrinė kompetencija turi susidėti iš komponentų, kurie įgalina asmenį galvoti, jausti ir veikti tinkamai situacijos viduje: komponentai, kurie padeda asmeniui teisingai įvertinti situaciją/ kontekstą, lanksčiai ir adekvačiai reaguoti į aplinkybes, kurios dominuoja tuo laiku ir toje vietoje. Remiantis mokslinės literatūros analize ir veiklos ypatumais, Paurienė (2010) sudarė hipotetinį tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo modelį.

⁵ Literatūros sąrašė 107 nr. <http://www.aspnet.lt/index.php?n=95>

Trumpa mokslinė apžvalga šiame magistro darbe leidžia formuluoti tokius probleminius klausimus: *Su kokiais sunkumais susiduria mokiniai, sąveikaudami su kitų šalių asmenimis?*; *Kokiais metodais ir formomis socioeducacinėje veikloje yra ugdoma tarpkultūrinė kompetencija?*; *Koks socialinio pedagogo vaidmuo ugdant mokinių tarpkultūrinę kompetenciją?*

Tyrimo objektas – tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo(si) formos ir metodai socioeducacinėje veikloje.

Tyrimo tikslas – atskleisti tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo(si) formas ir metodus socioeducacinėje veikloje.

Tyrimo uždaviniai:

1. Taikant teorinę analizę pateikti tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo(si) modelį.
2. Taikant atviro tipo apklausą raštu, mokinių ir mokytojų vertinimais, atskleisti mokinių tarpkultūrinės kompetencijos situacijas.
3. Taikant statistinę analizę atskleisti tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo(si) tobulintinas sritis.
4. Taikant ekspertų apklausos metodą atskleisti tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo(si) formas ir metodus.
5. Remiantis teoriniais ir empiriniais duomenimis, pateikti tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo(si) modelį.

Tyrimo metodai. Mokslinės literatūros analize naginėjamas tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo(si) modelis. Atliekant tyrimą pasirinktas kokybinio tyrimo pusiau uždaro tipo apklausos raštu metodas ir ekspertų apklausos metodas. Pusiau uždaro tipo apklausos raštu metodu siekiama atskleisti mokytojų ir mokinių tarpkultūrinės kompetencijos situacijas ir tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo(si) tobulintinas sritis. Ekspertų apklausos metodu siekiama atskleisti tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo(si) formas ir metodus. Pusiau uždaro tipo apklausos raštu metodu gauti duomenys apdorojami ir analizuojami, taikant turinio (content) analizę ir neparimetrinę/ aprašomąją statistiką su Windows statistinių duomenų apdorojimo programa SPSS 17.0. Ekspertų apklausos metodu gauti duomenys apdorojami ir analizuojami, taikant neparimetrinę/aprašomąją statistiką su Windows statistinių duomenų apdorojimo programa SPSS 17.0.

Tyrimo imtis. Iš viso tyrime dalyvavo 117 asmenų.

N=65 pusiau uždaro tipo apklausoje raštu. Respondentais (18 mokytojų ir 47 mokiniai) buvo pasirinkti tikslinės atrankos būdu. Visi tyrimo dalyviai turi tipinių bruožų – visi respondentai turi patirties tarpkultūrinėje sąveikoje.

N=52 ekspertų apklausoje raštu. Respondentais (18 mokytojų ir 34 mokiniai) buvo pasirinkti tikslinės atrankos būdu. Visi tyrimo dalyviai turi tipinių bruožų – visi respondentai turi daugiau nei 1 metų tarpkultūrinės sąveikos patirtį.

Magistro darbo struktūra. Ši magistro darbą sudaro: santrauka lietuvių kalba, įvadas, 2 skyriai, išvados, naudotos literatūros sąrašas (156 šaltiniai), santrauka (reziumė) anglų kalba, priedai. Tyrimo duomenis iliustruoja 11 lentelių, 1 paveikslas. Prieduose pateikiama: pirminė kategorizacija ir apklausos raštu (anketos), tarpkultūrinės kompetencijos dalių įgijimas/ tobulinimas (mokytojų ir mokinių vertinimas), ekspertų apklausos anketa ir tarpkultūrinės kompetencijos dimensijų ugdymo formų ir metodų ekspertų vertinimas. Darbo apimtis – 63 lapai.

I Skyrius. TARPKULTŪRINĖS KOMPETENCIJOS UGDYMO(SI) FORMŲ IR METODŲ SOCIOEDUKACINĖJE VEIKLOJE SAMPRATA MOKSLO DARBUOSE

1.1. Kompetencijos samprata ir definicijos mokslinėje literatūroje

Lietuvai, integravusis į Europos Sąjungą, nuolatinis mokymas yra vienas iš pagrindinių veiksnių, sąlygojančių šalies ekonominę, socialinę ir kultūrinę plėtrą, kurios tikslas – visą gyvenimą trunkantis mokymas, prieinamas bet kokio amžiaus piliečiams, žinių atnaujinimas ir kompetencijų įgijimas. Tad vis plačiau vartojama kompetencijos sąvoka, kuri apima žinių ir įgūdžių derinimą bei sugebėjimą juos pritaikyti konkrečioms aplinkybėms ir situacijoms (Lankelytė, Šilingienė)⁶. Virgailaitė-Mečkauskaitė (2011) teigia, kad šiuo metu kompetencijos terminas paplitęs daugelyje mokslo sričių, kuriose ji dažnai nagrinėjama tarpdisciplininuose tyrimuose: psichologijos, edukologijos, vadybos ir administravimo, teisės, sociologijos ir kt. Makūno (2005) nuomone, vertybinis pamatas ir asmeninės charakteristikos greta turimų žinių, įgūdžių ir gebėjimų, sudaro žmogui galimybę tapti kompetetingu.

Jucevičienė (2010) teigia, kad Lietuvoje ilgą laiką buvo apsiribojama tik kvalifikacijos samprata, kuri nusako žmogaus tinkamumą, pasirengimą tam tikram darbui (Tarptautinių žodžių žodynas, 1985). Galbūt toks šio termino pragmatiškumas bei tapatinimas su kompetencijos sąvoka ir yra ta priežastis, dėl kurios, kompetencijos kaip pagrindinio mokymosi rezultato akcentavimas, kai kuriems Lietuvos mokslinio pasaulio atstovams iki šiol atrodo nepriimtinas ir kritikuotinas.

XX a. pabaigoje Lietuvoje autoriai pradėjo akcentuoti kompetencijos ir kvalifikacijos skirtumus. Pripažindami šiuos skirtumus Laužackas ir kt. (2005), teigia, kad jie nėra dideli: kompetencijos sąvoka yra artimesnė veiklos pasaulio aplinkai – vienas svarbiausių terminų, kai kalbama apie žinių visuomenę, šiuolaikines organizacijas ir darnų gyvenimą (Jucevičienė, 2010). Pasak Makūno (2005), visos asmens turimos žinios, mokėjimai, įgūdžiai, įvertinti gabumai, vertybės ir asmeninės savybės sukuria kompetencijos šerdį ir visuminį jos pobūdį. Kompetencijos sąvoka analizuojama įvairiomis prasmėmis: kodėl žmogus mokosi, ką tobulėdamas nori pasiekti, kaip kompetencija siejasi su veiklos pasaulio aplinka, kaip profesinio rengimo programos prisideda prie kompetencijos ugdymo ir pan. (Virgailaitė-Mečkauskaitė, 2011) ir vartojama tuomet, kai tenka pabrėžti žmogaus profesines galias praktinėje veikloje, kai kalbama apie tai, ką žmogus rengiasi įgyti arba įgyja švietimo sistemoje (Jucevičienė, 2010).

Kompetencijos sampratos atsiradimas siejamas su socialinės sanglaudos skatinimu ir mokymosi prieinamumo didinimu šalių socialinėje, švietimo ir profesinio rengimo politikoje bei strategijose, nes mokymosi pasiekimų ir kompetencijų vertinimas ir pripažinimas, nepriklausomai nuo jų įgijimo būdų, labai išplečia mokymosi pasiekimų įgijimo galimybes

⁶ Literatūros sąrašė 78 nr. http://www.asu.lt/jaunasis_mokslininkas/smk_2004/Pletra/Lankelyte_Danute.htm.

(Jovaiša ir kt., 2008). Winterton ir Le Deist (2005) išskiria tris pagrindinius požiūrius, pateikiančius skirtingas kompetencijų sampratas:

- *Bihevioristinis*. Pagal bihevioristinį požiūrį, kuris išvirtino JAV, kompetencijas iš esmės pagrindžia žmogaus elgsena ir todėl jos yra išugdomos per mokymą ir mokymąsi. Tokios kompetencijos gali būti matuojamos ir naudojamos veiklos atlikimo efektyvumui ir jo skirtumams nustatyti.
- *Funkcinis*. Funkcinis požiūris į kompetencijas atsirado Jungtinėje Karalystėje ir padarė didžiausią įtaką nacionalinių kvalifikacijų sąrangų kūrimui ir plėtrai Europos šalyse. Funkcinė kompetencijos samprata implikuoja aktyvų darbuotojo ir organizacijos vaidmenį, tiriant ir nustatant veiklos funkcijai atlikti reikalingas kompetencijas. Sampratos pranašumas – labiau atsižvelgiama į sąsajas su konkrečia veikla ir jos kontekstu, akcentuojami tamprūs ryšiai tarp profesinės veiklos ir mokymosi. Trūkumai – ignoruoja individualųjį ir refleksyvųjį – asmenybinį kompetencijos aspektą, pasireiškiantį refleksyvia sąveika tarp žmogaus ir veiklos bei individualiais veiklos atlikimo stiliais (Le Deist, Winterton, 2005).
- *Holistinis*. Le Deist ir Winterton išskiria Cheetham ir Chivers pasiūlytą holistinį profesinio kompetentingumo modelį, susidedantį iš penkių tarpusavyje susijusių kompetencijų tipų (1 paveikslas).

Konceptuali Dimensija	Profesinė dimensija Pažintinės kompetencijos	Asmeninė dimensija Metakompetencijos
Operacinė Dimensija	Funkcinės kompetencijos	Socialinės kompetencijos

1 pav. Holistinė kompetencijų tipologija pagal Le Deist ir Winterton (2005)

Holistinė kompetencijos samprata, pasak įvairių autorių (Delamare Le Deist ir Winterton; Winterton et al.; Haddad ir Besson, Klarsfeld, Tremblay ir Sire), analizuojama remiantis epistemologine perspektyva, skyla į dvi svarbias dimensijas: individualų požiūrį, orientuojantį į individo elgesį, ir kolektyvinį požiūrį, akcentuojantį kompetencijos ugdymą organizacijoje (Virgailaitė-Mečkauskaitė, 2011). Holistinė, arba polidimensinė kompetencijos samprata būdinga Prancūzijai, Vokietijai ir Austrijai (Le Deist, Winterton, 2005). Pasak Virgailaitės-Mečkauskaitės (2011) prancūziškasis požiūris yra visapusiškesnis, apimantis *savoir* (teorinę kompetenciją, t. y. žinias), *savoir-faire* (praktinę kompetenciją, t. y. funkcinę kompetenciją) ir *savoir-etre* (socialinę ir elgesio kompetenciją, t. y. bihevioristinę kompetenciją). Holistinė kompetencijų tipologija geriausiai atskleidžia veiklai reikalingų žinojimo, mokėjimų, įgūdžių ir bendrųjų gebėjimų kombinacijas (Le Deist, Winterton, 2005). Pasak Lepaitės (2001), kompetencija kaip ugdymo tikslas profesiniu viduriniu lygmeniu yra labiau išreikšta įgūdžių

įgijimu veikti, arba, kitaip tariant, biheviaristine kompetencija. Kompetencija traktuojama kaip asmens potencialo raiška, akcentuojamos asmeninės savybės, vertybinės nuostatos, gebėjimas realizuoti sukauptą potencialą ir patirtį. (Virgailaitė-Mečkauskaitė, 2011).

Apibendrinant visas sampratas, galima teigti, kad biheviaristinis ir funkcinis požiūriai kalba apie darbo raiškumą ir kvalifikaciją, o holistiniame požiūryje svarbiausias elementas – asmenybės, pilietiškumo ir socialinių kompetencijų ugdymas. Kitaip tariant, kompetencija svarbi žmogui darbo rinkoje ir visose asmeninėse veiklose.

Kiekvienas autorius pateikia savo apibrėžimą, tačiau visi apibrėžimai yra panašūs. Mokslinėje literatūroje gausu įvairių kompetencijos sąvokų apibrėžimų (žr. 1 lentelę).

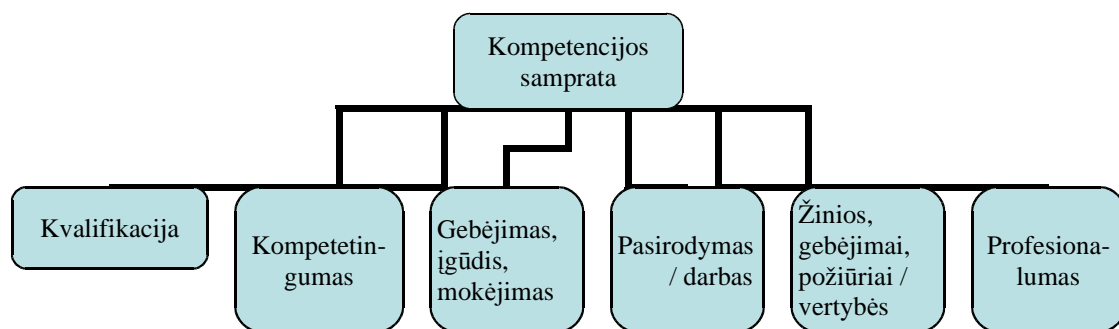
1 lentelė

Kompetencijos sąvokų apibrėžimai

Autorius	Kompetencijos sąvoka
Trotter ir Ellison (1997)	Kompetencija (anglų kalba – <i>competency</i> ir <i>competence</i>) yra įgūdžiai, gebėjimai ir charakteristikos, išryškėjantys žmonių veikloje, siekiant sėkmingo rezultato, kai jie atlieka tam tikras užduotis ir veikia tam tikromis aplinkybėmis.
Tarptautinių žodžių žodynas (1999)	Kompetencija (lot. <i>competentia</i> – priklausomybė (pagal teisę) aiškinama kaip funkcinis gebėjimas adekvačiai atlikti tam tikrą veiklą, turėti jai pakankamai žinių, įgūdžių, energijos; žmogaus kompetencijos svarba tuo didesnė, kuo reikšmingesnis jo socialinis vaidmuo.
Jucevičienė (2000).	Kompetencija – tai žmogaus kvalifikacijos raiška arba gebėjimas veikti, sąlygotas individo žinių, mokėjimo įgūdžių, požiūrių, asmenybės savybių bei vertybių skalės.
Kučinskas ir Kučinskienė (2000)	Kompetencijos sąvoką apibūdina kaip efektyvios veiklos demonstravimą, sugebėjimą atlikti pateiktas užduotis realioje ar imituojamoje darbo situacijoje.
Andrašūnienė (2007)	Kompetencijos sąvoką: 1) efektyvios veiklos demonstravimas, gebėjimas atlikti pateiktą užduotį, esant realiai ar imituojamai darbo situacijai; 2) galėjimas pagal turimas žinias ir įgūdžius gerai atlikti veiklą; įgaliojimai ką nors daryti, veikti; 3) labai kvalifikuotas žinojimas, kurio pagrindas – kvalifikacija.
Jovaiša (2007)	Kompetenciją apibūdina dviem būdais: kompetencija yra profesinio ugdymo reikalavimų įgyvendinimo kokybė; antra – veiklos specializuota kokybė, suteikiama baigus atitinkamos pakopos nuosekliąsias studijas ar profesines mokyklas.
Vaitkevičiūtė (2007)	Kompetenciją apibūdina kaip funkcinį gebėjimą adekvačiai atlikti tam tikrą veiklą, turėti jai pakankamai žinių, įgūdžių, energijos.

Taigi, vieni autoriai komunikacijos apibrėžime pabrėžia vertybių, žinių ir įgūdžių sistemos reikšmę, kiti – žinių ir gebėjimų atlikti tam tikrą veiklą ryšį arba gebėjimą taikyti žinias, mokėjimus, įgūdžius ir patyrimą tam tikroje veikloje, dar kiti kreipia dėmesį į asmens vertybes, savybes bei energiją.

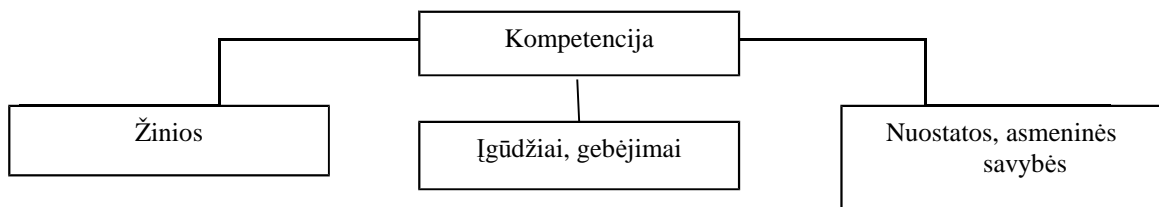
Apibrėžimų gausa laidžia daryti prielaidą, remiantis užsienio autoriais, tokiais kaip Stoof, Martens (2002), Blokhuis (2000), Gonzi (1993), Ellstrom (1998) ir kt., kad kompetencijos sąvokų įvairovė atsiranda dėl jų skirtingo susiejimo su kitomis sąvokomis: kvalifikacija, kompetetingu, gebėjimais, įgūdžiais, mokėjimu, profesionalumu, pasirodymu, žiniomis, gebėjimais, požiūriu ir vertybėmis (žr. 2 paveikslą).



2 pav. Kompetencijos sampratų įvairovė (Virgailaitė-Mečkauskaitė, 2011)

Kompetencijos samprata labiau išreiškia veiklos pasaulio interesus, o žmogiškųjų išteklių tyrimų aspektas išryškina žmogaus vertybių, požiūrių ir asmeninių savybių reikšmę kompetencijos struktūroje. Vertybinį aspektą ypač atskleidžia filosofinis, etinis požiūris į žmogaus veiklą, todėl svarbiausias vertybinis pamatas greta jau turimų žinių ir įgūdžių, gebėjimų, požiūrių ir kitų asmenybės savybių sudaro žmogui galimybę tapti kompetentingu asmeniu ir pasiekti teigiamus veiklos rezultatus. Lietuvos autoriai (Jucevičienė, Liepaitė, 2001; Lankelytė ir Šilingienė⁷; Pabedinskaitė, 2003; Kasiulis, 2005; Stankevičienė, Lobanova, 2006 ir kt.) kompetencijos sąvoką vartoja plataus diapazono sugebėjimams apibrėžti, kurie susiję su mūsų patirtimi, meistriškumu, specializacija, inteligentiškumu ir problemų sprendimu. Kompetencijos sąvoką apibūdina kaip žinių, įgūdžių, mokėjimų, požiūrių, asmenybės savybių bei vertybių derinį ir gebėjimą juos pritaikyti, ir leidžiantį adekvačiai bei efektyviai atlikti tam tikrą veiklą, išspręsti iškilusias problemas. Kompetencijos apibrėžimas siejasi su individo perspektyvomis, vystymusi ir kvalifikacijos kėlimu. Lepaitė (2003), išsamiai analizuodama kompetencijos termino raidą Lietuvoje ir išsivysčiusių Vakarų šalių kontekste, atskleisdama kompetencijos ir kvalifikacijos sampratų santykį, tradicinę trinarę kompetencijos sampratą papildo kitų šalių mokslininkams (Sercu, 2004; Fantini, 2000; Bowden, Marton, 1998 ir kt.) gerai žinomais komponentais: asmeninėmis savybėmis, vertybėmis ir požiūriais. Taigi, apibendrinant galima teigti, kad kompetencija įgyjama kvalifikacijos pagrindu, todėl reikia praktinės patirties šią kvalifikaciją išplėtoti į kompetenciją. Jeigu ugdymo programos yra pernelyg akademinės, jos nesudaro galimybių įgyti praktinės patirties, taigi ir kompetencijos (Jovaiša, 1993). Kompetencija yra konkretus mokėjimas atlikti tam tikrą profesinės veiklos funkciją, pasak Virgailaitės-Mečkauskaitės (2011), tai yra trinaris konceptas, apimantis žinias, gebėjimus, įgūdžius, vertybines nuostatas bei asmenines savybes, reikalingas kokiam nors veiklai atlikti (žr. 3 paveikslą).

⁷ Literatūros sąrašė 78 nr. http://www.asu.lt/jaunasis_mokslininkas/smk_2004/Pletra/Lankelyte_Danute.htm.



3 pav. Bendroji kompetencijos struktūra (pagal Mažeikienę, Virgailaitę-Mečkauskaitę, 2007)

Žinios – iš pirmo žvilgsnio paprasta, tačiau ne taip lengvai apibrėžiama, sąvoka. Jos apibūdina sunkiai apibrėžiamą ir neapčiuopiamą dalyką. Bendrąja prasme, žinios - tai tikrovės pažinimo rezultatai, teikiantys žodinę ir simbolinę informaciją apie įvairius daiktus, reiškinius, jų savitarpio ryšius – žmogaus patirties pagrindas, kuris reikalauja informacijos (Jovaiša, 1993). Allee (2003) teigia, kad turimą patirtį būtina perduoti arba ja pasidalinti. Sveiby (2000) žinias įvardija kaip dinamiškų procesų ir statiškų situacijų mišinį. Jis žinias įvardija kaip procesą, į kurį mes nuolat esame įtraukti. Žinias formuoja patirtis ir nuolatinis jų vertinimas.

Įgūdis – tai mąstymo ir daiktinės, praktinės veiklos automatizuotas veiksmas arba tiesiog mokėjimas, išlavintas iki automatizuoto lygio. Įgūdžiui susidaryti reikia veiklos pratybų. Kol jis išlavinamas, pereinama keletas fazių: nuo sąmoningos, tikslingos judesių kontrolės iki atitinkamos veiksmų automatizacijos (Jovaiša, 2001). Skirtingai nuo įgūdžių, gebėjimai yra individualios lavinamos žmogaus psichofiziologinės ir psichologinės ypatybės, tokios kaip atmintis, dėmesys, kalba, mąstymas, pojūčiai, suvokimas, vaizduotė ir kt., kurios padeda lengvai išmokyti arba atlikti tam tikrą veiklą ir neišnyksta, keičiantis amžiaus tarpsniais (Visuotinė lietuvių enciklopedija, 2005). Žmogaus sugebėjimas kokiai nors veiklai atsiranda ką nors išmokus – kai pas jį susiformuoja atitinkamas žinojimas, mokėjimas ir įgūdis. Gebėjimo fizinis pagrindas yra žmogaus sveikata; pedagoginis – žinios, mokėjimai, įgūdžiai; psichologinis – įgyti sugebėjimai, intelektas; socialinis – teisė veikti, įgaliojimų ribos, kompetencija (Jovaiša, 2007).

Leliūgienė (2003) ir Šalkauskis (1991) teigia, kad žmogaus asmeninės savybės turi didelę reikšmę jo socializacijai, fizinei bei dvasinei brandai, profesiniam pasirinkimui, pasirengimui darbinei veiklai ir asmeninių gyvenimo tikslų siekimui. Asmeninės savybės formuoja žmogaus nuostatą. „Nuostata vadinamas pasirengimas tam tikru būdu suvokti ir veikti, suprasti ir traktuoti suvokimo, mąstymo arba būsimų įvykių objektą. Nuostatos susiformuoja remiantis praeityje įgyta patirtimi“⁸.

Laužackas ir Pukelis (cit. Virgailaitę-Mečkauskaitę, 2011) teigia, kad kompetencijos pagrindą sudaro žinios, o viršūnę – įgūdžiai, kurie yra svarbiausias darbuotojo profesionalumo kriterijus. Įgūdžiai, atsirandantys kartu su patirtimi, leidžia patyrusiam profesijos atstovui perkelti dėmesį į kitų profesinių problemų sprendimą. Remiantis autoriais, galima teigti, kad asmens turimos žinios, mokėjimai, įgūdžiai ir požiūris į atliekamą veiklą, nurodo jo turimos

⁸ Literatūros sąrašė 146 nr. http://distance.ktu.lt/kursai/verslumas/verslo_ideologija/116087.html

kompetencijos kokybę. Atsižvelgiant į tai, būtina ugdyti darbuotojus kompetentingais specialistais, įgijusiais kompetenciją ne vienoje, bet daugelyje sričių, sugebančiais protingai ir veiksmingai pritaikyti savo žinias, įgytą išsilavinimą bei patirtį (Lankelytė, Šilingienė)⁹.

Kompetencijos sąvoka nurodo asmens sugebėjimą išlaikyti pusiausvyrą tarp kvalifikacijų ir specifinių socialinių sąlygų. Turbūt nėra nei vieno žmogaus, kuris turėtų visas galimas turėti kompetencijas. Tad žmogus gerina kompetenciją visą gyvenimą, sąveikaudamas su kitais žmonėmis. Todėl kompetencija yra neatsiejama nuo darbo aplinkos ir žmonių santykių. Kompetencijų plėtojimas turi vykti visą gyvenimą besitęsiančio ir tęstinio ugdymo kontekste (Virgailaitė-Mečkauskaitė, 2011). Kompetenciją lemia egzistuojanti, asmenį supanti kultūra ir aplinka. Kadangi žmogus yra atviras pasauliui ir pasaulio lobių visybei, jis gali viską perimti tik darnios sistemos pavidalu (Jovaiša, 2001).

1.2. Socializacijos ir ugdymo(si) veiksniai ugdant kompetenciją

Jungtinių Tautų vystymosi programos 1990 metais pranešime apie žmogaus socialinę raidą teigia, kad žmogaus socialinė raida – tai procesas, kuris plečia žmonių pasirinkimo galimybes. Apskritai rinktis galima iš begalinio skaičius alternatyvų, kurios, laukui bėgant, kinta. Tačiau bet kuriame išsivystymo lygyje žmogus privalo turėti galimybę pasirinkti tris svarbiausius dalykus: ilgai ir sveikai gyventi, įgyti žinių bei apsirūpinti ištekliais, kurie reikalingi normaliam gyvenimo lygiui pasiekti (cit. Kvieskienė, 2003). Šiuolaikinis mokslas negali visiškai atsiriboti nuo žmonių gyvenime egzistuojančio posakio, kad „vagies sūnus visada bus vagimi, o tik garbingi ir sąžiningi žmonės išaugins dar vieną tokį pat žmogų“. Kultūringu žmogumi negimstama, o tampama. Šis žmogui ypač svarbus socialinis procesas yra vadinamas socializacija. Jos esmę sudaro žmogaus tapsmas asmenybe ir socialiniu individu (Juodaitytė, 2003). Litvinienė (2002) teigia, kad jau nuo pat gimimo žmogaus gyvenimui būdingas socialumas. Vos gimusį kūdikį supa žmonės, kurie bendrauja su juo, tenkina pagrindinius jo poreikius. Kūdikiai ir maži vaikai yra beveik visiškai priklausomi nuo savo socialinės aplinkos, bet net ir tada jie yra aktyvūs socializacijos dalyviai. Padėdama individui integruotis į visuomenę, socializacija sudaro sąlygas individualybei formuotis. Socializacijos metu „individas formuojasi ir tobulina savo Aš, savo vidines esmingąsias galias, ankstesniųjų kartų patirtį transformuoja į savo individualią patirtį“ (Bitinas, 2000, p. 88).

Mokslinėje literatūroje gausu socializacijos sąvokų apibrėžimų, kiekvienas autorius pateikia savo individualų apibrėžimą, tačiau visi apibrėžimai yra panašūs. Vaitkevičius (1995) socializacijos sąvoką apibrėžia kaip žmogaus adaptavimąsi prie tam tikros aplinkos. Jis reiškiasi tuo, kad žmogus, gyvendamas grupėje, visuomenėje, įsisavina grupės, visuomenės patirtį, papročius, kalbą ir kt., t. y. perima žmonijos sukurtą kultūrą ir tampa pilnaverčiu tos visuomenės

⁹ Literatūros sąrašė 78 nr. http://www.asu.lt/jaunasis_mokslininkas/smk_2004/Pletra/Lankelyte_Danute.htm.

nariu. Kvieskienė (2002) socializacijos apibūdinimą skiria į dvi dalis: pirmiausia, tai visuomenės kultūros perteikimas vaikams ir kitiems asmenims, siekiant, kad jie sėkmingai išlietu į visuomenę, ir antroji dalis – tai lėtas ir nuolatinis individualaus įprasto visuomenės mąstymo, vertybių ir elgsenos perėmimas. Kvieskienė (2003) socializacijos sąvoką susistemina ir patiekia jos vientisą apibrėžimą – socializacija (antropologijoje dar vadinama inkultūracijos terminu) – procesas, kurio metu visuomenės kultūra mikroaplinkos ir makroaplinkos sąlygomis perduodama vaikui, siekiant formuoti iš kūdikio individualybę, paklūstančią tam tikroms kultūros tradicijoms ir socialinėms normoms. Merkiui (2002) socializacija yra „kaip, viena vertus, visuomenės socialinės struktūros, aplinkos ir, kita vertus, kaip vidinių asmenybės prielaidų sąveikos produktas“. Juodaitytė (2003) socializaciją apibūdina kaip procesą, kurio metu individas įsijungia į visuomenę, jos struktūrinius padalinius (socialines grupes ir bendrijas, institutus, organizacijas), perima jų sukauptą patirtį, socialines vertybes ir nuostatas, formuoja socialiai reikšmingus asmenybės bruožus. Socializacija – „visuomenės kultūros perteikimo vaikams procesas, siekiant formuoti kūdikio individualybę, paklūstančią tam tikroms kultūros tradicijoms ir socialinėms normoms“ (Kvieskienė, 2005). Socializacijos sampratas tyrę autoriai (Berns, 1996; Broom, Bonjean, Broom, 1992; Merkys, 2002; Vaitkevičius, 1995 ir kt.) remiasi psichoanalitine koncepcija ir socializaciją linkę suvokti kaip individo prisitaikymą prie aplinkos, interakcionizmo – kaip sąveiką, biheviorizmo – kaip socialinį mokymąsi, humanizmo – kaip žmogaus ir pasaulio humanizavimą, padedantį išsaugoti humaniškumą ir savyje, ir kituose. Apibendrinant galima teigti, kad socializacija nagrinėja ryšius tarp individo ir visuomenės.

Jucevičienė (2008) ir Kvieskienė (2003) pažymi, jog socializacijos teorijoje kai kurie autoriai išskiria pirminę ir antrinę socializaciją. Šios dvi socializacijos rūšys išskiriamos dažniausiai remiantis tyrinėjamų asmenų amžiumi: pirminė socializacija suprantama kaip tam tikras jos procesas, pagrindinių nuostatų perėmimo laikotarpis, kuris prasideda ankstyvojoje vaikystėje; antrinė socializacija siejama su žmogaus gyvenimo laikotarpiu, kai į jo ugdymą įsitraukia kitos socialinės grupės, asmenys, daug daugiau įtakos turi kultūros procesai, pvz., visuomenės komunikavimo priemonės; Kvieskienė (2003, p. 16) dar išskiria ir pozityviąją socializaciją – tai pozityvių veiksmų politika. Pozityvių veiksmų politika daugelyje valstybių dar įvardijama kaip pozityvaus diskriminavimo politika, suprantama, kai silpniesiems socialinių grupių atstovams teikiama pirmenybė lavintis, įsidarbinti, įsigyti būstą, paskolas ir kt.

Zaleckienė (1999) ir Bankauskienė (2003) teigia, kad žmogaus socializacija vyksta jam patekus į įvairias aplinkybes. Šias aplinkybes galima vadinti socializacijos veiksniais. Socializacijos procesą sąlygoja daugelis veiksnių, kurie sudaro tris grupes:

- Pirmoji – makrosistema yra labiausiai nutolusi nuo augančio vaiko ir atspindi plačias ideologijas ir institucines visuomenės normas. Ši aplinka siekia daug toliau nei

artimiausios aplinkos, kurioje vaikas gyvena. Makroveiksniai (kosmosas, planetos, šalis, visuomenė), veikiantys visų planetos gyventojų socializaciją.

- Antroji – mezosistema yra ryšiai tarp mikrosistemų, kuriose asmuo sąveikauja. Mezosistema „susideda iš santykių ar sąveikų tarp dviejų ar daugiau aplinkų, kuriose augantis asmuo aktyviai dalyvauja“. Mezoveiksniai skirstomi pagal tautinį požymį, gyvenamąją vietą ir jos tipą (miestas, gyvenvietė, kaimas).

- Trečioji – mikrosistema – tai yra sistema, kurioje asmuo tiesiogiai dalyvauja ir sąveikauja (veikla, vaidmenys, santykiai), t. y. šeima, mokykla, kaimynystė ir draugai. Patirtis mikrosistemoje tiesiogiai formuoja vaiko požiūrį į pasaulį, vertybes ir yra dalis jų įsitikinimų apie save. Mikroveiksniai, kurie socializaciją ir tiesiogiai veikia per Mezoveiksnius. Mikroveiksniai: šeima, bendraamžiai, organizacijos, vykdančios socialinį. Mikroveiksniai veikia žmogaus vystymąsi per taip vadinamuosius socializacijos agentus, t. y. asmenis, su kuriais praeina visas jų gyvenimas. Įvairiose amžiaus grupėse šie agentai būna skirtingi: vaikams ir paaugliams tokiais agentais būna tėvai, broliai ir seserys, bendraamžiai, kaimynai, mokytojai; jaunystėje – agentais laikytini sutuoktiniai, darbo kolegos; brandos amžiuje – vaikai; pagyvenusiame amžiuje – vaikų šeimos nariai.

Socializacijos teorija glaudžiai siejasi su sociologija, psichologija, edukologija ir socialine pedagogika (Kvieskienė, 2003). Šiuolaikiniu jų požiūriu, socializacija yra daugiasluoksnis fenomenas, kurį galima nagrinėti daugeliu aspektų. Tačiau apibūdinami socializacijos reikšmę visavertės asmenybės raidai, šių mokslų atstovai visų pirma linę pabrėžti jos įtaką asmens socialinei saviraidai (Aramavičiūtė ir Jasiūnaitė, 2011).

Broom ir kiti (1992) sociologinėje literatūroje, socializaciją apibūdina kaip sudėtingą, visą gyvenimą besitęsiantį procesą, kurio metu vaikas tampa socialine būtybe, galinčia prisitaikyti prie naujų situacijų įvairiais gyvenimo periodais. Socializacija suprantama kaip aktyvus mokymasis (cit. Litvinienė, 2002). Psichologijoje socializacija apibūdinama kaip istoriškai sąlygotas socialinės patirties perėmimas ir aktyvus atgaminimas individo veiklos ir bendravimo procese (Psichologijos žodynas, 1993). Edukologijoje socializacijos procesai nagrinėtini dviem aspektais: socializacija kaip viena švietimo sistemos funkcijų ir asmenybės socializacija kaip švietimo sistemos tikslas (Leliūgienė, 1997). Socializacija yra visą gyvenimą trunkantis procesas, kuris tapatinamas su patirties perėmimu, socialinių vaidmenų ir socialinio statuso įgijimu ir individo sąveikai su socialine aplinka (žr. 4 paveikslą).



4 pav. Socializacijos sampratų paieškos (Aramavičiūtė, 2009)

Luobikienė (1998) teigia, kad socializacija ir ugdymas yra labai glaudžiai susijusios kategorijos. Šiandien jų pagrindu atsirado integracinės socialinių mokslų sritys, tokios kaip socialinė pedagogika ir kt. Ugdymas sustiprina vaiko socializacijos procesus (cit. Juodaitytė, 2003). Socialinės pedagogikos moksle terminas „socializacija“ pradėtas vartoti 1828 metais G. H. Mead ir C. Cooley mokslo darbuose. Vokiečių mokslininko V. Vernerio nuomone, 1910-1920 metais socialinė pedagogika buvo suprantama kaip visuomenės ugdomųjų jėgų integracija, keliant tautos kultūrinį lygį, ir kaip socialinė pagalba socialiai apaleistiems vaikams, nepilnamečių teisėtvarkos pažeidėjų profilaktika (cit. Leliūgienė, 2002). Nuo 1950 metų iki šiol socialinių mokslų teorijoje, tyrimuose ir vadovėliuose ši sąvoka vartojama vis dažniau, įgyja vis platesnę ir didesnę reikšmę, socializacija tampa viena iš labiausiai analizuojamų problemų (Aramavičiūtė, 2009). Socialinė pedagogika plačiausia prasme suprantamas kaip mokslas, kuris numato, kaip apsaugoti asmenį nuo žalingo aplinko poveikio, naudojant pozityvios sociologijos ir prevencijos metodikas (Kvieskienė, 2003, p. 20). Pagrindinis socialinės pedagogikos principas: šeima – svarbiausia mikroaplinka, kurioje vaikas socialiai ugdomas, atlikdamas šeimos funkcijas (Kregždienė, 2005). Pasak Lietuvos Respublikos socialinės apsaugos ir darbo ministro 2008 m. rugpjūčio 26 d. įsakymu Nr. ISAK-2433, socialinės pedagogikos vienas iš ugdymo tikslų – gerbti ir toleruoti įvairių kultūrų, lyties, socialinių ir amžiaus grupių žmones, žinoti savo ir kitų teises ir pareigas, suvokti save kaip bendruomenės ir visuomenės narį. Konstruktyviai bendradarbiaujant siekti bendro tikslo, gebėti valdyti konfliktus, kurti ir palaikyti draugiškus santykius, būti empatiškesniems, padėti kitiems. Būtent socialiniai pedagogai ir sprendžia vaikų socializacijos problemas ugdymo įstaigose (Juodaitytė, 2003).

Švietimo ir mokslo ministro 2001 m. gruodžio 14d. įsakyme Nr. 1667 pagrindinis socialinio pedagogo veiklos tikslas – vaiko gerovė, saugumas, siekiant pozityvios integracijos ir socializacijos visuomenėje, skatinant visavertę asmenybės raišką, pilietinę brandą. Kvieskienė (2003) teigia, kad, pirmiausia, socialinis pedagogas – vaiko socialinis asistentas, jo gerovės advokatas. Asmuo turi būti įgijęs socialinio pedagogo laipsnį ir būti pasirengęs dirbti socialinėse institucijose, atliekančiose ugdymo funkcijas ir sugebančiose vykdyti socializacijos, ankstyvosios prevencijos, pagalbos prevencijos ir socialinės reabilitacijos programas bei sėkmingas socialines interakcijas įvairaus lygio socialinėse grupėse. Mokyklų socialiniai pedagogai vaidina svarbų vaidmenį ugdymo procese, mokyklos reformavime, užkertant kelią konfliktinėms situacijoms. Visais atvejais sėkmės garantas – kolektyvinis darbas su socialiniu pedagogu, kuris kelia mokymo įstaigos veiklos efektyvumą. Kiekvienu konkrečiu atveju netikėčiausiose situacijose socialinis pedagogas privalo padėti geriau suprasti (dažniausiai atvirai svarstant ir mokant), pašalinti iškilusias problemas ir jų traumuojančias pasekmes mokyklos bendruomenei (Leliūgienė, 2002). Siekdamas vaiko gerovės ir saugumo socialinis pedagogas vykdo šias veiklas:

- Įvertinimo veikla padeda spręsti problemas, susijusias su įvairiais vaikams kylančiais sunkumais. Pagal Johnson (2001), įvertinimas reiškia – nustatyti ką nors verta. Šio žodžio reikšmė maždaug atitinka medicinos termino „diagnozė“ reikšmę. Tačiau tarp „įvertinimo“ ir „diagnozės“ yra didelių skirtumų. Įvertinimas grindžiamas informacija, surinkta iš procese dalyvaujančių žmonių ir kartais iš glaudžiai su jais susijusių asmenų (Kregždienė, 2005);

- Konsultacinė veikla padeda tėvams ir teisėtiems vaiko atstovams ugdyti savo vaiką, suprasti jo socialinius ir psichologinius poreikius, jų tenkinimo svarbą, geriau suprasti vaiko, turinčio vystymosi sunkumų, poreikius, tėvų teises ir pareigas. Informuoja tėvus apie jų teisę gauti socialinę pedagoginę pagalbą. Sutton (1999) teigia, kad „konsultavimas – tai, kai vienas asmuo, nuolat ar laikinai esantis konsultanto vaidmenyje, siūlo arba aiškiai sutinka skirti savo laiką, dėmesį ir pagalbą kitam asmeniui ar kitiems asmenims, laikinai esantiems kliento vaidmenyje“ (Kregždienė, 2005);

- Konsultavimo tikslas – suteikti asmeniui progą iširti, atrasti ir išryškinti, kaip būtų galima išradingiau ir geriau gyventi. Socialinio pedagogo mokykloje konsultavimo veikla susijusi su individualiu darbu, t. y., vaiku, tėvais ar teisėtais vaiko atstovais, pedagogais ir kitais švietimo įstaigoje dirbančiais specialistais (Kregždienė, 2005);

- Korekcinė veikla yra susijusi su pedagogu, klasės auklėtoju, specialistu, įstaigos administracijos bendradarbiavimu, sprendžiant vaikų socialines-pedagogines problemas, ieškant efektyvių pagalbos būdų. Padeda jiems geriau suprasti, kaip veikia vaiką socialinės problemos,

jų elgesį, pažangumą, lankomumą. Teikia siūlymų, kaip būtų galima gerinti socialinį ir pedagoginį klimatą, sukurti jaukią, saugią darbo aplinką. Johnson (2001) teigia, kad „nėra santykių, kurie nekeltų konfliktų, o lydetų vien sėkmę ir gera valia. Tai santykiai, kai konfliktai yra atviri ir jie nagrinėjami, kai gerbiama kito asmens pozicija. Tai darbo santykiai, kurių tikslas – atlikti tas užduotis, kurios tenkintų kliento poreikius ar spręstų jo problemas“ (Kregždienė, 2005);

- Vadybinė veikla. Socialinis pedagogas nuolat palaiko ryšius su vietos bendruomene ir įvairiomis įstaigomis, rūpinasi gyvenamosios aplinkos pritaikymu vaiko poreikiams. Tiria socialinės pedagoginės pagalbos poreikį, organizuoja, koordinuoja šios pagalbos teikimą ir vertina jos kokybę. Inicijuoja, organizuoja socialinių projektų kūrimą ir jų įgyvendinimą. Pedagogų kolektyve klostosi demokratiniai bendravimo santykiai. Mokykloje keičiasi požiūris į mokinį. Pradedama suvokti, kad mokinys yra asmenybė, kurį gerumu galima paveikti labiau negu nuobaudomis. Daugiau dėmesio skiriama mokinio savimokai, savarankiškiems darbams, leidžiama laisvai pasirinkti užduotis (Kregždienė, 2005);

- Šviečiamoji veikla. Socialinis pedagogas kartu su įstaigos personalu, visuomeninėmis organizacijomis ir socialiniais partneriais iš kitų institucijų atlieka šviečiamąjį ir informacinį darbą. Vaitkevičius (1995) teigė, kad „visuomeninis auklėjimas, socializuojantis žmonių visuomenę, ypač aktualus tampa plečiantis ir stiprėjant ryšiams visuomenėje, gausėjant žmonijai ir ypač, kai pradeda atgimti pavergtos tautos, kurias naujos valstybės, kokios tuomet buvo (ir yra dabar) Lietuva“ (Kregždienė, 2005);

- Koordinacinė veikla. Socialinis pedagogas tiria socialinės pedagoginės pagalbos poreikį ir ją koordinuoja. Palaiko ryšius su įvairiomis valstybinėmis įstaigomis ir nevyriausybėmis organizacijomis, teikiančiomis socialinę, psichologinę, teisinę pagalbą (Kregždienė, 2005);

- Prevencinė veikla. Socialinis pedagogas, siekdamas efektyvesnių darbo rezultatų, turi įvertinti augantį šeimos funkcijų susilpnėjimą. Specialistas gali padėti išvengti problemą bei imtis prevencinių priemonių, keičiant situaciją. Kvieskienės (2003) teigimu, prevencija – tai priemonės, kuriomis siekiama užkirsti kelią socialinės rizikos veiksniams, tokiems kaip nedarbas, nusikalstamumas, alkoholizmas. Vienas iš pagrindinių socialinio pedagogo veiklos „įrankių“ yra sėkmingas bendravimas teikiant pagalbą. Nuoširdus, palaikantis bendravimas sąlygoja teigiamus, pasitikėjimą skatinančius santykius, šeima pajunta stiprų paramos jausmą ir tvirčiau jaučiasi, priimdama sprendimus. Norėdami veiksmingai bendrauti su šeimomis, socialiniai pedagogai privalo nestokoti šių savybių: pagarbos, susilaikymo nuo komentarų, gebėjimo įsijausti į kito būseną (Kregždienė, 2005).

Socialinis pedagogas siekia padėti vaikams geriau adaptuotis visuomenėje, bendruomenėje, švietimo ar globos įstaigoje, kitose socialinėse įstaigose, vykdančiose ugdymo funkcijas, racionaliau išnaudoti visas teikiamas galimybes lavintis, mokytis ir augti savarankiškais piliečiais. Socialinis pedagogas dirba kartu su pedagogais, klasių auklėtojais, kitais specialistais, tėvais ar teisėtais vaiko atstovais, bendruomene (Misiukevičienė, Putauskienė, 2009). Leliūgienė (2002) teigia, kad pagrindinė pasaulinės socialinės pedagogikos idėja ir tikslas yra formavimas naujai maistančio žmogaus, kuris laiko save individualybe, visuomenės nariu, žmonijos atstovu ir supranta gamtos, žmogaus ir viso pasaulinio visuomenės ryšį. Tai galima pasiekti bendradarbiaujant socialiniam pedagogui su kitais specialistais.

1.3. Tarpkultūrinės kompetencijos samprata ir modelis

Nepaisant daugybės tyrimų, mokslininkai nėra vieningi ne tik dėl tarpkultūrinės kompetencijos apibrėžimo, bet ir apskritai dėl tarpkultūrinės kompetencijos santykio su kitomis skiriamomis kompetencijų rūšimis. Mokslinės literatūros šaltiniuose vyrauja įvairios tarpkultūrinės kompetencijos apibrėžtys. Straub (2007, 5 p.) ir Winterton, Delamare, Stringfellow (2006, 40 p.) teigia, kad tarpkultūrinė kompetencija – tam tikrų komponentų rinkinys, kurį sudaro įvairios kilmės, įvairiai pasireiškiančios žinios, gebėjimai, savybės, nuostatos, veikiantys pažintinius ir elgsenos procesus tarpkultūriniame kontekste. Kaip kompetencijos elementai dažniausiai įvardinami:

- *Žinios ir gebėjimai* – žinios apima savęs bei savo kultūros pažinimą, kas lemia tolesnį sėkmingą bendradarbiavimą su kitomis kultūromis; pagrindiniai gebėjimai išskiriami: klausymas ir stebėjimas; kognityviniai gebėjimai: gebėjimas analizuoti, vertinti ir lyginti.
- *Nuostatos* – tokios kaip atvirumas, pagarba vertybėms ir kultūroms, smalsumas ir atradimas (tolerancija neapibrėžtumui).
- *Vidiniai ir išoriniai rezultatai*. Vidiniais pasiekimais laikomi tokie tarpkultūrinės kompetencijos elementai – prisitaikymas, lankstumas, empatija, etninių požiūrių supratimas. Išoriniais pasiekimais gali būti laikomi elgsenos ir tinkamo bendravimo tarpkultūrinėse situacijose principai (Winterton, Delamare, Stringfellow, 2006).

Herbrand (2000) tarpkultūrinę kompetenciją apibrėžia kaip gebėjimą suprasti kitą (ir savą) kultūrą bei gebėjimą tinkamai, adekvačiai kultūrai elgtis, įskaitant visus tam reikalingus gebėjimus. Herbrand (2000) kaip ir Geistmann (2002, 34-37 p.) teigia, kad yra būtinas supratimas apie kitas kultūras. Pirmoji tarpkultūrinės kompetencijos turinio dalis galėtų būti įvardijama kaip pasirengimas ir sugebėjimas suprasti kitą kultūrą. Tai apima ir pasirengimą įvertinti, peržvelgti savo kultūrą, nes, stengiantis suprasti kitą kultūrą, pastaroji visada lyginama su savąja, stengiantis rasti bendrumą ir skirtumą.

Tarpkultūrinė kompetencija skirtingoms grupėms gali būti skirtinga. Vieni reikalavimai bus keliami vadybininkui (Lalienė, 2008), kiti – dėstytojui (Sakalauskaitė, 2007) ar vadovui. Tarpkultūrinės kompetencijos apibrėžimus galima skirstyti į dvi grupes:

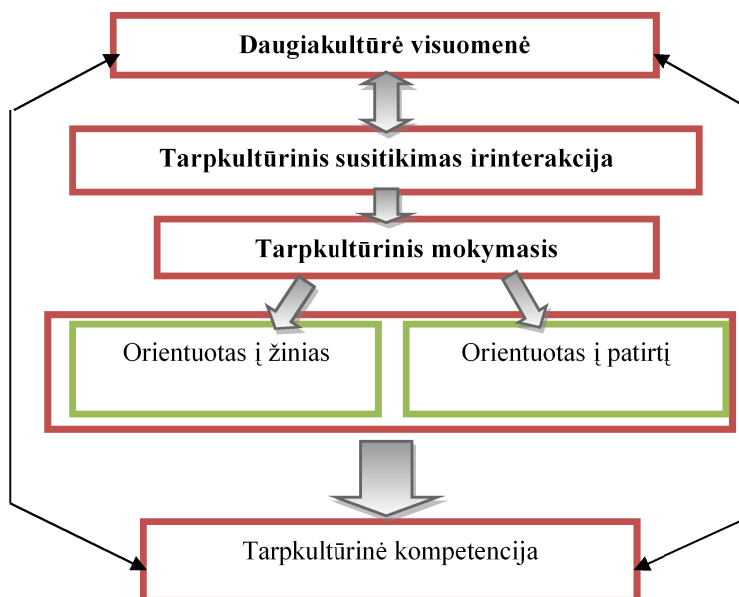
- Neaiškūs, bendri apibrėžimai: atitinkamas elgesys situacijose, kuomet susikerta skirtingos kultūros (Geistmann, 2002; Lalienė, 2008).
- Daug gebėjimų arba subkompetencijų, kurios reikalingos tarpkultūriškai kompetentingam žmogui (Herbrand, 2000; Palaimaitė, 2009).

Visų kultūrų pagrindą sudaro idėjos, apibrėžiančios, kas visuomenei svarbu, vertinga ar pageidaujama. Šios abstrakčios idėjos arba vertybės suteikia prasmę bei kryptį žmonėms, kai jie užmezga santykį su socialine tikrove. Normos reiškia senos taisyklės, atskleidžiančios ar įkūnijančios kultūros vertybes. Vertybės ir normos veikia drauge, taip formuodamos konkrečios kultūros narių elgseną savo aplinkoje. Įvairių kultūrų vertybės ir normos labai skiriasi. Kai kurios kultūros itin vertina individualizmą, o kitos gali labiau pabrėžti bendrąsias reikšmes (Giddens, 2005). Kaip teigia Genzelis (1989, 27 p.), „įvairių tautų kultūros nuolatos tarpusavyje sąveikauja praturtindamos viena kitą. Taip formuojasi visuotinė kultūra, į kurią įeina visų tautų autonominės kultūros. Tačiau kiekvienas individas bendrauja konkrečia kalba, yra veikiamas aplinkos. Žodžiu, jis priklauso nacionalinei kultūrai, be kurios nesuvokiama ir visuotinė kultūra, kaip be individualaus kūrėjo neįmanoma ir nacionalinė kultūra“. Skirtingos kultūros skiriasi savo istorija, individualumu, religija, kalba, menu ir kt. Žmonės, priklausantys skirtingoms kultūroms, skirtingai vertina išsilavinimo, pareigų svarbą, turi savitą požiūrį į laiką, etiketą, elgesio manieras ir kt. Barškauskienė, Janulevičiūtė-Ivaškevičienė (2007).

Pasaulyje egzistuoja kultūrų įvairovė, kurią atskleidę gautume neįkainojamos naudos, įgydami platesnį akiratį. Veiksmingos žinios apie kitų kultūrų pagrindinius bruožus sumažintų nemalonius netikėtumus (kultūrinį šoką), iš anksto suteiktų išvalgos ir padėtų sėkmingai bendrauti su tų tautų atstovais. Bet tarpkultūrinės žinios ir asmens geriausi ketinimai gali nesugebėti parodyti tarpkultūrinės sąveikos pažinimo žmogaus viduje, kuris yra perteikiamas į elgesį (Pruskus, 2004). Tarpkultūrinė kompetencija veda prie konstruktyvios, deramos ir efektyvios komunikacijos tarpkultūrinių situacijų metu. Derama komunikacija reiškia, kad svarbios kultūrinės taisyklės, kurias gerbia veikėjai, nebus pažeistos, efektyvi – veikėjai faktiškai pasieks savo interakcijos tikslus, o konstruktyvi interakcija pareikalauja iš kiekvieno veikėjo tam tikrų požiūrių, nuostatų, veiklos ir refleksijos kompetencijų. Tarpkultūrinis mokymasis akcentuoja savirefleksinę diskusiją su savo paties sociokultūriniu šališkumu ir padeda suprasti, kad stereotipiniai kitų kultūrų atstovų paveikslai, kuriuos mes įsisąmoniname ir kuriuos diena iš dienos stiprina masinės informavimo priemonės, daug daugiau siejasi su mūsų pačių identiteto konstrukcija nei su tikrove (Gaitanides, 2003).

Deardoff (2006, 5-11 p.) teigia, kad tarpkultūrinė kompetencija nėra nei statiška būseną, nei tiesioginis mokymosi rezultatas. Kitų kalbų mokėjimas ar žinios apie kitas kultūras nepadaro asmens tarpkultūriškai kompetentingu. Tarpkultūrinės kompetencijos įgijimas reiškia nuolatinį dinamišką procesą. Turint omenyje, kad kultūra nuolat kinta, yra dinamiška, žmonės turėtų įgyti daugiau gebėjimų valdyti procesus. Tarpkultūriai kompetentingas asmuo žino jo/jos savą kultūrinį foną. Žmogus, būdamas tarpkultūriškai kompetentingas laiku ir vietoje, gali rasti daugelio problemų sprendimus susidariusiose situacijose. Tokiu būdu akivaizdu, kad tarpkultūrinė kompetencija turi susidėti iš komponentų, kurie įgalina asmenį galvoti, jausti ir veikti tinkamai situacijos viduje: komponentai, kurie padeda asmeniui teisingai įvertinti situaciją/kontekstą, lanksčiai ir adekvačiai reaguoti į aplinkybes, kurios dominuoja tuo laiku ir toje vietoje (Mayhofer, 2007).

Remiantis mokslinės literatūros analize sudarytas hipotetinis tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo modelis (žr. 5 paveikslą), (Paurienė, 2010).



5 pav. Hipotetinis tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo modelis (Paurienė, 2010)

Tarpkultūrinė kompetencija reikalauja mokymosi visą gyvenimą, atviro susitikimo su savim pačiu ir kitais bei ugdoma per tarpkultūrinį mokymąsi (Prechtl ir Davidson-Lundas, 2007). Herbrand (2000, 43 p.) teigia, „kadangi iki šiol nėra vienareikšmiai žinoma, kokie faktoriai yra svarbiausi, kalbant apie žmogaus prisitaikymą prie kitos kultūros, tai ir nėra aišku, iš ko susideda tarpkultūrinė kompetencija“. Schuch (2003)¹⁰ išskiria 7 tarpkultūrinės kompetencijos dimensijas (žr. 6 paveikslą):

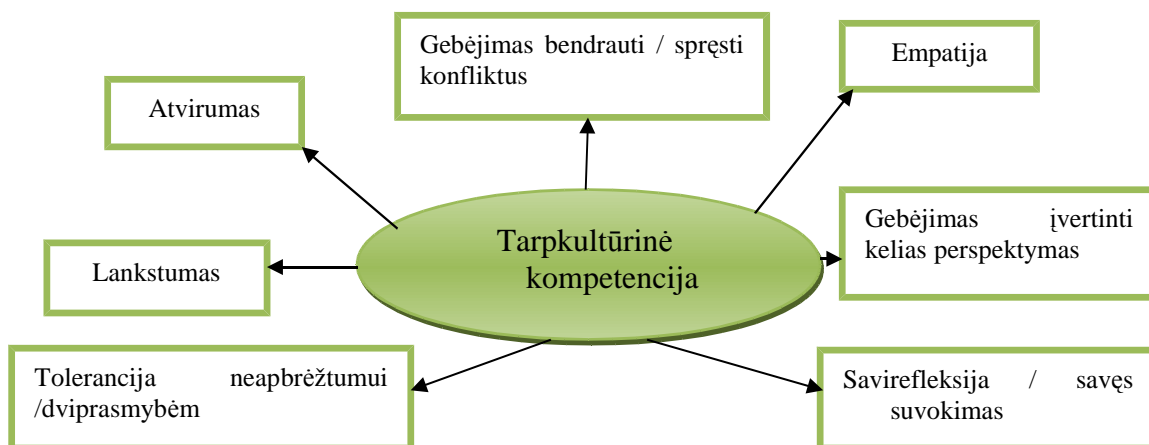
¹⁰ Literatūros sąrašė 26 nr.

http://www.tickle/project.eu/toolbox/material/material_germany/LINK_4_Outline_of_intercultural_curriculum_of_pedagogics_course.pdf

Empatija. Empatija yra gebėjimas įsijausti į kito padėtį, emocinę būseną, tiesiogiai suprasti kito jausmus, altruizmo pagrindas. Žmogaus emocijos siejamos su mąstymu, įsitikinimais bei troškimais. Empatija nėra įgimta, ją reikia išugdyti (Suslavičius, 2000). Bulotaitė ir Gudžinskienė (2004) empatiją apibendrina kaip gebėjimą suprasti ir jausti tai, ką jaučia kitas, pasijusti kito vietoje. Golemano (2001) teigimu, pirmą kartą sąvoką empatija XX a. trečiame dešimtmetyje pavartojo amerikiečių psichologas E. B. Titcheneris, kuris empatiją traktavo kaip sielvarto apimto žmogaus elgesio mėgdžiojimą (emocinis komponentas). Cirkin (1999) teigia, kad empatijos forma priklauso nuo tarpasmeninių santykių tipo ir charakteristikos.

Empatijos ugdymas – sudėtingas procesas, kuriam reikalingos tiek ugdomojo, tiek ugdančiojo pastangos (Циркин, 1999). Empatija ugdo pasitikėjimą ir artumą tarp žmonių (Pivorienė, Sturlienė, 2003). Svarbiausia empatijoje – kito supratimas, jį gerbiant, noras jam padėti (Želvys, 1995). Suslavičiaus (2000) teigia, kad empatijos ugdymui asmuo turi būti motyvuotas, norėti gilintis į kito žmogaus problemas, gebėti pažvelgti į problemą iš kito žmogaus perspektyvos ir turėti panašias vertybes su atjaučiamuoju. Ypač empatijos gebėjimai svarbūs pedagogams ne tik dėl to, kad suprastų mokinių situaciją, bet ir tam, kad atitinkamus gebėjimus ugdytų mokinių sąmonėje bei elgesyje (Lepeškienė, 1996).

Dirbant su grupe ir skatinant grupės narių empatiškumą, Stott (2009) išskiria 5 komponentus atjautos ugdymui: darbas grupėje arba komandoje; treniravimas; bičiuliavimasis; paeiliui laike pasikartojanti veikla, kuri apima aktyvų klausymąsi bei pozityvų paskatinimą ir vaidmenų atkartojimas bei vaidybiniai žaidimai.



6 pav. Tarpkultūrinė kompetencija pagal Schuch (2003).

Gėbėjimas įvertinti kelias perspektyvas. Apibendrinus mokslininkų pateikiamus psichologinės krizės apibūdinimus, ją galima apibrėžti kaip žmogaus reakciją į sunkią ir reikšmingą jam emociškai gyvenimo situaciją, kuriai būtini nauji adaptacijos ir įveikimo būdai (Merfeldaitė, 2009, p. 160).

Giddens (cit. Tiltai, 2009, p. 128) mano, kad modernioje visuomenėje individas patiria bejėgiškumo jausmą, susidurdamas su įvairiu socialiniu pasauliu. Tad norint perprasti dabartinį pasaulį, reikia suprasti ir mokėti įveikti jo iššūkius. Deveikienė (2004) teigia, kad tėvai ir vaikai nori būti laisvi ir savarankiški, gyventi pagal savo garbę ir sąžinę, todėl krizės metu ieškoma vis naujų sprendimų, bandoma analizuoti padėtį, tarsi pasiekama kulminacija, po kurios asmuo pamažu randa išeitį (Liobienė (cit. Merfeldaitė, 2009, p. 160)).

Savirefleksija /Savęs suvokimas. Kiekvienas, atėjęs į šį pasaulį, atsineša savo paskirtį, misiją. „Savęs ieškojime“ reikia siekti surasti savo pašaukimą, savo vietą, savo kelią (Žarskus, 2001). Savęs pažinimas – gebėjimas pažinti ir įvertinti savo ypatumus, pranašumus ir trūkumus. Tai padeda bendrauti, nuspėti savo elgesį stresinėse situacijose (Bulotaitė, Gudžinskienė, 2004).

Psichologijos žodyne (cit. Kepalaitė, 2010, p. 25) savirefleksija suprantama kaip savo būsenų, veiksmų analizė, galima dėl gebėjimo pažvelgti į save iš šalies. Kaffemanas (1998) teigia, kad suvokimas – realių daiktų ir reiškinių atspindėjimas žmogaus sąmonėje, pastariesiems tiesiogiai veikiant jutimo organus. Suvokimo metu susiformuoja visuminis daiktų ir reiškinių vaizdas sąmonėje, vadinamas suvokiniu, kuris įsitvirtina žmogaus atmintyje kaip vaizdinys. Savigarba – tai pagarbos pačiam sau, pasitikėjimo savimi jausmas (Almonaitienė ir kt., 2006).

Vienas svarbiausių savęs pažinimo būdų – savistaba. Tai savo paties psichinių reiškinių ir veiksmų stebėjimas, procesas, kurio metu mes žvelgiame į savo vidinį pasaulį, stebime savo mintis, jausmus, norus, ketinimus (Almonaitienė ir kt., 2006). Savęs ieškojimas formuoja žmogaus asmenybę. Jos metu žmogus vis labiau atsiskiria nuo kolektyvinės sąmonės ir todėl individualizacija yra atsiskyrimas (Žarskus, 2001).

Kaffemanas (1998) teigia, kad suvokimas yra visada glaudžiai susijęs su mąstymu ir kalba. Šis ryšys padeda konkretinti ir apibendrinti susiformuotus vaizdinius, priimti sprendimus, protauti. Almonaitienės ir kt. (2006) nuomone, stebėdami save mes gauname tik dalį informacijos apie save, kitą dalies pažinimą įtakoja aplinkiniai asmenys. Savęs pažinimas apima ne tik savo charakterių bruožų bei ypatybių žinojimą, bet ir jų įvertinimą.

Tolerancija. Plečkaitis (1998) ir Fiala (2006) teigia, kad terminas „tolerancija“ kilęs iš senosios graikų kalbos žodžio (tlaō), reiškiančio: ištvėriu, pakenčiu, pakeliu. Lotyniškai *tolerans* – kantriai pakeliantis, iškenčiantis, *tolerantia* – kantrybė. Šiuolaikiniame pasaulyje tolerancija gana dažnai pavadinama dorybe ar net bene svarbiausia socialine vertybe. Tačiau, kalbėdami apie toleranciją, turime nepamiršti būtinybės įsisąmoninti esminį jos aspektą – ribas. Kitaip tolerancija netektų prasmės. Tolerancija yra plačiai įvertinta kaip dorybė (Fiala, 2006), taip pat ji yra gyvenimo nuostata, priesakas, liepiantis pripažinti kitiems teisę savarankiškai ieškoti tiesos ir gėrio (Plečkaitis, 1998).

Didėjanti visuomenių socialinė įvairovė sukuria naujų socialinių iššūkių ir problemų. Skirtinga mokinių etinė kilmė, lytis, fizinė ir psichinė būklė, seksualinė orientacija, mokymosi stilius ir religiniai įsitikinimai iškelia tiek bendro pobūdžio, tiek specifinių klausimų (Reingardė, Vasilaiuskaitė, Erentaitė, 2010). Tolerancija būtina kiekvienai žmonių grupei, šeimai, bendruomenei. Todėl mokykloje, universitetuose ir neformaliojo švietimo grupėse reikia ugdyti toleranciją, atvirumą, tarpusavio susiklausymą ir solidarumą. Ugdyti toleranciją – vienas svarbiausių šiandienos mokyklos uždavinių bei labai ilgas ir sudėtingas procesas (Deveikienė, Manelis, 2004). Kaip nurodo Plečkaitis (1998, 11p.), galima išskirti tris esmines tikrosios tolerancijos sąlygas: toleruoti galime tik tai, ką vertiname neigiamai, kam nepritariame, kas mums nemalonu; „manymas ar žinojimas, kad galima pasipriešinti tam, kas vertinama neigiamai“; apsisprendimas laisva valia išverti tai, kam nepritariame. Toks apsisprendimas išreiškia pagarbą kito žmogaus (ar žmonių grupės) teisėms, nes, nepritardami kitų pažiūroms, įsitikinimams ar elgsenai, apribojame save tam, kad apsaugotume kitų teises, kuriomis ir patys esame įpratę naudotis.

Individualiems skirtumams ir įvairovei jautrūs pedagogai gali padėti įveikti išankstines mokinių nuostatas bei stereotipinį mąstymą ir laužyti struktūrinius diskriminacijos barjerus (Reingardė, Vasilaiuskaitė, Erentaitė, 2010).

Lankstumas. Stipriosios Ego savybės, pasak Paškaus (cit. Butkienė, 1996), yra veiksmingumas, suvokimo tikslumas, objektyvumas, sveikas protas, neaiškumo tolerancija, iniciatyva, ištvermė, lankstumas prisitaikant, sugebėjimas pasimokyti iš patirties. Esant pokyčiams, įprasta teigti, jog žmogus privalo būti lankstus ir prisitaikyti prie atsirandančių naujovių. Tačiau vien pačiam žmogui keistis negana. Aplinka, kurioje jis gyvena, taip pat turi keistis ir prisitaikyti (Minkevičienė, 2010). Ypač svarbu padėti asmenims perprasti ir prisitaikyti prie naujovių, veikiančių jų asmeninį tobulėjimą bei bendrą aplinką. Padedantys asmenys tampa grandimi, kuri gali skatinti ir palaikyti poreikį augti ir tobulėti (Sullivan, Emerson, 2000). Lankstumas ir prisitaikymas:

- sugebėjimas savo žinias pritaikyti konkrečioje situacijoje – lankstumas;
- prisitaikymas prie aplinkos (Lalienė, 2008).

Prisitaikymas ir lankstumas, mokantis ir ugdant naujus įgūdžius bei gebėjimus, sukuria visą gyvenimą (Sullivan, Emerson, 2000). Gyvenimo sunkumų įveikimas – tai mokėjimas ir įgūdžiai, kuriais remiantis galima veiksmingai spręsti įvairias problemas (Bulotaitė, Gudžinskienė, 2004). Nuolatinis mokymasis sudaro galimybes pažinti ir pristatyti save, tobulinti gebėjimus, padedančius palaikyti darnius santykius su kitais žmonėmis ir socialine aplinka, ugdyti asmeninę motyvaciją bei tam tikrus profesinius gebėjimus ir savybes, siejamas su individo darbine veikla (Gumuliauskienė, 2002). Kasdienės situacijos – tai įvairios situacijos,

kurios gali kilti kiekvieną dieną ir kuriam tinkamam, veiksmingam sprendimui būtini tam tikri mokėjimai bei įgūdžiai (Bulotaitė, Gudžinskienė, 2004).

Atvirumas. Jourard, Coleman (cit. Suslavičius, 2006) nurodo, kad atsiskleidimas – tai abipusis svarbios informacijos apie save verbalinio pateikimo procese, vykstantis reikšmingu asmenybei tarpasmeninių santykių metu, apimantis jausmų, minčių, vertinimų ir dar nežinomų faktų apie save išskyrimą. Atsiskleisdami kitiems, mes geriau pažįstame save. Kalbėdami apie savo jausmus, norus, mintis, mes juos geriau suvokiame ir kartu pasitiksliname, ką apie mūsų vidinį Aš mano aplinkiniai (Almonaitienė ir kt., 2006).

Žmonės atsiskleidžia dėl keleto priežasčių: „kad būtų lengviau“, svarbus grįžtamasis ryšys ir tinkama situacija, užmegzti santykius – informavimas apie save yra būdas užmegzti emocinį ryšį. Noras koreguoti savo elgesį – kalbant apie savo bėdas, aiškesnės pasidaro ir priežastys (Suslavičius 2006).

Bendravimas ir konfliktų sprendimas. Bendravimas – tai dviejų arba daugiau žmonių tarpusavio sąveika, kurios metu perduodama informacija ir patenkinami saugumo, saviraiškos, dominavimo ir kiti poreikiai (Antinienė ir kt., 2000). Bendravimo procese formuojasi šie komunikaciniai mokinių mokėjimai: mokėjimas tiksliai formuluoti savo mintis, apginti savo požiūrį, išvengti kategoriškų pasisakymų, mokėti išklausti skirtingai mąstančio žmogaus nuomonę, pakantumas kitiems grupės nariams, įveikti nesutarimus ir sukurti bendrą grupės koncepciją, grupės veikloje įvertinti savo reikšmingumą. Bendradarbiaudami su kitais, padėdami spręsti iškilusias problemas, mokiniai siekia padėti vieni kitiems (Leliūgienė, 2002).

Konfliktas – tai priešingų tikslų, interesų, pozicijų, nuomonių ar požiūrių susidūrimas, rimti nesutarimai, kurių metu žmogų užvaldo nemalonūs jausmai arba išgyvenimai (Almontienė, 2006). Konfliktai yra kasdienio gyvenimo dalis. Kiekvienam žmogui kartais tenka pakliūti į sudėtingas bendravimo situacijas (Leliūgienė, 2002). Pagrindiniai konfliktų tipai yra tokie: vidiniai asmenybės ir socialiniai konfliktai – tarpasmeniniai, tarpgrupiniai, tarptautiniai (Almonaitienė ir kt., 2007). Blake, Mounton (cit. Suslavičius, 2006) ir Almontienė (2006) nagrinėja konflikto sprendimo strategijas: *konflikto užglostymas* – nenoras spręsti konfliktą ir savo pozicijos atsisakymas. Pristatymas – priimama oponento pozicija, savi interesai neginami; *rungtyniavimas* – pirmiausia stengiamasi patenkinti savo interesus, kitai pusei primetamas sau palankus sprendimas; *vengimas* – konflikto dalyviai nesiima jokių aktyvių veiksmų, neginamos savo teisės, su niekuo nesitariama dėl sprendimo. Vengimo strategija palieka neišspręstų problemų. Problemos vengimas ilgainiui gali tapti asmenybės bruožu, tipine reakcija į kliūtį; *kompromisas* – tai abipusės nuolaidos, vidurinio kelio strategija – kai kurių dalykų atsisakymas vardan susitarimo. Neretai „dalijimas pusiau“ laikomas teisingiausiu sprendimu; *bendradarbiavimas* – tai sėkmingiausia strategija: mes aktyviai dalyvaujame konflikto

sprendime, giname savo interesus, atsižvelgiame į oponento pageidavimus, randame abi puses tenkinantį sprendimą.

1.4. Tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo(si) metodai ir formos socioedukacinėje veikloje

Gyvename įvairovės ir neapibrėžtumo laikais, o kartu būdravimo, kritiškumo, dialogo ir kūrybos laikais, kai reikia daugiau individualių išvalgų, nuovokos, refleksijos, atsakomybės už pasirinkimus (Duoblienė, 2011). Nuo seno žmonės kirsdavo kitos valstybės sienas dažniausiai dėl ekonominių priežasčių – ieškodami geresnių gyvenimo ir darbo sąlygų. Europiečiai ne visuomet kitų kultūrų populiacijas laiko teigiamu veiksmu savo visuomenės kultūrai ar švietimo sistemai praturtinti (Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra, 2011).

Ugdymas šiandienos mokykloje yra orientuotas į vaiką, jaunuolį, į jų poreikius ir gebėjimus. Mokykla padeda kiekvienam asmeniui „maksimaliai išskleisti individualias galias ir gebėjimus, patenkindama jo prigimties reikšmes. Būtina padėti vaikui, jaunuoliui ne tik suprasti save, suprasti visuomenės gyvenimą, bet ir skatinti gyvenimo prasmės paieškas (Ozolaitė, 2006). Lietuvos pedagogikos tėvas prof. J. Laužikas 1943 m. rašė: „Ugdymas yra tas socialinės kultūros veiksmas, kuriame susitinka praeities lobynas, dabarties ir žmonijos gyvenimas ir ateities perspektyvos“ (cit. Dumčienė, Bajoriūnas, 2006 p. 18). Ugdymas, atsižvelgiant į žodžio reikšmę, turėtų būti suprantamas kaip asmenybę kuriantis žmonių bendravimas, sąveikaujant su aplinka bei žmonijos kultūros vertybėmis; ugdymas – kryptingas, trunkantis visą žmogaus gyvenimą, procesas (Jakavičius, 1998, p. 9). Teresevičienė, Gedvilienė ir Zuzevičiūtė (2006, p. 99) apibrėžia ugdytojo sąvoką. Ugdytojas, ugdymo veikėjas – asmuo, kuris sąmoningai ar nesąmoningai atlieka ugdomąjį darbą. Ugdymo veikėjai gali būti profesionalai (mokytojai, andragogai), tačiau jais gali būti ir gydytojai ar kolegos, bendramoksliai, padedantys išspręsti vienus ar kitus klausimus. Martišauskienė ir Dukynaitė (2007) teigia, kad ugdymo paradigmų atsiradimas suponuoja filosofiniai, psichologiniai, informaciniai, politiniai, socialiniai ir kt. pokyčiai, kurie kaip veiksnių visuma skatina ieškoti naujų mokymo ir mokymosi būdų, galinčių tenkinti visuomenės poreikius pasikeitusiems aplinkybėms. „2006–2012 metų bendrojo lavinimo ugdymo turinio formavimo, įgyvendinimo, vertinimo ir atnaujinimo strategijoje teigiama, kad ugdymo tikslas – ugdymo turinį pritaikyti taip, kad kiekvienas mokinys pagal savo poreikius ir išgales bręstų kaip asmenybė, ugdytusi pilietinę ir tautinę savimone, įgytų kompetencijų, būtinų tolesniam mokymuisi ir prasmingam, aktyviam gyvenimui šiuolaikinėje visuomenėje“¹¹.

Rupkuvienė (2008) teigia, kad mokymo metodų įvairinimas bei mokinių mokymosi motyvacijos gerinimas jau gerą dešimtmetį Lietuvoje analizuojama problema. Šiuolaikinio

¹¹ Literatūros sąrašė 132 nr. http://www.ugdome.lt/kompetencijos5-8/pagrindinis/pagrindiniai_kompetenciju_ugdymo-aspektai/siuolaikinio-ugdymo-tikslas-asmens-kompetencijos/

mokymo ir mokymosi tendencijos atspindi ne tik mokslo kaitą bet ir pačios visuomenės keitimąsi. Todėl mokytojas, dirbdamas pagal naujas Vidurinio ugdymo programas, turi būti pasirengęs naujovėms ir jų pritaikymui savo kasdieniame darbe. Jis turi būti pasirengęs nuo praeityje naudotų tradicinių, įprastų mokymo(si) metodų pereiti prie inovatyvių mokymo(si) metodų, kurie skatina mokinio mokymosi motyvaciją, aktyvų mokinio dalyvavimą pamokoje, kritinį mąstymą, aktyvų mokinio ir mokytojo bendradarbiavimą visame ugdymo procese.

Švietimo ir mokslo ministro 2012 m. birželio 28 d. įsakyme Nr. V-1049 mokymosi pagal bendrojo ugdymo ir profesinio mokymo programas formos yra grupinės ir pavienės. Grupinio mokymosi forma įgyvendinama šiais mokymo proceso organizavimo būdais:

- kasdieniu – mokiniai reguliariai, 5 dienas per savaitę, lanko mokyklą ir nuosekliai mokosi mokomi mokytojų ugdymo programas;
- neakivaizdiniu – mokiniai reguliariai, kartą per savaitę, renkasi į mokyklos organizuojamas sesijas, nuosekliai mokosi mokomi ir konsultuojami mokytojų ugdymo programas;
- nuotoliniu – mokiniai reguliariai, 5 dienas per savaitę, būdami skirtingose vietose, naudodami informacinės komunikacijos priemones ir technologijas, susijungia į klasę, grupę ir nuosekliai mokosi mokomi mokytojų pagal ugdymo programas.

Pavienio mokymosi forma įgyvendinama šiais mokymo proceso organizavimo būdais:

- individualiu – mokinys individualiai mokomas mokytojo;
- savarankišku – mokinys savarankiškai mokosi pagal ugdymo programas;
- nuotoliniu – mokiniai savarankiškai mokydami pagal ugdymo programas.

Mokymo formos nusako pedagogo ir mokymo renginio dalyvio tarpusavio sąveikos pobūdį mokymo proceso metu. Gali būti išskiriamos darbinio, socialinio ir kitos mokymo formos: individualus, grupinis ar partneriškas darbas, bendrasis ir konkretusis ugdymas, diferencijuotas, nuotolinis, modulinis mokymas, formalusis ir neformalusis švietimas ir kt. (žr. 2 lentelę).

2 lentelė

Mokymo formos Sveikatos mokymas (Mokymo formos ir metodai, 2012)

Mokymo formos		
<i>Teorinio mokymo formos</i>	<i>Darbinio mokymo formos</i>	<i>Papildomo mokymo formos</i>
Paskaitos, seminarai, konferencijos, lektoriumai, pamokos, įskaitos, egzaminai ir kt.	Pratybos, praktikumai, mokomosios ekskursijos, praktiniai užsiėmimai ir kt.	Konsultacijos, pokalbiai, papildoma individuali ir grupinė veikla, olimpiados, konkursai, mokomosios radijo ir TV laidos, ir kt.

Mokymo metodai apibrėžiami kaip pedagogo ir mokymo dalyvio bendros veiklos būdu sistema, kuri padeda besimokantiems įgyti žinių ir įgūdžių. Negalima žmogaus išmokyti, jeigu jis nenori mokytis, todėl šiuolaikinė pedagogika orientuojasi ne į mokymą, bet į mokymąsi,

siekama ne išmokyti, bet padėti išmokti (Sveikatos mokymas. Mokymo formos ir metodai, 2012).

Mokymo metodai – mokinių mokymosi motyvacijai labai reikšminga pačių mokinių veikla mokymo procese. Todėl tikslinga taikyti tuos mokymo metodus, kurių esmę ir turinį sudaro savarankiškas mokinių darbas (Varneckienė, 2008). Gage (1994, p. 307) teigia, kad mokymo metodas – tai pasikartojančių mokytojo veiksmų modelis, kuris gali būti taikomas dėstant įvairius dalykus, būdingus daugiau nei vienam mokytojui ir svarbus išmokimui. Metodų yra labai daug ir įvairių. Įvairios yra ir jų klasifikacijos. Mokymo metodai gali būti skirstomi į klasikinius ir šiuolaikinius (žr. 3 lentelę), frontalius ir grupinio darbo, pasyvius ir aktyvius.

3 lentelė

Mokymo metodų klasifikacijos pavyzdys (Sveikatos mokymas. Mokymo formos ir metodai, 2012)

Klasikiniai (tradiciniai)			Kūrybiniai	Šiuolaikiniai (netradiciniai)
Informaciniai		Praktiniai – operaciniai		
Teikiamieji	Atkuriamieji			
Paskaita, seminaras (teikiamos žinios apie naujoves), pasakojimas, pokalbis, konsultavimas, demonstravimas, aiškinimas.	Atpasakojimas, egzaminas, lektūra, ekspertizė, kartojimo pokalbis, tikrinimo pokalbis.	Pratybos, praktiniai darbai, laboratoriniai darbai, seminaras (pratybos).	Probleminis mokymas, stebėjimas, eksperimentas, tiriamasis pokalbis, loginis įrodymas, paieškos, darbinis mokymas.	Minčių lietus, minčių ežys, sumaišytas eiliškumas, devyniabriaunis deimantas, tinklo nėrimas, koncentriniai ratai, debatai, atvejo analizė, projektų metodas, vaidmenų atlikimas, žaidimai, venno diagrama, abipusis mokymasis, ledlaužis, interviu.

Atsižvelgiant į tai, kas kontroliuoja mokymą – mokytojas ar mokymo dalyvis, mokymo metodai yra skirstomi į frontalius (orientuotus į besimokantįjį) ir grupinio darbo (Teresevicienė, 2000). Atsižvelgiant į mokymo dalyvio aktyvumą, mokymo proceso metu mokymo metodai skirstomi į pasyvius (pvz., tradicinė pamoka, pasakojimas, pamoka, kompiuterinis mokymasis, stebėjimas ir kt.) ir aktyvius (pvz., seminaras, grupės diskusija, probleminis mokymas, vaidmenų atlikimas, atvejo analizė ir kt.). Pasyvaus mokymo metu mokymo dalyviai įgyja žinių, tačiau mokymo procese dalyvauja tik kaip informacijos gavėjai (priėmėjai). Aktyvūs mokymo metodai mokymo dalyvius įtraukia į diskusijas, dalijimąsi darbo patirtimi, individualių ir grupinių užduočių atlikimą (Sveikatos mokymas. Mokymo formos ir metodai, 2012).

Atskirti mokymo formą ir metodą, dėl jų organišką ryšio, gali būti sunku (pavyzdžiui, paskaita yra teorinio mokymo forma, kuri priskiriama informacinių mokymo metodų grupei).

Modulinis mokymas (kuomet mokymo medžiaga pateikiama baigtinėmis dalimis – moduliais, o besimokantieji gali patys pasirinkti mokymosi tempą ir būdus) taip pat gali būti traktuojamas kaip mokymo metodas, mokymo forma ar mokymo priemonė. Kai kuriose užsienio šalyse į bendrą mokymo metodų pavadinimą įtraukiama ir mokymo formos sąvoka (Šveikauskas, 2008). Pamokoje mokytojas neturi galimybės taikyti keliolika įvairių metodų, todėl jis turėtų gerai apgalvoti ir atrinkti, jo nuomone, pačius svarbiausius, atsižvelgdamas į klasės lygmenį, mokinių motyvaciją. Gege, Berliner, (1994) motyvaciją apibūdina kaip tai, kas perkelia mus iš nuobodulio į susidomėjimą, teikia mums energijos ir daro mūsų veiklą kryptingą.

OECD – Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacija įkurta 1961 m. atliko reprezentatyvų tyrimą, kuriuo siekė atskleisti visuomenėse vyraujančią pažiūrą į tai, koks yra svarbiausias mokyklos tikslas, kokios savybės jį turėtų išugdyti, kad baigęs mokyklą asmuo būtų pasirengęs siekti savo tikslų. Tyrimo metu buvo išskirtos tokios savybės: pasitikėjimas savimi, gebėjimas gyventi tarp skirtingų socialinių grupių žmonių, troškimas tęsti mokslą, noras pažinti kitas šalis ir pasaulį, gebėjimas ir žinios, kurios padės gauti darbą ir tęsti mokslus, gyvenimo stilius, skatinantis sveiką gyvenimo būdą, buvimas geru piliečiu (Dumčienė, Bajoriūnas, 2006).

Kadangi Schuch (2003)¹² išskiria 7 tarpkultūrinės kompetencijos dimensijas (7 paveikslas): empatiją, atvirumą, lankstumą, toleranciją, savirefleksiją, gebėjimą įvertinti kelias perspektyvas, bendravimą ir konfliktų sprendimą. Visos dimensijos tarpusavyje sąveikauja. Kuo daugiau dimensijų bus apimama ir kuo dažniau šis procesas vyks, tuo bus aukštesnė tarpkultūrinė kompetencija (Deardoff, 2006). Dodd (1987) teigimu, žmonės nepakankamai įvertina tai, kuo kitų kultūrų žmonės skiriasi. Pagrindiniai veiksniai, sąlygojantys tarpkultūrinius skirtumus, yra (cit. Baršauskienė, Janulevičiūtė-Ivanauskienė, 2005): kultūros istorija, kultūros individualumas, materialinė kultūra, menas, kalba, kultūros stabilumas, kultūros tikėjimai, neverbalinis elgesys, asmeninės erdvės suvokimas, pripažinimai ir nuopelnai, mąstymo modeliai. Tarpkultūrinės kompetencijos dimensijų ugdymo formos ir metodai:

- *Empatija.* Remiantis Šukelienės (2010) atliktu tyrimu, empatiškumo ugdymo būdai būtų: 77,2 proc. respondentų nurodytas vaikų atjautos mokymo būdas – tėvai savo elgesiu rodo pavyzdį vaikams. Antras pagal dažnumą 61,8 proc. pasirinkimas – vaikai skatinami padėti neįgaliems, pagyvenusiems žmonėms. Trečias (60,4 proc.) – vaikai mokomi dalintis žaislais, knygomis, atiduoti neberekalingus daiktus mažiau turintiems vaikams. Rečiausiai (11,0 proc.) pasirinktas atsakymo variantas „šeimoje aptaria pasakas, kino filmus, knygas, vaikų potyrius mokykloje, turinčius reikšmės atjautai ugdyti“.

¹² Literatūros sąrašė 26 nr.

http://www.tickle/project.eu/toolbox/material/material_germany/LINK_4_Outline_of_intercultural_curriculum_of_pedagogics_course.pdf

- *Atvirumas*. Saviraiškos terapija – muzikos, dailės, žaidimų, judesio, kvapų ir kita terapija veiksminga visiems vaikams. Atviras pokalbis naudojamas, siekiant išsiaiškinti realius pavojus; psichodrama – dažniausiai grupinis metodas, inscenizuojant rizikingas situacijas arba išgyventas psichologines traumas. Grupinis palaikymas – kai pasinaudojama panašias problemas turinčių vaikų grupe (Pėželytė, 2006).

- *Lankstumas*. Tinkamai panaudojami žaidimai ir vaidinimai skatina mokinius įsitraukti į mokymosi procesą. Bendradarbiavimas – siekiant įveikti rizikos faktorius, sudaroma žodinė ar raštiška sutartis su pedagogu ar bendraamžiais. Darbo terapija – ypač veiksminga, kai vaikai gali patys įvertinti savo darbo rezultatus ir pajusti pozityvią veiklos rezultatų pinigine išraišką. Vyresnio draugo pavyzdžio metodas – jauni nori būti panašūs į suaugusiuosius, o geras pavyzdys irgi gali būti perimamas (Indrašienė, 2004).

- *Tolerancija*. Ercmonienė-Varnė (2001) teigia, kad teatro raiška ir jos ugdymo metodai gali būti taikomi įgyvendinant prevencines programas, mažinant mokinių patyčių apraiškas klasėje ir mokykloje. Gervais ir Owens teigia, kad ugdymo teatrų metodai yra orientuoti į „asmenybės socialinių gebėjimų, dorovinių nuostatų ugdymą“, moralinių vertybių ugdymą teatro priemonėmis. Juos sudaro: proceso drama, forumo teatras, vaidmenų žaidimai, gyvieji paveikslai, psichodramos, „karštos kėdės“ ir kiti metodai. Socialinės dramos metodai, kai žiūrovai į veiksmą „ne tik įtraukiami, bet tampa pagrindiniais dramos plėtotojais ir veikėjais“, dar vadinami interaktyviaisiais metodais (cit. Krivickaitė, 2010).

- *Savęs suvokimas*. Aš vaizdas formuojasi, atspindint aplinkinių vertinimus mūsų atžvilgiu – veidrodinio atspindžio teorija. Žmogus gali vertinti savo elgesį taip, kaip kitų žmonių arba taip, kaip kiti žmonės vertina jo elgesį. Savistaba – tai savo paties psichinių reiškinių ir veiksmų stebėjimas, procesas, kurio metu mes žvelgiame į savo vidinį pasaulį, stebime savo mintis, jausmus, norus, ketinimus. Savianalizė, padedanti mums geriau save pažinti. Socialinis palyginimas – tai žmogaus savęs pažinimo būdas, kuomet savo savybės lyginamos su kitų žmonių ypatybėmis. Atsiskleisdami kitiems, mes geriau pažįstame save. Demonstruojami tam tikri nežodiniai pritarimo ženklai. Savigarba – tai pagarbos pačiam sau, pasitikėjimo savimi jausmas (Antinienė, 2002).

- *Gebėjimo įvertinti kelias perspektyvas* „mokymosi metodai grindžiami besimokančiųjų aktyvaus dalyvavimo principu: partnerystės principais grįstas darbas, darbas grupėse, atvejų analizė, diskusijos“¹³.

- *Bendravimas ir konfliktų sprendimas*. Konfliktų sprendime labai svarbus kritinis mąstymas. Kritinis mąstymas skatina alternatyvių požiūrių ieškojimą, bandymą juos pagrįsti,

¹³ Literatūros sąrašė 112 nr.

http://skc.vdu.lt/downloads/prof_orient/profesines_karjeros_planavimo_gebejimu_ugdymo_d_metodika.pdf

abejoti savaime suprantamais dalykais, aktyviai svarstyti įvairius teorinius ir praktinius klausimus, juos analizuoti ir pan. Kritinio mąstymo ugdymas yra labai svarbi įvairių mokymo programų dalis. Siūlomi ugdymo būdai (Akudovičiūtė ir kt., 2008, p. 43): vaidmenų atlikimas, struktūrinis ginčas (diskusija), sokratiškasis klausinėjimas – sinchroniškas klausinėjimas, argumentas ir kontrargumentas, minčių lietus.

Mokymosi visą gyvenimą siekis gali būti sėkmingai įgyvendinamas ir plėtojamas, sudarant vaikams galimybes aktyviai dalyvauti kultūrinėje veikloje. Mokyklose, kuriose skiriama daug dėmesio kultūriniam ugdymui, aktyviai ir praktinei mokinių veiklai, išauga mokymosi motyvacija, pagerėja psichologinė mokymosi aplinka, sustiprėja bendruomeniniai ryšiai (Vaikų ir jaunimo kultūrinio ugdymo koncepcija, 2008).

2 Skyrius. TARPKULTŪRINĖS KOMPETENCIJOS UGDYMO(SI) FORMOS IR METODAI SOCIOEDUKACINĖJE VEIKLOJE TYRIMO REZULTATAI IR JŲ ANALIZĖ

2.1 Tyrimo metodika

Tyrimui atlikti buvo pasirinktas kokybinis tyrimas. Tyrimas buvo vykdomas, nepažeidžiant tiriamųjų teisių bei laikantis tyrimo etikos principų – anonimiškumo ir konfidencialumo (Žydžiūnaitė, 2005). Visi tyrime dalyvavę respondentai į klausimus atsakinėjo savo noru. Tyrimo duomenys buvo renkami respondentų darbo metu. Tai – patogu respondentams laiko ir vietos atžvilgiu. Asmenims, dalyvavusiems tyrime, buvo suteikta informacija apie tyrimo tikslus ir turinį, garantuojamas konfidencialumas. Remiantis sąžiningumo, teisingumo principais, atlikto tyrimo gauti rezultatai buvo pateikti tyrimo dalyviams (N=117) ir magistro darbo vadovui.

Atviro tipo apklausos raštu metodas. Apklausa – tai tokia duomenų rinkimo technika, kai respondentai iš esmės tuo pačiu (arba artimu jam) metu atsakinėja į raštu (anketoje) arba žodžiu pateiktus klausimus (Luobikienė, 2000). Butkevičienė (2011) teigia, kad apklausa gali būti pagrindinis asmenybės motyvų, savybių, pažiūrų, vertybinių orientacijų tyrimo metodas, bet taip pat gali būti ir pagalbinis tyrimo metodas, leidžiantis gauti papildomos informacijos, kurios neįmanoma atskleisti kitais būdais. Rudzkienės (2005) nuomone, apklausos metodas – plačiausiai taikomas apklausos metodas. Taikant šį metodą, per trumpą laiką ir su nedidelėmis lėšų sąnaudomis galima apklausti tiriamos populiacijos reprezentatyvios imties elementus. Apklausos metodo taikymas apima šiuos žingsnius: apklausos klausimyno parengimas, tinkamo apklausos imties dydžio nustatymas ir respondentų atrinkimas, apklausos vykdymas, gautų duomenų apdorojimas ir analizė (Giddens, 2005). Apklausiai atlikti naudojamos trys pagrindinės formos: pašnekesys, interviu, anketavimas (Rudzkienė, 2005). Anketavimas – vienas iš populiariausių sociologinio tyrimo metodų (Tidikis, 2003). Anketa sudaro tarpusavyje susiję klausimai, į kuriuos reikia gauti respondentų atsakymus. Pati anketa nėra griežtos formos. Sakoma, kad anketos sudarymas yra menas. Klausimų turinys priklauso nuo tyrimo tikslų (Butkevičienė, 2011).

Pusiau uždaro tipo apklausos raštu metodas taikytas, siekiant atskleisti mokytojų ir mokinių tarpkultūrinės kompetencijos situacijas ir tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo tobulintinas sritis. Duomenų rinkimo būdas – anketinė apklausa (raštu) (1 priedas) (Žydžiūnaitė ir kt., 2009). Anketa sukurta, remiantis Shuch (2003) išskirtomis tarpkultūrinės kompetencijos dimensijomis. Anketos buvo pateikiamos dviejų tipų: vienos skirtos mokiniams, kitos – mokytojams. Visos anketos anoniminės. Anketa sudaryta iš dviejų dalių:

- Pirmoji anketos dalis sudaryta iš atvirų klausimų:

- Klausimai neturi galimų atsakymų variantų. Klausimai aprašomojo pobūdžio – reikalaujantys duomenų, apibūdinančių tiriamą sistemą (Butkevičienė, 2011). Mokinių anketos pirmąją dalį sudaro 14 klausimų, mokytojų – 11 klausimų, kuriais siekiama: išsiaiškinti demografinius duomenis ir atskleisti mokytojų ir mokinių tarpkultūrinės kompetencijos situacijas.

- Anketos pirmosios dalies gauti duomenys apdorojami ir analizuojami, taikant turinio (content) analizę, siekiant atskleisti mokytojų ir mokinių tarpkultūrinės kompetencijos situacijas.

- *Turinio (content) analizė* – tekstų, piešinių, nuotraukų, dokumentų turinio tyrimas (Merkys, 1995). Turinio analizė gali būti taikoma atliekant tiek kokybinį, tiek kiekybinį tyrimą. Dokumentų analizė išryškina teksto charakteristikas. Taikant šį metodą, pasak Merkio (1995), būtina nagrinėjamų tekstų turinyje aptikti būdingus, tipinius struktūrinius vienetus, juos užkoduoti, užfiksuoti tekstų analizės matricoje. Kokybinio turinio analizė apima žodinės informacijos integravimą ir sintezę, reikalauja loginio ir racionalaus mąstymo, išvalgumo, išskirtinis kokybinio tyrimo ruožas – individualus tyrėjo kūrybiškumas (Žydzžiūnaitė ir kt., 2009).

- Antroji anketos dalis sudaryta iš uždaro tipo klausimų, kurie atspindi respondentų turimų įgūdžių esamą situaciją ir tobulintą situaciją.

- Ji sudaryta iš teiginių, kurie atspindi Shuch (2003) išskirtas tarpkultūrinės kompetencijos dimensijas. Šios anketos dalys yra vienodos – mokinių ir mokytojų anketose. Pateiktais teiginiais siekiama išsiaiškinti, kokios yra tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo tobulintinos sritys. Teiginiai vertinami rangine skale – visi atsakymai eina griežtai didėjančia ar mažėjančia tvarka (Kardelis 2002).

- Anketos pirmosios dalies gauti duomenys apdorojami ir analizuojami taikant neparametrinę/ aprašomąją statistiką su Windows statistinių duomenų apdorojimo programa SPSS 17.0. Buvo sudaryti vertinimo vidurkiai, apskaičiuojant nuomonių įvertinimo aritmetinį vidurkį tarp esamos situacijos vertinimo vidurkio ir lūkesčio vertinimo vidurkio bei statistiškai reikšmingas skirtumas (kai $p < 0,05$) tarp situacijos vertinimo ir lūkesčio vidurkių. Kai reikšmingumo lygmuo $p > 0,05$, laikoma, kad skirtumas tarp dažnių yra statistiškai nereikšmingas (Bitinas, 1998).

- *Neparametrinė/ aprašomoji statistika (vidurkiai, standartinis nuokrypis, chi kvadratas (p)) su Windows statistinių duomenų apdorojimo programa SPSS 17.0.* Pagrindinis SPSS privalumas – didelė šiuolaikinių statistinių analizės metodų pasirinktis bei duomenų analizės rezultatų vizualizavimo priemonių (duomenų pateikimo lentelių, diagramų, skirstinių kreivių) įvairovė, lengvai įvaldoma dialoginė sąsaja. SPSS programinis paketas taikomas

sociologijoje, psichologijoje, biologijoje, medicinoje, rinkodaroje, kokybės valdymo procese (Pukėnas, 2011).

Ekspertų apklausos metodas. Tai apklausos forma, kurios metu apklausama specifinė respondentų kategorija: kurios nors srities specialistai, dalyko žinovai (Merkys, 1995). Ekspertų apklausos metodas taikomas, kai problemai ar situacijai įvertinti reikia specialių žinių, pavyzdžiui, įvairių institucijų veiklai įvertinti. Ekspertų metodo taikymas dažniausiai apima tris etapus: ekspertų parinkimą, duomenų rinkimą (tyrimą) ir sintezę. Ekspertų apklausai sudaroma specialistų grupė. Atrenkama žmonių grupė (ekspertai), turinti kurios nors srities žinių. Ekspertai analizuoja problemą ir kiekybiškai ar kokybiškai ją įvertina (Rudzkienė, 2005). Larsson, Koehler, Schroer (cit. Meuser, Nagel, 2008) teigia, kad tyrimo ekspertais laikomi asmenys, kurie yra tiriamosios srities specialistai. Kadangi ekspertas yra sukaupęs didelį kiekį racionaliai apdorotos informacijos (turi daug žinių ir patirties, gali remtis intuicija) ir gali būti kokybinės informacijos šaltiniu, ekspertas suvokiamas ne kaip unikalus atvejis, bet kaip tam tikros grupės atstovas (Flick, 2002). Tačiau Rudzkienė (2005) įspėja, kad ekspertai turėtų būti objektyvūs ir vienodos kompetencijos.

Tyrime taikytas ekspertų apklausos metodas, siekiant atskleisti tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo(si) formas ir metodus. Duomenų rinkimo būdas – anketinė apklausa (raštu) (4 priedas) (Žydžiūnaitė ir kt., 2009). Anketa buvo sudaroma remiantis atviro tipo apklausos raštu metodu gautais duomenimis. Tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo tobulintinioms sritims – dimensijoms buvo priskirti įvairūs ugdymo metodai ir formos (atrinkti pasitelkiant teorinę analizę). Tyrime dalyvavusių ekspertų buvo paprašyta pasidalinti patirtimi ir įvertinti balais siūlomus ugdymo metodus ir formas. Vertinimo skale nuo 1 (išsakyta nuomonei, teiginiui visiškai nepritariama) iki 5 (išsakyta nuomonei, teiginiui visiškai pritariama).

Ekspertų apklausos metodu gauti duomenys apdorojami ir analizuojami taikant neparametrinę/ aprašomąją statistiką su Windows statistinių duomenų apdorojimo programa SPSS 17.0. Buvo sudaryti vertinimo vidurkiai apskaičiuojant nuomonių įvertinimo aritmetinį vidurkį (M) ir nuomonės sklaidos indeksas – standartinis nuokrypis (SD), nurodantis, ar žmonių nuomonė vienu ar kitu klausimu buvo vieninga (homogeniška), ar nevieninga (heterogeniška).

2.2. Tyrimo dalyviai

Šis tyrimas buvo atliekamas 2012–2013 metais respondentų darbo vietose: Šiaulių apskrities miestelio gimnazijoje; Šiaulių apskrities miestelio vidurinėje mokykloje; Šiaulių apskrities miesto gimnazijoje. Dėl etinių sumetimų tikslūs mokyklų pavadinimai šiame rašto darbe nėra skelbiami. Iš viso tyrime dalyvavo 117 asmenų (N=117). Iš jų:

65 respondentai atviro tipo apklausoje (raštu) (N=65): 18 mokytojų ir 47 mokiniai. Buvo pasirinkti asmenys, kurie gali atskleisti tyrimo tikslą ir kurie atitinka išsikelto tyrimo

objektą. Vadovaujantis savanoriškumo principu, tikslinė imtimi, buvo parinkti asmenys, kurie turi tipinių bruožų – patirties tarpkultūrinėje sąveikoje – dalyvavo tarptautiniame projekte „Comenius“.

Ekspertų apklausoje (raštu) dalyvavo 52 asmenys (N=52). Respondentais (18 mokytojų ir 34 mokiniai) buvo pasirinkti tikslinės atrankos būdu. Visi tyrimo dalyviai turi tipinių bruožų – visi respondentai turi daugiau nei 1 metų tarpkultūrinės kompetencijos patirtį – ilgiau nei 1 metus dalyvauja tarptautiniame projekte „Comenius“.

2.3. Tyrimo rezultatai

2.3.1. Atviro tipo apklausos raštu metodo tyrimo rezultatai

2.3.1.1. Anketos pirmosios dalies gautų duomenų rezultatai

Tyrimo duomenys – apklausus 65 respondentus (žr. 4 lentelę) apklausoje (raštu) apdoroti: gauta medžiaga iš atviro tipo klausimų apdorota turinio analizės metodu (37 p.); lentelė apdorota, norint atskleisti tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo tobulintinas sritis, neparimetrine/ aprašomąja statistika su Windows statistinių duomenų apdorojimo programa SPSS 17.0 (48 p.)

4 lentelė

Apklausoje (raštu) dalyvavę respondentai

Ugdymo įstaigos pavadinimas	Mokytojai (skaičius)	Mokiniai (skaičius)
<i>Šiaulių apskrities miestelio gimnazija</i>	8	25
<i>Šiaulių apskrities miestelio vidurinė mokykla</i>	8	18
<i>Šiaulių apskrities miesto gimnazija</i>	2	4
Iš viso:	18	47

Taikant turinio analizės metodą buvo sudarytos kategorijos, kurioms pagal panašumą buvo suteikti pavadinimai. Pirminė kategorizacija pateikiama 2 priede.

Svarbiausia sudaryta kategorija (apimanti daugiausia prasminių teiginių vienetų) – „Savybės, kuriomis turi pasižymėti asmenys, dalyvaujantys tarpkultūrinuose projektuose“. Ji atskleidžia įvade (6 puslapis) minėtą 2 uždavinį – taikant atviro tipo apklausą raštu, atskleisti mokytojų ir mokinių tarpkultūrinės kompetencijos situacijas (žr. 5 lentelę).

5 lentelė

Kategorija: Savybės, kuriomis turi pasižymėti asmenys, dalyvaujantys tarpkultūrinuose projektuose

<i>Kategorija</i>	<i>Subkategorijos</i>	<i>Prasminių vienetų skaičius</i>
<i>Savybės, kuriomis turi pasižymėti asmenys, dalyvaujantys tarpkultūriniuose projektuose</i>	Asmenys, dalyvaujantys „Comenius“ programoje, turi būti komunikabilūs su kitataučiais.	90
	Dalyvaudami „Comenius“ „projektinėje veikloje asmenys turi būti aktyvūs.	33
	Projekto metu dalyviai turi būti drašūs.	25
	Dalyvaudami „Comenius“ „projektinėje veikloje asmenys turi būti draugiški vieni su kitais.	16
	Dalyvaujant „Comenius“ projekte reikia nebijoti rizikuoti ir priimti visas naujoves.	14
	Asmenys, dalyvaujantys „Comenius“ programoje, turi pasitikėti savo jėgomis.	11
	Projekto metu dalyviai turi būti kultūringi.	6
	Projekto metu dalyviai turi būti drausmingi.	5
	Iš viso:	200

Sudarius kategorizaciją, iš subkategorijų išskyrus kategorijas, 200 kartų, tyrimo dalyviai (65 respondentai) įvardina asmenines savybes, kuriomis turi pasižymėti asmuo, dalyvaujantis tarpkultūriniame projekte. Šioje kategorijoje dominuoja tokios subkategorijos kaip „Asmenys, dalyvaujantys „Comenius“ programoje, turi būti komunikabilūs su kitataučiais“, „Dalyvaudami „Comenius“ „projektinėje veikloje asmenys turi būti aktyvūs“, „Projekto metu dalyviai turi būti drašūs“.

Svarbiausios šioje kategorijoje minimos (106 kartus tyrimo dalyviai paminėjo) asmeninės savybės, kurios reikalingos tarpusavio bendravimui, dalyvaujant tarpkultūriniame projekte – komunikabilumas ir draugiškumas: „*Reikia bendrauti su žmonėmis [su kitataučiais – aut. past.]*“¹⁴; „*Kuo greičiau peržengti kalbos barjerą ir bendrauti [su kitataučiais – aut. past.]*“; „*Būti draugiškiems [Projekto dalyviai turi būti draugiški – aut. past.]*. Asmenybė formuojasi, bendraudama su kitais žmonėmis, tuo ji ne tik patenkina poreikį bendrauti, bet ir reguliuoja savo elgesį (Psichologija studentui, 2000).

Kitos labai svarbios kategorijoje minimos (83 kartus tyrimo dalyviai paminėjo) asmeninės savybės, kurios reikalingos dalyvaujant tarpkultūrinio projekto veikloje – aktyvumas, drašumas, pasitikėjimas savimi ir gebėjimas priimti iššūkius: „*Aktyviai dalyvauti projekte [„Comenius“ „projektinėje veikloje – aut. past.]*“; „*Būti drašiams*“; „*Visada klausti, jei kas neaišku [būti drašiams – aut. past.]*“; „*Nebijoti naujovių [dalyvaujant projekte – aut. past.]*“; „*Pasitikėti savimi. Būti savimi*“. Deveikienė ir Manelis (2004) teigia, kad vaikai nori būti laisvi ir savarankiški, gyventi pagal savo garbę ir sąžinę, todėl krizės metu ieškoma vis naujų sprendimų, bandoma analizuoti padėtį, tarsi pasiekama kulminacija, po kurios asmuo pamažu randa išeitį (Liobienė (cit. Merfeldaitė, 2009, p. 160)).

Mažiausiai kartų kategorijoje paminėtos (11 kartų tyrimo dalyviai paminėjo) asmeninės savybės, kurios reikalingos mandagiam elgesiui – kultūringumas ir drausmingumas: „*Klausyti*

¹⁴ Šiame skyriuje *pasvirusiu* šriftu pateikiami autentiški tyrimo dalyvių pasisakymai.

lydinčiųjų asmenų [būti drausmingiems – aut. past.]“; „Būti drausmingiems“; „Kultūringi [būti kultūringiems – aut. past.]“; „Taktiški [būti kultūringiems – aut. past.]“. Sutton (1999) teigia, kad paauglystės amžius – pats sunkiausias ir sudėtingiausias iš visų amžiaus tarpinių. Tai vaikų nuo 11-12 iki 15-16 metų raidos laikotarpis, atitinkantis bendrojo lavinimo mokyklos 5-9 klasės mokinių amžių. Tai amžius, kai itin stipriai ima reikštis jauno žmogaus agresija, t. y. veržimasis į priekį, puolimas į gyvenimą, kova su neteisybe, rungtyniavimas, galynėjimasis su priešais (kartais savo paties sukurtais) ir aktyvėjantis lytinis gyvenimas (Černius, 2006).

Širiakovienė, Pocevičienė (2010) teigia, kad dinamiškoje visuomenėje mokyklai keliamas uždavinys ugdyti kūrybingą žmogų, galintį diskutuoti, kritiškai ir laisvai mąstyti, gebantį prisitaikyti prie vykstančios kaitos, regeneruoti savo idėjas bei kūrybiškai spręsti kylančias problemas. Patrauklią veiklą galima įgyti kiekvienam būtinų asmeninių, socialinių ir kultūrinių kompetencijų.

Taip pat svarbi sudaryta kategorija yra „Tarpkultūriniai skirtumai, išvelgti tarp Lietuvos ir kitų valstybių: religiniai, mitybos, kultūriniai, meno srities, architektūriniai, papročių ir tradicijų, materialiniai, aprangos, gamtos ir klimato, ugdymo programų, gyvenimo būdo ir žmogiškų savybių“. Ji atskleidžia įvade (6 puslapis) minėtą 2 uždavinį – taikant atviro tipo apklausą raštu, atskleisti mokytojų ir mokinių tarpkultūrinės kompetencijos situacijas (žr. 6 lentelę).

6 lentelė

Kategorija: Tarpkultūriniai skirtumai, išvelgti tarp Lietuvos ir kitų valstybių: religiniai, mitybos, kultūriniai, meno srities, architektūriniai, papročių ir tradicijų, materialiniai, aprangos, gamtos ir klimato, ugdymo programų, gyvenimo būdo ir žmogiškų savybių

<i>Kategorija</i>	<i>Subkategorijos</i>	<i>Prasminių vienetų skaičius</i>
<i>Tarpkultūriniai skirtumai, išvelgti tarp Lietuvos ir kitų valstybių: religiniai, mitybos, kultūriniai, meno srities, architektūriniai, papročių ir tradicijų, materialiniai, aprangos, gamtos ir klimato, ugdymo programų, gyvenimo būdo ir žmogiškų savybių</i>	Lietuvos ir kitų šalių žmogiškų savybių skirtumai, išvelgti dalyvavusiųjų asmenų.	54
	Lietuvos ir kitų šalių religiniai skirtumai, išvelgti projekte dalyvavusiųjų asmenų.	23
	Lietuvos ir kitų šalių mitybos skirtumai, išvelgti projekte dalyvavusiųjų asmenų.	20
	Lietuvos ir kitų šalių gyvenimo būdo skirtumai, išvelgti dalyvavusiųjų asmenų.	15
	Asmenys, dalyvavę projekte, išvelgė Lietuvos ir kitų šalių tradicijų ir papročių skirtumus.	14
	Asmenys, dalyvavę projekte, išvelgė Lietuvos ir kitų šalių meno srities skirtumus.	9
	Asmenys, dalyvavę projekte, išvelgė Lietuvos ir kitų šalių architektūrinius skirtumus.	8
	Asmenys, dalyvavę projekte, pastebėjo, kad Lietuvos kultūra skiriasi nuo kitų šalių.	7
	Asmenys, dalyvavę projekte, išvelgė Lietuvos ir kitų šalių gamtos ir klimato skirtumus.	5
	Asmenys, dalyvavę projekte, išvelgė Lietuvos ir kitų šalių aprangos skirtumus.	4
	Projekte dalyvavę asmenys išvelgia materialinius Lietuvos ir kitų šalių skirtumus.	3
	Asmenys, dalyvavę projekte, pastebėjo ugdymo programos skirtumus tarp Lietuvos ir kitų šalių.	3

Sudarius kategorizaciją, iš subkategorijų išskyrus kategorijas, 165 kartus, tyrimo dalyviai (65 respondentai) pasakojo apie išvelgtus tarpkultūrinius skirtumus tarp Lietuvos valstybės ir kitų šalių. Šioje kategorijoje dominuoja tokios subkategorijos kaip „Lietuvos ir kitų šalių žmogiškų savybių skirtumai, išvelgti dalyvavusiųjų asmenų“, „Lietuvos ir kitų šalių religiniai skirtumai, išvelgti projekte dalyvavusiųjų asmenų“, „Lietuvos ir kitų šalių mitybos skirtumai, išvelgti projekte dalyvavusiųjų asmenų“.

Daugiausia šioje kategorijoje minimi (89 kartus tyrimo dalyviai paminėjo) skirtumai tarp Lietuvos ir kitų šalių – religiniai, mitybos, tradicijų, meno ir ugdymo sričių, architektūriniai ir klimato: „Mokiniai pastebėjo, kad lenkai dažniau lankosi bažnyčioje [nei lietuviai – aut.past.]“; „Bulgarijoje atrodė, kad pakeliavome keletą metų atgal [kultūra senesnė nei Lietuvoje – aut. past.]“; „Mokiniai pastebėjo, kad Bulgarijoje labai puoselėjamas liaudies menas [ne kaip Lietuvoje – aut.past.]“; „Šeimos papročiai [skiriasi Italijoje – aut.past.]“; „Architektūra [išvelgiamas skirtumas tarp Lietuvos ir Turkijos – aut. past.]“; „Truputi skiriasi gamta [išvelgiami skirtumai tarp Lietuvos ir Čekijos – aut. past.]“; „Mokykla ir kitoks pats mokymasis [išvelgiami skirtumai – aut. past.]“. „Pasaulio pažinimo paskirtis – įvesdinti vaiką į socialinę bei gamtinę aplinką, padėti suvokti kaip gamtinė, kultūrinė, socialinė aplinka veikia žmonių gyvenimo būdą, sudaryti sąlygas išsiugdyti reikiamus toje aplinkoje gebėjimus, įgūdžius ir vertybines nuostatas ¹⁵“.

Kategorijoje minimi (76 kartus tyrimo dalyviai paminėjo) žmogiškų savybių, gyvenimo būdo, aprangos ir materialiniai skirtumai tarp Lietuvos valstybės ir kitų šalių: „Lietuvoje žmonės ne tokie malonūs“; „Žmonės paprasčiau žiūri į gyvenimą [italai – aut. past.]“; „Požiūrio į įvairius, kasdieninius dalykus [Turkijos ir Lietuvos – aut.past.]“; „Aprangos stiliaus skirtumas [Italijoje – aut.past.]“; „Pragyvenimo lygio skirtumus [Anglijos ir Lietuvos – aut. past.]“. Stereotipiniai kitų kultūrų atstovų paveikslai, kuriuos mes išsąmoniname ir kuriuos diena iš dienos stiprina masinės informavimo priemonės, daug daugiau siejasi su mūsų pačių identiteto konstrukcija nei su tikrove (Gaitanides, 2003).

Pasaulyje egzistuoja įvairovė kultūrų, kurias atskleidę gautume neįkainojamos naudos, įgydami platesnį akiratį (Pruskus, 2004). Žinios ir gebėjimai – žinios apima savęs bei savo kultūros pažinimą, kas lemia tolesnį sėkmingą bendradarbiavimą su kitomis kultūromis. Pagrindiniai gebėjimai išskiriami: klausymas ir stebėjimas, kognityviniai gebėjimai: gebėjimas analizuoti, vertinti ir lyginti (Winterton, Delamare, Stringfellow, 2006).

¹⁵ Literatūros sąrašė 15 nr. <http://www.smm.lt/ugdymas/docs/Socialinis.pdf>

Viena iš sudarytų kategorijų yra „Reikalavimai asmenims, dalyvaujantiems tarpkultūriniame projekte: turėti asmenybę patvirtinančius dokumentus, sutikimus ir asmeninems reikmėms reikalingų pinigų, projekto metu susirasti draugų, domėtis ir pajusti kitų šalių kultūrų savitumą, kalbėti anglų kalba ir gebėti perteikti kitiems savo šalies – Lietuvos – išskirtinumą“. Ji atskleidžia įvade (6 puslapis) minėtą 2 uždavinį – taikant atviro tipo apklausą raštu, atskleisti mokytojų ir mokinių tarpkultūrinės kompetencijos situacijas (žr. 7 lentelę).

7 lentelė

Kategorija: Reikalavimai asmenims, dalyvaujantiems tarpkultūriniame projekte: turėti asmenybę patvirtinančius dokumentus, sutikimus ir asmeninems reikmėms reikalingų pinigų, projekto metu susirasti draugų, domėtis ir pajusti kitų šalių kultūrų savitumą, kalbėti anglų kalba ir gebėti perteikti kitiems savo šalies – Lietuvos – išskirtinumą

<i>Kategorija</i>	<i>Subkategorijos</i>	<i>Prasminių vienetų skaičius</i>
Reikalavimai asmenims, dalyvaujantiems tarpkultūriniame projekte: turėti asmenybę patvirtinančius dokumentus, sutikimus ir asmeninems reikmėms reikalingų pinigų, projekto metu susirasti draugų, domėtis ir pajusti kitų šalių kultūrų savitumą, kalbėti anglų kalba ir gebėti perteikti savo šalies – Lietuvos – išskirtinumą kitiems	Dalyvaudami „Comenius“ projekte asmenys turi mokėti anglų kalbą.	50
	Dalyvaujant „Comenius“ projekte reikalaujama parodyti savo šalies – Lietuvos – išskirtinumą.	29
	Vykstant į kitą šalį būtina pasidomėti ir įsisavinti jos ypatumus.	26
	Mokiniam, dalyvaujantiems projekte, pasinaudoti suteikia galimybę ir pajusti kitų šalių kultūrų savitumą.	24
	Projekto metu susirasti kitataučių draugų.	14
	Dalyvaudami projekte mokiniai turi turėti asmens tapatybę patvirtinančius dokumentus ir sutikimus.	10
	Dalyvaudami projekte mokiniai turi turėti asmeninems reikmėms reikalingų pinigų.	3
	Iš viso:	156

Sudarius kategorizaciją, iš subkategorijų išskyrus kategorijas, 156 kartus, tyrimo dalyviai (65 respondentai) pasisako, su kokiais reikalavimais susiduria dalyvaudami tarptautiniame projekte. Šioje kategorijoje dominuoja tokios subkategorijos kaip „Dalyvaudami „Comenius“ projekte asmenys turi mokėti anglų kalbą“, „Dalyvaujant „Comenius“ projekte reikalaujama parodyti savo šalies – Lietuvos – išskirtinumą“, „Vykstant į kitą šalį būtina pasidomėti ir įsisavinti jos ypatumus“, „Mokiniam, dalyvaujantiems projekte, pasinaudoti suteikia galimybę ir pajusti kitų šalių kultūrų savitumą“.

Svarbiausi šioje kategorijoje minimi (93 kartus tyrimo dalyviai paminėjo) projekto reikalavimai – kalbėti anglų kalba, jos dėka supažindinti su savo šalimi ir susirasti naujų pažinčių: „Reikia gerai šnekėti angliškai [mokėti anglų kalbą – aut.past.]“; „Susirasti naujų

draugu“; „*Daugiau kontaktų [susirasti – aut. past.]*“; „*Stengtis parodyti savo šalies išskirtinumą kitų šalių kontekste*“; „*Privalėjome paruošti prisistatymus anglų kalba [apie Lietuvą – aut.past.]*“; „*Puoselėtų savo šalies tradicijas*“. Kalbų mokėjimas yra vienas iš bendrųjų gebėjimų, kurie reikalingi Europos žinių visuomenei. Kalbų mokėjimas yra labai svarbus asmenybės brandos kriterijus, tarnaujantis savitarpio supratimui, demokratijos stabilumui, bendravimui su pasauliu (Tuomaitė, 2007).

Kiti svarbūs kategorijoje minimi (50 kartų tyrimo dalyviai paminėjo) projekto reikalavimai – domėtis kitomis šalimis ir stengtis jas pažinti praktiškai: „*Prieš vykstant į kitą šalį, mokiniai buvo susipažinę su skirtumais [domėjosi šalies ypatumais – aut. past.]*“; „*Prieš vykstant į kitą šalį pasidomėti šalies nacionaliniais ypatumais*“; „*Tai didelė kultūrinė patirtis [galimybė susipažinti su kitomis kultūromis – aut. past.]*“; „*Susipažinti su kitų šalių kultūra, tradicijomis, papročiais, virtuve, kalba ir t. t. [galimybė susipažinti su kitomis kultūromis – aut. past.]*“. Makarskaitė (cit. Kulita, 2005) teigia, kad mokiniai turi galimybę praktiškai pritaikyti per pamokas įgytas žinias, bendrauti su savo bendraamžiais ir suaugusiais žmonėmis. Mokinys mokydamasis privalo turėti galimybę papildomai plėtoti savo gabumus ir tenkinti interesus ir saviraiškos poreikį.

Mažiausiai kartų kategorijoje paminėti (13 kartų tyrimo dalyviai paminėjo) projekto reikalavimai – reikalingų dokumentų ir pinigų (reikiama valiuta) įsigijimas: „*Norint keliauti buvo reikalingas pasas [dalyvaujant „Comenius“ projekte reikia turėti pasą – aut. past.]*“; „*Tėvų sutikimus [dalyvaujant „Comenius“ projekte reikia turėti tėvų sutikimą – aut. past.]*“; „*Reikėjo notaro sutikimo [dalyvaujant „Comenius“ projekte reikia turėti notaro sutikimą – aut. past.]*“; „*Reikėjo įsidėti eurų [dalyvaujant „Comenius“ projekte reikėjo turėti pinigų smulkioms išlaidoms – aut. past.]*“; „*Turėti tos šalies pinigų [dalyvaujant „Comenius“ projekte reikėjo turėti pinigų smulkioms išlaidoms – aut. past.]*“. „*Jeigu vaikas į užsienį vyksta su kitu jį lydinčiu asmeniu, pateikiami abiejų tėvų sutikimai. Sutinkančiųjų parašai turi būti patvirtinti notaro, o sutikime nurodomas vaiką lydintis asmuo, jo paso duomenys, kuriam laikui ir į kokią valstybę vaikas vyksta*“¹⁶. „*Vaikų ir jaunimo kultūrinio ugdymo koncepcijos įgyvendinimo priemonių planas (2008)*“¹⁷ teigia, kad koncepcijos įgyvendinimo kryptys skatina kultūrinę veiklą, pabrėžiant komunikacinių gebėjimų galimybes ir kultūrinės kompetencijos ugdymą, vaikų ir jaunimo kultūros formų įvairovę ir visų lygių tarptautinį bendradarbiavimą kultūrinėse srityse.

Sudaryta kategorija yra „*Sunkumai, su kuriais susidūrė tarpkultūrinio projekto dalyviai: anglų kalbos barjeras, tarpkultūriniai skirtumai ir asmeninės dalyvių savybės*“. Ji atskleidžia

¹⁶ Literatūros sąrašė 144 nr. http://www.pasienis.lt/lit/Vaiku_keliones_i_uzsieni_del_netvarkingu/1451/1

¹⁷ Literatūros sąrašė 87 nr. http://www3.lrs.lt/pls/inter2/dokpaieska.showdoc_l?p_id=211767

įvade (6 puslapis) minėtą 2 uždavinį – taikant atviro tipo apklausą raštu, atskleisti mokytojų ir mokinių tarpkultūrinės kompetencijos situacijas (žr. 8 lentelę).

8 lentelė

Kategorija: Sunkumai, su kuriais susidūrė tarpkultūrinio projekto dalyviai: anglų kalbos barjeras, tarpkultūriniai skirtumai ir asmeninės dalyvių savybės

Kategorija	Subkategorijos	Prasminių vienetų skaičius
Sunkumai, su kuriais susidūrė tarpkultūrinio projekto dalyviai: anglų kalbos barjeras, tarpkultūriniai skirtumai ir asmeninės dalyvių savybės	Dalyvaujantys „Comenius“ projektinėje veikoje asmenys susidūrė su anglų kalbos sunkumais.	34
	Dalyvaujantys „Comenius“ projekte kitataučiai asmenys nemoka anglų kalbos.	23
	Mokiniam, dalyvaujantiems projekte, buvo sunku prisitaikyti prie mitybos skirtumų.	19
	Lietuviai nepasakojo asmeninių dalykų svetimtaučiams.	18
	Mokiniam, dalyvaujantiems projekte, buvo sunku prisitaikyti prie laiko skirtumų.	12
	Mokiniam, dalyvaujantiems projekte, buvo sunku prisitaikyti prie religijos skirtumų.	10
	Mokiniam, dalyvaujantiems projekte, buvo sunku prisitaikyti prie kitokio elgesio kitose šalyse.	9
	Mokiniam, dalyvaujantiems projekte, buvo sunku prisitaikyti prie kitų šalių tradicijų.	7
	Intensyviai tarpkultūriniam bendravimui trukdė mokinių būdo ir charakterio savybės.	7
	Intensyviai tarpkultūriniam bendravimui trukdė užimtumas ir trumpas viešnagės laiko tarpas.	6
	Iš viso:	145

Sudarius kategorizaciją, iš subkategorijų išskyrus kategorijas, 145 kartus, tyrimo dalyviai (65 respondantai) pasakojo, su kokiais sunkumais susidūrė dalyvaujant tarptautiniame projekte. Šioje kategorijoje dominuoja tokios subkategorijos kaip „Dalyvaujantys „Comenius“ projektinėje veikoje asmenys susidūrė su anglų kalbos sunkumais“, „Dalyvaujantys „Comenius“ projekte kitataučiai asmenys nemoka anglų kalbos“, „Mokiniam, dalyvaujantiems projekte, buvo sunku prisitaikyti prie mitybos skirtumų“, „Lietuviai nepasakojo asmeninių dalykų svetimtaučiams“.

Šioje kategorijoje vienodą prasminių vienetų sumą surinko tarpkultūriniai skirtumai (57 kartus tyrimo dalyviai paminėjo) ir anglų kalbos barjero sunkumai (57 kartus tyrimo dalyviai paminėjo), su kuriais mokiniai susidūrė dalyvaujant projekte. Tarpkultūriniam bendravimui trukdė anglų kalbos barjeras (lietuviams ir kitataučiams): „Sunku visą laiką kalbėti kitos šalies kalba [anglų kalbos nemokėjimas – aut.past.]“; „Galbūt sunkumą, kurį išskirčiau – tai nemokėjimas kalbos [reikia mokėti anglų kalbą – aut.past.]“; „Kitos šalys nešnekėjo angliškai [kitataučiai nemokėjo anglų kalbos – aut. past.]“; „Dauguma kitos šalies mainų programos dalyvių gerai nemokėjo anglų kalbos [kitataučiai nemokėjo anglų kalbos – aut. past.]“. Kalbų mokėjimas yra vienas iš tų gebėjimų, kuris reikalingas Europos žinių visuomenei. Kalbų mokėjimas – labai svarbus asmenybės brandos kriterijus, tarnaujantis savitarpio supratimui,

demokratijos stabilumui, bendravimui su pasauliu. Kalbų mokymasis praturtina žmonių gyvenimą, suteikia naujų idėjų, padeda lavinti protą ir suteikia galimybių pasinaudoti Europos kultūrine įvairove (Tuomaitė, 2007).

Tarpkultūriniai sunkumai, su kuriais susidūrė mokiniai projekto metu – mitybos, laiko, religijos, tradicijų ir temperamento: „*Sunkiausiai sekėsi prisitaikyti, kad kitataučiai nevalgo kiaulienos [Turkijoje nevalgoma kiauliena – aut. past.]*“; „*Buvo labai neįprasta, kai jie eidavo melstis [Turkijoje žmonės meldžiasi kas keturias valandas – aut.past.]*“; „*Skiriasi Ispanijos ir Lietuvos laiko juostos [sunku perprasti laiko skirtumą – aut. past.]*“; „*Man nepriimtina buvo tai, jog kitos šalies tradicijos smarkiai skyrėsi [nuo Lietuviškų tradicijų – aut. past.]*“; „*Bučiavimasis (susitikus) su pirmą kartą matomu žmogumi [pasisveikinimo būdas lygus mūsiškiam – rankos paspaudimui – aut. past.]*“; „*Požiūrio į punktualumą skirtumais [italai labai lėti ir visur vėluoja – aut. past.]*“. „Bendraudami su kitų kultūrų atstovais, mes prie jų taikomės. Toks taikymasis stipriai neveikia mūsų sąmonės, kadangi laikomės tam tikrų papročių ar mums svetimų taisyklių, tik norėdami pasiekti kažkokį tikslą, išspręsti gautą uždavinį ar norėdami apeiti iškilusią kliūtį“¹⁸.

Mažiausiai kartų kategorijoje paminėti (33 kartus tyrimo dalyviai paminėjo) intensyviai tarpkultūriniam bendravimui trukdantys veiksniai – uždarumas, asmeninės savybės ir laiko stoka: „*Apie save pasakojo minimaliai [nepasakojo asmeniškų dalykų – aut. past.]*“; „*Nelabai buvau atviras [nepasakojo asmeniškų dalykų – aut. past.]*“; „*Trūko bendravimui aplinkybių, dirbo savo grupelėse, todėl mažai tegalėjo pasireikšti*“; „*Per trumpas laikas atviravimui*“; „*Jei ko ir nesakydavau, tai buvo tik mano reikalas [charakterio savybės – aut. past.]*“; „*Mokiniai nebuvo visiškai atviri dėl charakterio savybių*. Almonaitienė ir kt. (2006) teigia, kad, atsiskleisdami kitiems, mes geriau pažįstame save. Kalbėdami apie savo jausmus, norus, mintis, mes juos geriau suvokiame ir kartu pasitiksliname, ką apie mūsų vidinį Aš mano aplinkiniai.

Deardoff (2006) teigia, kad kultūra nuolat kinta, yra dinamiška, žmonės turėtų įgyti daugiau gebėjimų valdyti procesus. Tarpkultūriai kompetetingas asmuo žino savą kultūrinį foną. Žmogus, būdamas tarpkultūriškai kompetetingas laiku ir vietoje, gali rasti daugelio problemų sprendimus susidariusiose situacijose.

Viena iš sudarytų kategorijų yra „Tarpkultūriniai sunkumai įveikiami, pasitelkiant pakantumą, mąstymą ir tolerantišką požiūrį“. Ji atskleidžia įvade (6 puslapis) minėtą 2 uždavinį – taikant atviro tipo apklausą raštu, atskleisti mokytojų ir mokinių tarpkultūrinės kompetencijos situacijas (žr. 9 lentelę).

9 lentelė

¹⁸ Literatūros sąrašė 135 nr. <http://www.kulturagyvai.lt/tarpkulturiniai-barjerai-ir-ju-sprendimo-budai/>

Kategorija: Tarpkultūriniai sunkumai įveikiami, pasitelkiant pakantumą, mąstymą ir tolerantišką požiūrį

<i>Kategorija</i>	<i>Subkategorijos</i>	<i>Prasminių vienetų skaičius</i>
<i>Tarpkultūriniai skirtumai įveikiami, pasitelkiant pakantumą, mąstymą ir tolerantišką požiūrį</i>	Projekto dalyviai tarpkultūrinius skirtumus įveikė prie jų prisitaikydami.	36
	Projekto dalyviai tarpkultūrinius skirtumus įveikė tolerantišku požiūriu.	26
	Lietuvos šalies vaikai greitai adaptavosi prie kitų šalių gyvenimo būdo.	25
	Projekto dalyviai tarpkultūrinius skirtumus įveikė būdami pakantūs kitiems.	10
	Projekto dalyviai, pasitelkę mąstymą, įveikė tarpkultūrinius skirtumus.	8
	Iš viso:	105

Sudarius kategorizaciją, iš subkategorijų išskyrus kategorijas, 105 kartų, tyrimo dalyviai (65 respondentai) pasisako apie tarpkultūrinių skirtumų įveikimo būdus. Šioje kategorijoje dominuoja tokios subkategorijos kaip „Projekto dalyviai tarpkultūrinius skirtumus įveikė prie jų prisitaikydami“, „Projekto dalyviai tarpkultūrinius skirtumus įveikė tolerantišku požiūriu“, „Lietuvos šalies vaikai greitai adaptavosi prie kitų šalių gyvenimo būdo“.

Svarbiausi šioje kategorijoje minimi (61 kartą tyrimo dalyviai paminėjo) tarpkultūrinių skirtumų įveikimo būdai – prisitaikymas ir adaptavimasis: „*Stengiausi prisitaikyti prie jų gyvenimo ritmo*“; „*Elgtis taip, kaip priimta ten [prisitaikyti – aut. past.]*“; „*Adaptacinis periodas ilgai neužtruko [vaikai greitai adaptavosi prie kitų šalių gyvenimo būdo – aut. past.]*“. Prisitaikymas ir lankstumas, mokantis ir ugdant naujus įgūdžius bei gebėjimus, sukuria visą gyvenimą (Sullivan, Emerson, 2000).

Kiti svarbūs kategorijoje minimi (36 kartus tyrimo dalyviai paminėjo) tarpkultūrinių skirtumų įveikimo būdai – pakantumas ir tolerantiškas požiūris: „*Neparodyti, kad kažkas yra tau negražu, nepriimtina, keista [būti pakantiems – aut. past.]*“; „*Kultūrinius skirtumus įveikti padėjo tolerantiškumas*“. Fiala (2006) teigia, kad tolerancija yra plačiai įvertinta kaip dorybė, taip pat ji yra gyvenimo nuostata, priesakas, liepiantis pripažinti kitiems teisę savarankiškai ieškoti tiesos ir gėrio (Plečkaitis, 1998). Ugdyti toleranciją – vienas svarbiausių šiandienos mokyklos uždavinių bei labai ilgas ir sudėtingas procesas (Deveikienė, 2004).

Mažiausiai kartų kategorijoje paminėta (8 kartus tyrimo dalyviai kalbėjo), kad tarpkultūrinius skirtumus galima įveikti pasitelkiant mąstymą: „*Bandėme rasti kompromisą [bet kokioje situacijoje – aut. pats.]*“. Gyvenimo sunkumų įveikimas – tai mokėjimas ir įgūdžiai, kuriais remiantis galima veiksmingai spręsti įvairias problemas (Bulotaitė, Gudžinskienė, 2004). Problemų sprendime, pasitelkiant proto ir mąstymo galią, galima protingai išspręsti daugelį problemų ir nesusipratimų.

Tarpkultūrinė kompetencija turi susidėti iš komponentų, kurie įgalina asmenį galvoti, jausti ir veikti tinkamai situacijos viduje: komponentai, kurie padeda asmeniui teisingai įvertinti situaciją/ kontekstą, lanksčiai ir adekvačiai reaguoti į aplinkybes, kurios dominuoja tuo laiku ir toje vietoje (Mayhofer, 2007).

Priešpaskutinioji sudaryta kategorija yra „Tarpkultūriniame projekte „Comenius“ dalyvaujančių pedagogų vaidmenys ir pareigos“. Ji atskleidžia įvade (6 puslapis) minėtą 2 uždavinį – taikant atviro tipo apklausą raštu, atskleisti mokytojų ir mokinių tarpkultūrinės kompetencijos situacijas (žr. 10 lentelę).

10 lentelė

Kategorija: Tarpkultūriniame projekte „Comenius“ dalyvaujančių pedagogų vaidmenys ir pareigos

<i>Kategorija</i>	<i>Subkategorijos</i>	<i>Prasminių vienetų skaičius</i>
<i>Tarpkultūriniame projekte „Comenius“ dalyvaujančių pedagogų vaidmenys ir pareigos</i>	Mokytojų vaidmuo dalyvaujant „Comenius“ projekte.	17
	Reikalavimai projekte dalyvaujantiems mokytojams.	9
	Mokytojai, dalyvaujantys projekte, buvo atsakingi už meninės veiklos organizavimą projekte.	8
	Mokytojai, dalyvaujantys projekte, buvo atsakingi už projektinės veiklos informacijos rinkimą ir jos sklaidą.	7
	Mokytojai, dalyvaujantys projekte, buvo atsakingi už mokinių pasirengimą dalyvauti projekte.	7
	Mokytojai, dalyvaujantys projekte, buvo atsakingi už mokinių saugumą.	5
	<i>Iš viso:</i>	53

Sudarius kategorizaciją, iš subkategorijų išskyrus kategorijas, 53 kartus, tyrimo dalyviai (65 respondentai) pasakojo, kokius vaidmenis ir pareigas atlieka projekte dalyvaujantys pedagogai. Šioje kategorijoje dominuoja tokios subkategorijos kaip „Mokytojų vaidmuo dalyvaujant „Comenius“ projekte“, „Reikalavimai projekte dalyvaujantiems mokytojams“, „Mokytojai, dalyvaujantys projekte, buvo atsakingi už meninės veiklos organizavimą projekte“.

Daugiausia kartų šioje kategorijoje minimi (24 kartus tyrimo dalyviai paminėjo) pedagogų reikalavimai ir pareigos, už kuriuos turi būti atsakingi dalyvaudami projekte – vykdyti visus nurodytus reikalavimus, organizuoti meninę veiklą ir rinkti informaciją bei organizuoti jos sklaidą: „*Laikytis projekto plano, vykdyti užsibrėžtus tikslus [laikytis numatytų taisyklių – aut. past.]*“; „*Supažindinti kitos šalies atstovus su lietuvių liaudies tradiciniais šokiais, rateliais, žaidimais [meninės veiklos organizavimu – aut. pats.]*“; „*Informuoti mokyklos bendruomenę apie projekto veiklą*“. Vaitkevičius (1995) teigia, kad pedagogas kartu su įstaigos personalu, visuomeninėmis organizacijomis ir socialiniais partneriais iš kitų institucijų atlieka šviečiamąjį ir informacinį darbą.

Kiti svarbūs kategorijoje minimi (17 kartų tyrimo dalyviai paminėjo) projekte dalyvaujančių pedagogų atliekami vaidmenys – „*Lydintis asmuo*“; „*Mokinių pagalbininkas*“; „*Projekto koordinatorius*“; „*Projekto vykdymo grupės narė*“. Tinkamoje ir saugioje aplinkoje kiekvienas mokinys jaučiasi gerai, geba save tinkamai realizuoti ir vystytis. Visa mokykla turi mokiniui kurti tinkamą ugdymo aplinką ir stengtis įdiegti tinkamas vertybes, nuostatas ir tobulinti mokinių asmenines savybes.

Mažiausiai kartų kategorijoje paminėtos (12 kartų tyrimo dalyviai paminėjo) projekte dalyvaujančių pedagogų pareigos mokinių atžvilgiu – padėti pasirengti projektui ir saugoti juos: „*Mokytojai padėjo jas perprasti [mokytojai moko mokinius perprasti kitas šalis – aut. past.]*“; „*Mokinių parengimas [mokymas dalyvauti programoje – aut. past.]*“; „*Būti atsakinga už būrį vaikų, keliaujančių į užsienį*“. Ypač svarbu padėti asmenims perprasti ir prisitaikyti prie naujovių, veikiančių jų asmeninį tobulėjimą bei bendrą aplinką (Sullivan, Emerson, 2000).

Misiukevičienė, Putauskienė (2009) teigia, kad pedagogas dirba kartu su klasių auklėtojais, kitais specialistais, tėvais ar teisėtais vaiko atstovais, bendruomene, palaiko ryšius su įvairiomis valstybinėmis įstaigomis ir nevyriausybinėmis organizacijomis, teikiančiomis socialinę, psichologinę, teisinę pagalbą (Kregždienė, 2005).

Paskutinioji sudaryta kategorija yra „Tarpkultūrinės komunikacijos barjero įveikimo būdai: neverbalinis bendravimas, žodynai ir tautiečių pagalba“. Ji atskleidžia įvade (6 puslapis) minėtą 2 uždavinį – taikant atviro tipo apklausą raštu, atskleisti mokytojų ir mokinių tarpkultūrinės kompetencijos situacijas (žr. 11 lentelę).

11 lentelė

Kategorija: Tarpkultūrinės komunikacijos barjero įveikimo būdai: neverbalinis bendravimas, žodynai ir tautiečių pagalba

<i>Kategorija</i>	<i>Subkategorijos</i>	<i>Prasminių vienetų skaičius</i>
<i>Tarpkultūrinės komunikacijos barjero įveikimo būdai: neverbalinis bendravimas, žodynai ir tautiečių pagalba</i>	Anglų kalbos barjerą mokiniai įveikdavo neverbaliniu bendravimu.	18
	Anglų kalbos barjerą mokiniai įveikdavo naudodamiesi žodynais.	7
	Anglų kalbos barjerą mokiniai įveikdavo konsultuodamiesi su savo tautiečiais.	4
<i>Iš viso:</i>		29

Sudarius kategorizaciją, iš subkategorijų išskyrus kategorijas, 29 kartus, tyrimo dalyviai (65 respondentai) pasisako, kaip stengėsi įveikti anglų kalbos barjerą. Šioje kategorijoje dominuoja tokia subkategorija kaip „Anglų kalbos barjerą mokiniai įveikdavo neverbaliniu bendravimu“.

Šioje kategorijoje minimas (18 kartų tyrimo dalyviai paminėjo) vienas iš keletos anglų kalbos barjero įveikimo būdų – neverbalinis bendravimas: „*Kartais tekdavo tą parodyti, nes nesuprasdavome [anglų kalbos barjerą įveikė gestų pagalba – aut.past.]*“; „*Mum pavykdavo susikalbėti gestais [jeigu nesusikalbėdavo anglų kalba, susikalbėdavo gestų pagalba su kitataučiais – aut.past.]*“. Lekavičienė ir kt. (2010) teigia, kad nežodinius ženklus žmonės siunčia vieni kitiems dažniausiai nesąmoningai, nevalingai. Būtent todėl jie leidžia suprasti tikruosius pašnekovo jausmus ir mintis.

Kitas kategorijoje minimas (7 kartus tyrimo dalyviai paminėjo) anglų kalbos barjero įveikimo būdas – žodynai: „*Jai nežinodavome žodžio, eidavome prie interneto ir susirasdavome jį [įveikiamas anglų kalbos barjeras – aut.past.]*“; „*Stengiausi nuolat turėti žodyną [įveikiamas anglų kalbos barjeras – aut.past.]*“. Baršauskienė ir kt. (2005) teigia, kad nepakankamas užsienio kalbos žinojimas komunikacijos procese su kitų šalių ar kultūrų atstovais sukelia daug nesusipratimų ir problemų. Nesvarbu, kuria kalba vyktų bendravimo procesas, visada atsiranda keblumų. Norint išvengti komunikavimo klaidų į pagalbą galima pasitelkti žodyną pagalbą. Žodynai padeda mokytis kalbų, pažinti pasaulio kultūrą, tiesia tiltus tarp tautų ir jų kultūrų.

Mažiausiai kartų kategorijoje paminėtas (4 kartus tyrimo dalyviai kalbėjo) anglų kalbos barjero įveikimo būdas – konsultavimasis su tautiečiais: „*Paprašydavau draugų pagalbos [padėti susikalbėti su kitataučiais ir įveikti anglų kalbos barjerą – aut.past.]*“. Goštautas ir Pilkauskienė (2004) teigia, kad visose situacijose siekiama sudaryti saugią aplinką vaikui, kurioje jis nejaustų baimės, pažeminimo, nebūtų pajuokiamas. Tinkamas ugdymas padeda mokiniams būti tolerantiškiems, siekti gerų rezultatų. Viskas priklauso nuo diegiamų vertybių, nuostatų ir noro ugdyti vaikus tinkamų dorybių. Mokiniai ne tik noriai ir maloniai bendrauja bei bendradarbiauja su bendraamžiais, bet ir kitų klasių mokiniais. Jie stengiasi jiems padėti ir patys priima jų pagalbą (Misiukevičienė, Putauskienė, 2009).

Komunikacija – tai keitimasis informacija, naudojant kokią nors ženklų sistemą. Šiai informacijai perduoti naudojamas verbalinis ir neverbalinis bendravimas. Ne ką mažiau svarbus ir kitas bendravimo komponentas – tarpusavio sąveika, kai bendraujantys asmenys daro poveikį vienas kitam (Almonaitienė, 2001). Tarpkultūrinė komunikacija – keitimosi informacija procesas tarp žmonių, atstovaujančių skirtingas kultūras. Skirtingos kultūros skiriasi savo istorija, individualumu, religija, kalba, menu ir kt. Žmonės, priklausantys skirtingoms kultūroms, skirtingai vertina išsilavinimo, pareigų svarbą, turi savitą požiūrį į laiką, etiketą, elgesio manieras ir kt. (Baršauskienė ir kt., 2005).

2.3.1.2. Anketos antrosios dalies gautų duomenų rezultatai

Siekiant atskleisti tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo tobulintinas sritis, buvo taikyta neparametrinė (aprašomoji) statistika su Windows statistinių duomenų apdorojimo programa SPSS 17.0atlikta. Skaičiuojamas vidurkis ir statistiškai reikšmingais skirtumais tarp turimos ir pageidautinos situacijos ($p \leq 0,5$). Atlikti skaičiavimai pateikiami 3 priede.

Respondentų duomenimis, statistiškai reikšmingos skirtumų tarp esamos situacijos ir lūkesčių aspektu vertinimai pateikiami 12 lentelėje.

12 lentelė

Statistiškai reikšmingos tarpkultūrinės kompetencijos dimensijos					
	<i>Tarpkultūrinės kompetencijos dimensijos</i>	M^{19}	M^{20}	Skirtumas (M)	P^{21}
Mokinių išskirtos	Empatija				
	<i>Gebėjimas suprasti, ką jaučia kitas žmogus</i>	2,88	3,38	0,49	0,01
	<i>Gebėjimas jausti tai, ką jaučia kitas žmogus</i>	2,75	3,16	0,43	0,02
	Gebėjimas įvertinti kelias perspektyvas				
	<i>Gebėjimas suprasti iššūkius</i>	2,59	3,20	0,61	0,00
	<i>Gebėjimas susidurti su iššūkiais</i>	2,64	3,23	0,59	0,00
	<i>Gebėjimas įveikti iššūkius</i>	2,78	3,35	0,58	0,01
	Savirefleksija/ savęs suvokimas				
	<i>Gebėjimas įvertinti savo pranašumus</i>	2,73	3,15	0,41	0,02
	Tolerancija				
	<i>Gebėjimas įveikti išankstines turimas nuostatas</i>	2,49	3,08	0,59	0,01
<i>Gebėjimas įveikti stereotipinį mąstymą</i>	2,71	3,15	0,44	0,05	
Mokytojų išskirtos	Savirefleksija/ savęs suvokimas				
	<i>Gebėjimas įvertinti savo pranašumus</i>	2,61	3,28	0,67	0,04
	<i>Gebėjimas pažinti savo pranašumus</i>	2,83	3,44	0,61	0,02
	Tolerancija				
	<i>Gebėjimas įveikti stereotipinį mąstymą</i>	2,61	3,50	0,89	0,03
	Bendravimas ir konfliktų sprendimas				
	<i>Gebėjimas įveikti kylančius nesutarimus</i>	2,18	3,59	1,41	0,00
	<i>Gebėjimas tiksliai formuluoti savo mintis</i>	2,56	3,69	1,13	0,00
	<i>Gebėjimas išvengti kategoriškų pasisakymų</i>	2,35	3,29	0,94	0,01
	<i>Gebėjimas būti kantriems kitiems grupės nariams</i>	2,50	3,39	0,90	0,04
<i>Gebėjimas apginti savo požiūrį</i>	2,67	3,39	0,72	0,02	

Apklausos (raštu) anketoje (1 priedas) pateikta lentelė sudaryta pagal Schuch (2003) išskirtas septynias tarpkultūrinės kompetencijos dimencijas: empatiją, lankstumą, atvirumą, toleranciją, savianalizę, kelių perspektyvų vertinimą ir konfliktų sprendimą. Kiekvieną dimensiją apibūdina jai priskirti įvairūs teiginiai. Visi tarpkultūrinės kompetencijos dimencijos įgijimo/ tobulinimo vertinimai pateikti 3 priede – statistiškai reikšmingi teiginiai (pilkos spalvos) tyrimo rezultatuose. Lentelės teiginiai

¹⁹* Paaiškinimai:

M^{19} – esamos situacijos vertinimų vidurkis;

M^{20} – lūkesčio vertinimo vidurkis;

p^{21} – statistiškai reikšmingas skirtumas (kai $p < 0,05$) tarp situacijos vertinimo ir lūkesčio vidurkių.

įvertinti balais: 4 balai – visiškai sutinku, 3 balai – sutinku, 2 balai – nesutinku, 1 balas – visiškai nesutinku.

Sudarytos lentelės (žr. 12 lentelę) mokinių duomenimis, statistiškai reikšmingos skirtumų tarp turimos ir pageidautinos situacijos ($p \leq 0,5$) mokiniams reikėtų tobulinti/ įgyti šias tarpkultūrinės kompetencijos dimencijas: empatiją, toleranciją, kelių perspektyvų vertinimą ir savianalizę. Kitas tarpkultūrinės kompetencijos dimencijas: atvirumą, lankstumą ir konfliktinių situacijų sprendimą mokiniai turi ir mano, kad jiems jų tobulinti nereikia.

Sudarytos lentelės (žr. 12 lentelę) mokytojų duomenimis, statistiškai reikšmingos skirtumų tarp turimos ir pageidautinos situacijos ($p \leq 0,5$) mokiniams reikėtų tobulinti/ įgyti šias tarpkultūrinės kompetencijos dimencijas: savianalizę, toleranciją, konfliktinių situacijų sprendimą. Kitas tarpkultūrinės kompetencijos dimencijas, mokytojų nuomone: empatiją, atvirumą, lankstumą ir kelių perspektyvų vertinimą mokiniai turi ir jiems jų tobulinti nereikia.

Remiantis atlikto tyrimo duomenimis, mokytojų ir mokinių nuomone, mokiniams reikėtų tobulinti šias tarpkultūrinės kompetencijos dimencijas: empatiją, toleranciją, kelių perspektyvų vertinimą, savianalizę ir konfliktinių situacijų sprendimą. Dimensijų tobulinimui ir jų ugdymui pasitekti įvairūs ugdymo metodai ir formos. Norint išsiaiškinti, kokie ugdymo metodai ir formos yra tinkamiausi ugdyti išskirtoms tarpkultūrinės kompetencijos dimensijoms, pasitelktas ekspertų apklausos metodas.

2.3.2. Ekspertų apklausos metodo tyrimo rezultatai

Tyrimo duomenys – apklausti 52 respondentai (žr. 13 lentelę) ekspertų apklausoje (raštu), apdoroti neparimetrine/ aprašomąja statistika su Windows statistinių duomenų apdorojimo programa SPSS 17.0 (50 p.)

13 lentelė

Atviro tipo apklausoje (raštu) dalyvavę respondentai

Ugdymo įstaigos pavadinimas	Mokytojai (skaičius)	Mokiniai (skaičius)
<i>Šiaulių apskrities miestelio gimnazija</i>	8	18
<i>Šiaulių apskrities miestelio vidurinė mokykla</i>	8	13
<i>Šiaulių apskrities miesto gimnazija</i>	2	3
Iš viso:	18	34

Ekspertų apklausos metodas taikytas, siekiant atskleisti tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo formas ir metodus. Gauta medžiaga apdorota, taikant neparimetrinę/ aprašomąją statistiką su Windows statistinių duomenų apdorojimo programa SPSS 17.0. Skaičiuojamas vidurkis ir standartinis nuokrypis. Ekspertų apklausos (raštu) anketoje (4 priedas) pateikta lentelė, kurioje prašoma mokinių (ekspertų) ir mokytojų (ekspertų) įvertinti siūlomas tarpkultūrinės kompetencijos dimensijoms ugdymo

formas ir metodus. Mokytojų ir mokinių (ekspertų) išskirtų tarpkultūrinės kompetencijos dimensijų – visų pateiktų ugdymo formų ir metodų vertinimas pateikiamas 5 priede.

Ekspertų duomenimis, tinkamiausi tarpkultūrinės kompetencijos dimensijoms ugdyti ugdymo metodų ir formų vertinimai pateikiami 14 lentelėje.

Remiantis atlikto tyrimo duomenimis, ekspertų nuomone, tarpkultūrinės kompetencijos dimensijoms ugdyti tinkamiausi ugdymo metodai ir formos:

- *Empatijai* ugdyti tinkamiausi ugdymo metodai ir formos: mokinių dalyvavimas socialiniuose renginiuose, įvairių diskusijų rengimas, filmų ir socialinių reklamų stebėjimas, patirties perdavimo metodas ir grupinė veikla;

14 lentelė

Statistiškai reikšmingos tarpkultūrinės kompetencijos dimensijų ugdymo formos ir metodai			
Tarpkultūrinės kompetencijos dimensijos	Ugdymo formos ir metodai	M^{22}	SD^{23}
<i>Empatija</i>	Dalyvavimas socialiniuose renginiuose	4,06	1,00
	Diskusijos	3,83	1,06
	Filmų ir socialinių reklamų stebėjimas	3,79	1,13
	Patirties perdavimo metodas	3,69	1,32
	Grupinė veikla	3,69	1,09
<i>Gebėjimas įvertinti kelias perspektyvas</i>	Diskusijos	4,08	0,93
	Pokalbio metodas	3,92	1,06
	Grupiniai užsiėmimai	3,88	0,99
	Grupiniai žaidimai	3,75	1,14
	Žiūrėk – galvok – aptark su draugu (grupinė veikla)	3,71	1,01
<i>Savirefleksija / Savęs suvokimas</i>	Grupinė veikla	3,80	1,17
	Grupiniai žaidimai	3,73	1,18
	Diskusijos metodas	3,65	1,14
	Individualūs užsiėmimai	3,55	1,28
	Grupiniai pokalbiai	3,52	1,13
<i>Tolerancija</i>	Grupinė veikla	4,04	1,08
	Diskusijos	4,04	1,12
	Socialiniai renginiai	3,94	1,13
	Susitikimai su kviestiniais svečiais	3,90	1,20
	Grupiniai užsiėmimai	3,75	1,21
<i>Bendravimas ir</i>	Grupinė veikla	3,94	1,11

²² Ekspertai išsakytus teiginius įvertino, naudodamiesi vertinimo skale nuo 1 (išsakyta nuomonei, teiginiui visiškai nepritariama) iki 5 (išsakyta nuomonei, teiginiui visiškai pritariama). Vertinimo vidurkiai buvo sudaryti, apskaičiuojant nuomonių įvertinimo aritmetinį vidurkį (M).

²³ Lentelėse pateiktas ir nuomonės sklaidos indeksas. Tai yra vadinamasis standartinis nuokrypis (SD), nurodantis, ar žmonių nuomonė vienu ar kitu klausimu buvo vieninga (homogeniška), ar nevieninga (heterogeniška). Tai reiškia, kad kuo nuomonės sklaidos indeksas mažesnis, tuo tyrimo dalyvių nuomonė vertinant teiginį labiau sutapo, o kuo nuomonės sklaidos indeksas didesnis, tuo tyrimo dalyvių nuomonė vertinant teiginį sutapo mažiau.

<i>konfliktų sprendimas</i>	Diskusijos	3,88	1,28
	Pokalbių metodas	3,87	1,28
	Grupiniai užsiėmimai	3,75	1,23
	Konflikto sprendimas	3,75	1,23

- *Gebėjimui įvertinti kelias perspektyvas* ugdyti tinkamiausi ugdymo metodai ir formos: diskusijos rengimas, pokalbio metodas, grupiniai užsiėmimai ir žaidimai, grupinė veikla „žiūrėk – galvok – aptark su draugu“;

- *Savirefleksijai/ Savęs suvokimui* ugdyti tinkamiausi ugdymo metodai ir formos: grupinė veikla, grupiniai žaidimai ir pokalbiai, diskusijų rengimas ir individualūs užsiėmimai;

- *Tolerancijai* ugdyti tinkamiausi ugdymo metodai ir formos: grupinė veikla ir užsiėmimai, diskusijos, įvairūs socialiniai renginiai ir susitikimai su kviestiniais svečiais;

- *Bendravimui ir konfliktų sprendimui* ugdyti tinkamiausi ugdymo metodai ir formos: grupinė veikla ir užsiėmimai, diskusijų rengimas, pokalbių metodas ir įvairių konfliktinių situacijų sprendimai.

Apbendrinant galima teigti – ekspertų apklausos tyrimo respondentai iš įvairių ugdymo formų ir metodų sąrašo renkami gana tradicinius ir žinomiausius ugdymo(si) būdus (5 priedas). Daugelis tokių pačių pasirinktų ugdymo(si) metodų ir formų, vyrauja tarpkultūrinės kompetencijos dimensijų ugdyme, pavyzdžiui: vienas iš ugdymo metodų – diskusija ir ugdymo forma – grupinė veikla yra tinkamiausi išskirtų tarpkultūrinės kompetencijos dimensijų ugdyme.

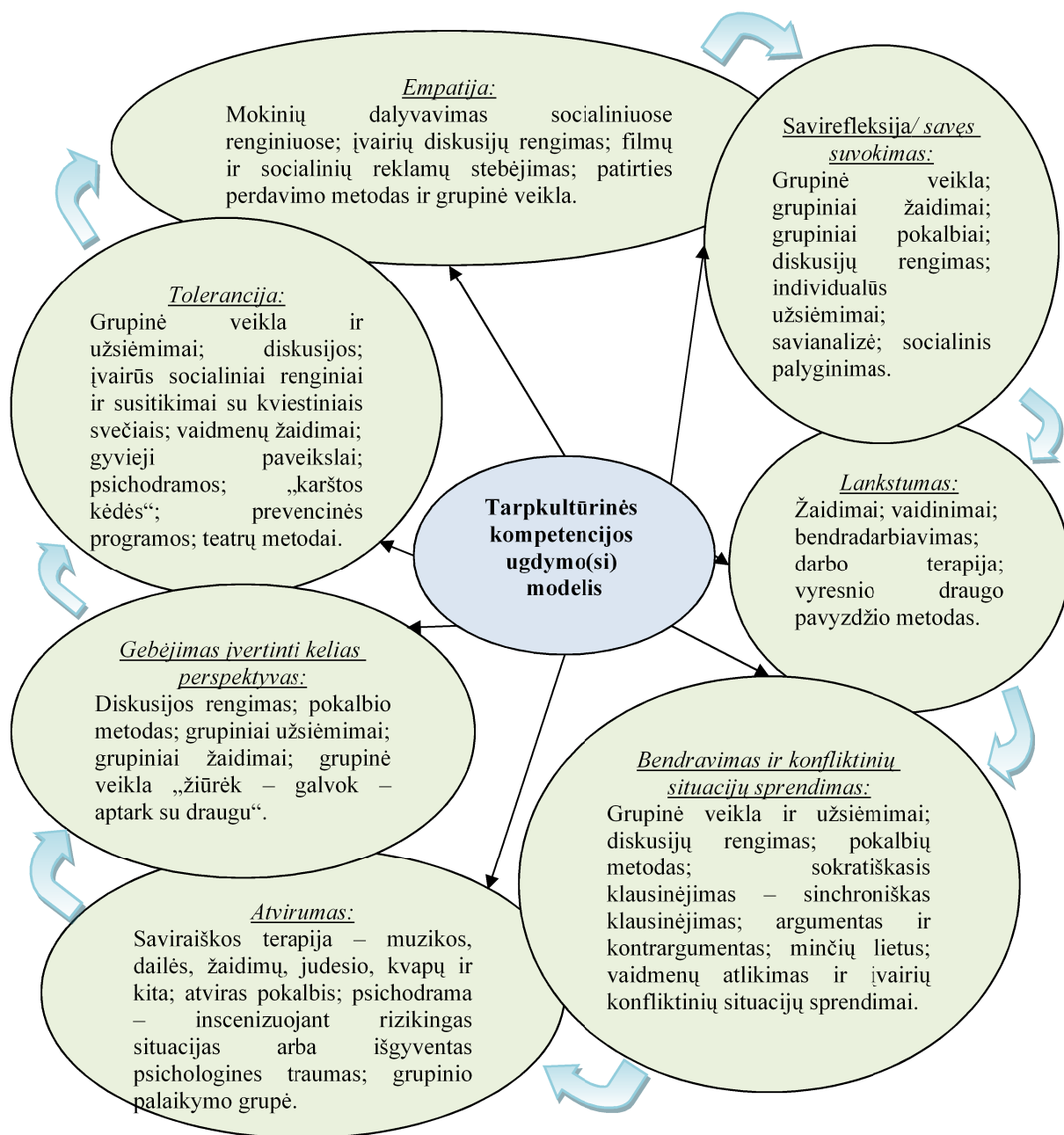
2.3.3. Tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo(si) modelis

Taikant teorinių ir empirinių duomenų analizę bei ekspertų apklausos metodą, sukurtas tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo(si) modelis (žr. 7 pav.). Modelį sudaro septynios tarpkultūrinės kompetencijos dimensijos: 1) empatija; 2) gebėjimas įvertinti kelias perspektyvas; 3) savirefleksija/ savęs suvokimas; 4) tolerancija; 5) lankstumas; 6) atvirumas; 7) bendravimas ir konfliktinių situacijų sprendimas. Norint įgyti ir/ ar tobulinti tarpkultūrinę kompetenciją – būtina tolygiai ugdyti visas kompetencijos sudedamąsias dalis, kadangi kompetencijų ugdymas(is) yra holistinis. Pateiktame tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo(si) modelyje nurodomi tinkamiausi ugdymo(si) metodai ir formos. Modelyje pateikti ugdymo(si) metodai ir formos geriausiai leidžia įsisavinti ir ugdyti(-s) visas dimensijas holistiškai. Tolygiai ugdant visas dimensijas ir joms tarpusavyje sąveikaujant, įgyjama ir/ ar tobulinama tarpkultūrinė kompetencija.

Tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo(si) modelyje pateikiamų dimensijų tinkamiausi ugdymo(si) formos ir metodai yra šie:

- empatijai tinkami yra mokinių dalyvavimas socialiniuose renginiuose, įvairių diskusijų rengimas, filmų ir socialinių reklamų stebėjimas, patirties perdavimo metodas ir grupinė veikla;

- lankstumui – žaidimai, vaidinimai, bendradarbiavimas, darbo terapija, vyresnio draugo pavyzdžio metodas;



7 pav. Tarpkultūrinės kompetencijos dimensijų ugdymo(si) modelis

- atvirumui – muzikos, dailės, žaidimų, judesio, kvapų ir kitos terapijos, atviras pokalbis, inscenizuojant rizikingas situacijas arba išgyventas psichologines traumas ir grupinio palaikymo grupės;
- tolerancijai – grupinė veikla ir užsiėmimai, diskusijos, įvairūs socialiniai renginiai ir susitikimai su kviestiniais svečiais; vaidmenų žaidimai, gyvieji paveikslai, psichodramos, „karštos kėdės“ prevencinės programos, teatrų metodai;

- savęs suvokimo ugdymui – grupinė veikla, grupiniai žaidimai ir pokalbiai, diskusijų rengimas ir individualūs užsiėmimai, savianalizė, socialinis palyginimas;
- gebėjimui įvertinti kelias perspektyvas – diskusijos rengimas, pokalbio metodas, grupiniai užsiėmimai ir žaidimai, grupinė veikla „žiūrėk – galvok – aptark su draugu“;
- konfliktų sprendimui – grupinė veikla ir užsiėmimai, diskusijų rengimas, pokalbių metodas, sokratiškasis klausinėjimas – sinchroniškas klausinėjimas, argumentas ir kontrargumentas, minčių lietus, vaidmenų atlikimas ir įvairių konfliktinių situacijų sprendimai.

Tarpkultūrinė kompetencija reikalauja mokymosi visą gyvenimą, atviro susitikimo su savim pačiu ir kitais bei ugdymo(si) per tarpkultūrinį mokymą(si) (Prechtl ir Davidson-Lundas, 2007). Visos dimensijos tarpusavyje sąveikauja. Kuo daugiau dimensijų bus apimama ugdyme ir kuo dažniau šis procesas vyks, tuo bus aukštesnė tarpkultūrinė kompetencija (Deardoff, 2006).

Mokymo formos nusako socialinio pedagogo ir mokymo renginio dalyvio tarpusavio sąveikos pobūdį mokymo(si) proceso metu. Mokymo(si) metodai apibrėžiami kaip socialinio pedagogo ir mokymo dalyvio bendros veiklos būdų sistema, kuri padeda besimokantiems įgyti žinių ir įgūdžių (Sveikatos mokymas. Mokymo formos ir metodai, 2012). Pamokoje ugdytojas neturi galimybės taikyti keliolika įvairių metodų, todėl jis turėtų gerai apgalvoti ir atrinkti, jo nuomone, pačius svarbiausius, atsižvelgdamas į klasės lygmenį, mokinių motyvaciją. Gege, Berliner (1994) motyvacija apibūdina kaip tai, kas perkelia mus iš nuobodulio į susidomėjimą, teikia mums energijos ir daro mūsų veiklą kryptingą. Pasyvaus mokymo metu mokymo dalyviai įgyja žinių, tačiau mokymo procese dalyvauja tik kaip informacijos gavėjai (priėmėjai). Aktyvūs mokymo metodai mokymo dalyvius įtraukia į diskusijas, dalijimąsi mokymosi ir darbo patirtimi, individualių ir grupinių užduočių atlikimą Pateiktas tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo(si) modelis yra susijęs su visuminio (holistinio) ugdymo principais, kurie akcentuoja ir asmenybės, ir atskirų dalykų, metodų, ugdymo(si) tikslų ryšius (Valatkienė, 2005).

Išvados

1. Remiantis mokslinės literatūros analize, sudarytas hipotetinis tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo modelis, kuriame tarpkultūrinis mokymasis (kaip ir kitų žinių įgijimas) yra orientuotas į žinias ir patirtį, kurio pasekoje, ugdoma ir/ar tobulinama tarpkultūrinė kompetencija. Remiantis teorine analize, galima teigti, kad tarpkultūrinė kompetencija susideda iš septynių tarpusavyje susijusių, holistiškų dimensijų: empatijos; gebėjimo įvertinti kelias perspektyvas; savirefleksijos /savęs suvokimo; tolerancijos; lankstumo; atvirumo; bendravimo ir konfliktinių situacijų sprendimo. Skirtingos kultūros skiriasi savo istorija, individualumu, religija, kalba, menu ir kt. Žmonės, priklausantys skirtingoms kultūroms, skirtingai vertina išsilavinimo, pareigų svarbą, turi savitą požiūrį į laiką, etiketą, elgesio manieras – visa tai reikalauja tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo ir /ar tobulinimo per tarpkultūrinį mokymąsi, kuris trunka visą gyvenimą.

2. Atviro tipo apklausos (raštu) gautus duomenis apdorojus ir išanalizavus, taikant turinio analizę, atskleistos mokinių tarpkultūrinės kompetencijos situacijos (kategorijos): „savybės, kuriomis turi pasižymėti asmenys, dalyvaujantys tarpkultūriniuose projektuose“; „reikalavimai asmenims, dalyvaujantiems tarpkultūriniame projekte: turėti asmenybę patvirtinančius dokumentus, sutikimus ir asmeninėms reikmėms reikalingų pinigų, projekto metu susirasti draugų, domėtis ir pajusti kitų šalių kultūrų savitumą, kalbėti anglų kalba ir gebėti perteikti kitiems savo šalies – Lietuvos – išskirtinumą“; „dalyvių išrinkti tarpkultūriniai skirtumai tarp Lietuvos ir kitų valstybių: religiniai, mitybos, kultūriniai, meno srities, architektūriniai, papročių ir tradicijų, materialiniai, aprangos, gamtos ir klimato, ugdymo programų, gyvenimo būdo ir žmogiškų savybių“; „sunkumai, su kuriais susidūrė tarpkultūrinio projekto dalyviai: anglų kalbos barjeras, tarpkultūriniai skirtumai ir asmeninės dalyvių savybės“; „tarpkultūriniai sunkumai įveikiami pasitelkiant pakantumą, mąstymą ir tolerantišką požiūrį“; „tarpkultūrinės komunikacijos barjero įveikimo būdai: neverbalinis bendravimas, žodynai ir tautiečių pagalba“; „tarpkultūriniame projekte „Comenius“ dalyvaujančių pedagogų vaidmenys ir pareigos“.

3. Apklausos (raštu) pateiktos lentelės duomenis apdorojus, taikant neparimetrinės statistikos analizę, atskleistos tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo tobulintinos sritys: mokiniams reikėtų ugdytis ir /ar tobulinti šias tarpkultūrinės kompetencijos dimensijas: empatiją, toleranciją, kelių perspektyvų vertinimą, savianalizę ir konfliktinių situacijų sprendimą.

4. Ekspertų apklausos metodu gautus duomenis apdorojus, taikant neparimetrinės statistikos analizę, atskleistos tarpkultūrinės kompetencijos dimensijų: empatijos, tolerancijos, kelių perspektyvų vertinimo, savianalizės ir konfliktinių situacijų sprendimų – ugdymo(si) formos ir metodai: tinkamiausi būdai empatijai ugdyti – mokinių dalyvavimas socialiniuose renginiuose, įvairių diskusijų rengimas, filmų ir socialinių reklamų stebėjimas, patirties

perdavimo metodas ir grupinė veikla; gebėjimui įvertinti kelias perspektyvas – diskusijos rengimas, pokalbio metodas, grupiniai užsiėmimai ir žaidimai, grupinė veikla „Žiūrėk – galvok – aptark su draugu“; savęs suvokimo ugdymui – grupinė veikla, grupiniai žaidimai ir pokalbiai, diskusijų rengimas ir individualūs užsiėmimai, savianalizė, socialinis palyginimas; tolerancijai ugdyti – grupinė veikla ir užsiėmimai, diskusijos, įvairūs socialiniai renginiai ir susitikimai su kviestiniais svečiais, vaidmenų žaidimai, gyvieji paveikslai, psichodramos, „karštos kėdės“ prevencinės programos, teatrų metodai; konfliktų sprendimui ugdyti – grupinė veikla ir užsiėmimai, diskusijų rengimas, pokalbių metodas, sokratiškasis klausinėjimas – sinchroniškas klausinėjimas, argumentas ir kontrargumentas, minčių lietus, vaidmenų atlikimas ir įvairių konfliktinių situacijų sprendimai.

5. Taikant teorinių ir empirinių duomenų analizę bei ekspertų apklausos metodą, sukurtas tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo(si) modelis. Jį sudaro septynios tarpusavyje holistiškai susijusios tarpkultūrinės kompetencijos dimensijos: 1) empatija; 2) gebėjimas įvertinti kelias perspektyvas; 3) savirefleksija /savęs suvokimas; 4) tolerancija; 5) lankstumas; 6) atvirumas; 7) bendravimas ir konfliktinių situacijų sprendimas.

Rekomendacijos socialiniams pedagogams

Pagal atliktų tyrimų rezultatus, pateikiamos rekomendacijos socialiniams pedagogams, ugdančioms mokinių tarpkultūrinę kompetenciją. Rekomenduojama pasinaudoti pateikiamu tarpkultūrinės kompetencijos dimensijų ugdymo(si) modeliu, kuris užtikrins efektyvesnį ugdymą.

- Tarpkultūrinės kompetencijos dimensijų ugdymo(si) modelis susideda iš septynių dimensijų, kurioms ugdyti pateikiami tinkamiausi ugdymo(si) metodai ir formos:

- empatijai – mokinių dalyvavimas socialiniuose renginiuose, įvairių diskusijų rengimas, filmų ir socialinių reklamų stebėjimas, patirties perdavimo metodas ir grupinė veikla;

- lankstumui – žaidimai, vaidinimai, bendradarbiavimas, darbo terapija, vyresnio draugo pavyzdžio metodas;

- atvirumui – muzikos, dailės, žaidimų, judesio, kvapų ir kitos terapijos, atviras pokalbis, inscenizuojant rizikingas situacijas arba išgyventas psichologines traumas ir grupinio palaikymo grupės;

- tolerancijai – grupinė veikla ir užsiėmimai, diskusijos, įvairūs socialiniai renginiai ir susitikimai su kviestiniais svečiais; vaidmenų žaidimai, gyvieji paveikslai, psichodramos, „karštos kėdės“ prevencinės programos, teatrų metodai;

- savęs suvokimo ugdymui – grupinė veikla, grupiniai žaidimai ir pokalbiai, diskusijų rengimas ir individualūs užsiėmimai, savianalizė, socialinis palyginimas;

- gebėjimui įvertinti kelias perspektyvas – diskusijos rengimas, pokalbio metodas, grupiniai užsiėmimai ir žaidimai, grupinė veikla „žiūrėk – galvok – aptark su draugu“;

- konfliktų sprendimui – grupinė veikla ir užsiėmimai, diskusijų rengimas, pokalbių metodas, sokratiškasis klausinėjimas – sinchroniškas klausinėjimas, argumentas ir kontrargumentas, minčių lietus, vaidmenų atlikimas ir įvairių konfliktinių situacijų sprendimai.

- Daugelis siūlomų ugdymo(si) būdų yra universalūs ir tinkami ugdyti visoms tarpkultūrinės kompetencijos dimensijoms, pavyzdžiui: vienas iš ugdymo metodų – diskusija, ir ugdymo forma – grupinė veikla.

- Visos dimensijos sąveikaudamos tarpusavyje sukuria tarpkultūrinę kompetenciją, tad visos sudedamosios modelio dalys yra vienodai svarbios ir jas visas reikia tolygiai ugdyti.

Literatūra

1. Akudovičiūtė, A. (2008). *Studentų savarankiško karjeros valdymo kompetencijų ugdymo vadovas konsultantui*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
2. Allee, V. (2003). *What is True Wealth & How Do We Create It?* New Delhi: Indigo Press.
3. Almonaitienė, J. ir kt. (2007). *Bendravimo psichologija*. Vadovėlis. Kaunas: Technologija.
4. Almonaitienė, J. ir kt. (2006). *Bendravimo psichologija*. Vadovėlis. Kaunas: Technologija.
5. Andrašūnienė, M. (2007). *Socialinio darbo terminų žodynelis : metodinė priemonė*. Vilnius: Vilniaus kolegija.
6. Antinienė, D. (2000). *Psichologija studentui*. Kaunas: Technologija.
7. Antinienė, D., Ausmanienė, N., Jakštys, J. (2000). *Psichologija studentui*. Kaunas: Technologija.
8. Aramavičiūtė, V. (2009). *Šiuolaikinio žmogaus socializacija Juozo Vaitkevičiaus socialinėje pedagogikoje*. Prieiga internete: http://www.leidykla.eu/fileadmin/Acta_Paedagogica_Vilnensia/22/163-173.pdf (žiūrėta: 2012-12-13).
9. Aramavičiūtė, V., Jasiūnaitė, P. (2011). *Žaidimas kaip vaiko socializacijos veiksnys ikimokykliniame amžiuje*. Prieiga internete: http://www.leidykla.eu/fileadmin/Acta_Paedagogica_Vilnensia/2011_26/70-81.pdf (žiūrėta: 2013-02-13).
10. Augis, R. (1993). *Psichologijos žodynas*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijos leidykla.
11. Bankauskienė, N., Mikuličiūtė, I. (2003). Dailės mokytojas apie savo veiklos vaidmenį formaliame ir neformaliame ugdyme. *Mokytojų ugdymas*, 3, 107-117.
12. Bankauskienė, N. (2007). *Mokytojui būtinos kompetencijos*. Prieiga internete: http://www.pprc.lt/metodineveikla/naujienos/Mokytojui_butinos_kompetencijos.pdf. (žiūrėta: 2012-12-20).
13. Barškauskienė, V., Janulevičiūtė – Ivaškevičienė, B. (2007). *Komunikacija: teorija ir praktika*. Kaunas: Technologija.
14. Barškauskienė, V., Janulevičiūtė – Ivaškevičienė, B. (2005). *Komunikacija: teorija ir praktika*. Kaunas: Technologija.
15. *Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai. Socialinis ugdymas*. Prieiga internete: <http://www.smm.lt/ugdymas/docs/Socialinis.pdf>. (žiūrėta: 2013-04-02).
16. Berns, K. I. (1996). *Parvoviridae: The viruses and their replication*. Philadelphia: Lippincott–Raven.
17. Bitinas, B. (2000). *Ugdymo filosofija*. Vilnius: Enciklopedija.
18. Bitinas, B. (1998). *Ugdymo tyrimų metodologija*. Vilnius: Jošara.
19. Blokhuis, H. J., (2000). *De pluimveesector en dierenwelzijnsproblemen*. Assen: Van gorcum en comp BV.
20. Bowden, J., Marton, F. (1998). *The university of learning: beyond quality and competence*. London: Kogan Page.
21. Broom, L., Bonjean, C. M., Broom, D. H. (1992). *Sociologija: esminiai tekstai ir pavyzdžiai*. Kaunas: Littera Universitatis Vytauti Magni.
22. Bruzgelevičienė, R. *Nacionalinės švietimo plėtotos raportas*. Prieiga internete: http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/apzvalgos/RAPORTAS__taisymai_.pdf. (žiūrėta: 2013-04-02).
23. Bulotaitė, L., Gudžinskienė, V. (2004). *Gyvenimo įgūdžių ugdymo programa*. Vilnius: Standartų spaustuvė.
24. Burneikienė, A. (2011). *Lygių galimybių kontrolieriaus tarnybos 2010 m. ataskaita*. Vilnius. Prieiga internete: <http://www.lygybe.lt/?pageid=7> (žiūrėta: 2013-02-27).
25. Butkevičienė, E. (2011). *Apklausų duomenų analizė*. Seminaro medžiaga. Kaunas.
26. Butkienė, G., Kepalaitė, A. (1996). *Mokymasis ir asmenybės brendimas*. Vilnius: Margi raštai.
27. Černius, V. (2006). *Žmogus vystymosi kelias: nuo vaikystės iki brandos*. Kaunas: Pasaulio lietuvių kultūros, mokslo ir švietimo centras.
28. Compiled within the scope of the Comenius-EU project. (2008). *Intercultural competence development in teacher training □ An integrative concept within the scope of the education for primary and lower secondary teachers*. Prieiga internete: http://www.tickle-project.eu/toolbox/material/material_germany/LINK_4_Outline_of_intercultural_curriculum_of_pedagogics_course.pdf (žiūrėta: 2012-03-24).

29. Deardoff, D.K. (2006). Interkulturelle Kompetenz. *Schlüsselkompetenz des, 2*, 5-11.
30. Deveikienė, D. (2004). *Socialinis darbas su nedarniomis šeimomis: problemos ir perspektyvos*. (Magistro baigiamasis darbas, Vilniaus pedagoginis universitetas, 2004).
31. Deveikienė, L., Manelis, E. (2004). *Tolerancijos ugdymas mokykloje*. Vilnius: Garnelis.
32. *Dėl Vaikų ir jaunimo socializacijos programos patvirtinimo. Lietuvos Respublikos Vyriausybės nutarimas, 2004, Nr.30-995*. Prieiga per internetą: <http://www3.lrs.lt/cgibin/preps2?Condition1=227612&Condition2>. (žiūrėta 2012-11-08).
33. Dromantienė, L. (2005). Lietuvos kultūrinių teisinių ištakų Europos kultūroje istorinė reida. *Jurisprudencija*, 67 (59), 133-139.
34. Duobienė, J. (2011). *Veiksniai, darantys įtaka organizacinės verslininkystės raiškai brandžioje organizacijose*. [\(daktaro disertacijos santrauka, ISM Vadybos ir ekonomikos universitetas, 2011\)](#).
35. Dumčienė, A., Bajoriūnas, Z. (2006). *Ugdymo pagrindai: vadovėlis*. Kaunas: Lietuvos kūno kultūros akademija.
36. Ellstrom, P. E., (1998). The many meanings of occupational competence and qualification. *Kluwer Academic Publisher*, 39-50.
37. Ercmonienė – Varnė, R. (2001). *Praktinės režisūros abėcėlė: knyga vaikų dramos būrelio vadovui ir dramos mokytojui*. Vilnius: Naujoji Rosma.
38. Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra. (2011). *Mokytojų rengimas inkluziniam švietimui Europoje – Iššūkiai ir galimybės*. Prieiga internete: <http://www.european-agency.org/publications/ereports/te4i-profile/Profile-of-Inclusive-Teachers-LT.pdf> (žiūrėta: 2012-12-19).
39. Fantini, A. E. (2000). A central concern: developing intercultural competence. *SIT Occasional paper series*, 1.
40. Fiala, A. (2006). *Toleration*. In *The Internet encyclopedia of philosophy*. Prieiga internete: <http://www.iep.utm.edu/t/tolerati.htm>. (žiūrėta: 2013-02-15).
41. Flick, U. (2002). *Trangulation – Metodologie und Anwendung*. Opladen: Laske and Budrich.
42. Gage, N. L., Berliner, D. C. (1994). *Pedagoginė psichologija*. Vilnius: Alma litera.
43. Gaitanides, S. (2003). Interkulturelle Kompetenz als Anforderungsprofil in der Jugend- und Sozialarbeit. *Zeitschrift*. 3, 42-48.
44. Geistmann, Chr. (2002). *Interkulturelle Kompetenz - Eine wichtige förderbare Fähigkeit in der internationalen Zusammenarbeit*. Norderstedt: Books on Demand GmbH.
45. Genzelis, B. (1989). *Kultūrų sąveika*. Vilnius: Mintis
46. Giddens, A. (2005). *Sociologija*. Kaunas : Poligrafija ir informatika.
47. Giriūnaitė, D. (2013). *Įvairiapusė investicija į vaikų ugdymą duoda vaisių*. Prieiga internete: http://www.respublika.lt/lt/naujienos/lietuva/kitos_lietuvos_zinios/ivairiapuse_investicija_i_vai_ku_ugdyma_duoda_vaisiu/ (žiūrėta: 2013-04-02).
48. Goleman, D. (2001). *Emocinis intelektas EQ. Kodėl gali būti svarbesnis nei IQ?*. Vilnius: Persvika.
49. Gonzi, A., Hager, P., & Athanason, J. (1993). The development of competency – based assessment strategies for the professions. *National office for Overseas skills research paper*, No 8.
50. Goštautas, A., Pilkauskienė, I. (2004). *Intensyvus mokymas bendravimo psichologijos mokykloje*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
51. Goethe institut. *Tarpkultūrinė kompetencija*. Prieiga internete: Literatūros sąrašė 75 nr. <http://www.goethe.de/lhr/prj/nef/ram/zie/ikk/ltindex.htm>(žiūrėta: 2013-04-02).
52. Gumuliauskienė, A. (2002). *Karjera šiandien ir rytoj*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
53. Herbrand, F. (2000). *Interkulturelle Kompetenz, Wettbewerbsvorteil in der globalisierenden Wirtschaft*. Schweiz: Haupt Verlag.
54. Indrašienė, V. (2004). *Socialinio ugdymo technologijos*. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
55. Lepeškie, V. (1996). *Humanistinis ugdymas mokykloje*. Vilnius: Valstybinis leidybos centras.
56. Jakavičius, V. (1998). *Žmogaus ugdymas: įvadas į edukologijos studijas*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
57. Jančaitytė, R., Valavičienė, N., Augutienė, R., Prakapas, R. (2009). *Tarpkultūrinės kompetencijos didinimas bei įvairovės valdymo gebėjimų stiprinimas*. Vilnius: Tarptautinė migracijos organizacija.
58. Johnson, L.C. (2001). *Socialinio darbo praktika. Bendrasis požiūris*. Vilnius: Vilniaus Universiteto leidykla.

59. Jovaiša, J., Andriušaitienė, D., Gurskienė, O., Laužackas, R., Pukelis, R., Spūdytė, I., Tūtlys, V. (2008). *Methodology of the system of qualifications in Lithuania : monograph*. Vilnius: Lithuanian Labour Market Training Authority under the Ministry of Social Affairs and Labour.
60. Jovaiša, L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
61. Jovaiša, L. (2001). *Ugdymo mokslas ir praktika*. Vilnius: Agora.
62. Jovaiša, L. (1993). *Edukologijos įvadas*. Kaunas: Technologija.
63. Jucevičienė, P. (2010). *Universiteto edukacinė galia : atsakas XXI amžiaus iššūkiams : mokslo monografija*. [Kaunas: Technologija](#).
64. Jucevičienė, P. (2008). Edukacinės ir mokymosi aplinkos – inovacijos socioedukacinio įgalinimo veiksnys. *Socialiniai mokslai*, 1 (59), 58–70.
65. Jucevičienė, P. (2005). *Responding to the challenge of globalization-quality of the learning university. Higher Education Facing Globalization and Europeanization*. Kaunas: Technologija.
66. Jucevičienė, P. (2000). *Edukologijos mokslas KTU : 40 metų kelias*. Kaunas: Technologija.
67. Jucevičienė, P., Liepaite, D. (2001). Kompetencijos sampratos erdvė. *Socialiniai mokslai*. 1 (22), p. 44 – 51.
68. Juodaitytė, A. (2003). *Vaikystės fenomenas: socialinis edukacinis aspektas. Monografija*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
69. Kaffemanas, R. (1998). *Suvokimo psichologijos pagrindai*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
70. Kardelis, K. (2002). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Kaunas: Judex.
71. Kasiulis, A. (2005). *Vadovavimo psichologija*. Kaunas: Technologija.
72. Kasiulis, J. Barvidienė, V. (2003). *Vadovavimo psichologija: vadovėlis*. Kaunas: Technologija.
73. Krivickaitė, V. (2010). *Profesionaliųjų teatrų edukacinės veiklos su vaikais ir jaunimu bruožai*. (Magistro baigiamasis darbas, Vilniaus pedagoginis universitetas, 2010).
74. Kregždienė, I. (2005). *Socialinis pedagogas – pagalbos šeimai koordinatorius*. (Magistro baigiamasis darbas, Vilniaus pedagoginis universitetas, 2005).
75. Kučinskas, V., Kučinskienė, R. (2000). *Socialinis darbas švietimo sistemoje. Teoriniai aspektai : studijų knyga*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
76. Kulita, R. (2005). *Aukštesniųjų klasių mokinių dalyvavimas po pamokinėje veikloje*. (Magistro baigiamasis darbas, Vilniaus pedagoginis universitetas, 2005).
77. Kvieskienė, G. (2005). *Pozityvioji socializacija*. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
78. Kvieskienė, G. (2003). *Socializacija ir vaiko gerovė*. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
79. Kvieskienė, G. (2002). *Švenčių scenarijai mokykloms*. Panevėžys: E. Vaičekausko knygyno leidykla.
80. Kvietkauskas, V. (1985). *Tarptautinių žodžių žodynas*. Vilnius: Vyriausioji enciklopedijų redakcija.
81. Lalienė, R. (2008). *Multikultūrinės komandos darbo gerinimas įmonėse*. (Magistro baigiamasis darbas, Vytauto Didžiojo universitetas, 2008).
82. Lankelytė, D., Šilingienė, V. *Konsultantų mokymo, orientuoto į kompetencijos ugdymą, organizavimas*. Prieiga internete: http://www.asu.lt/jaunasis_mokslininkas/smk_2004/Pletra/Lankelyte_Danute.htm. (žiūrėta: 2013-04-02).
83. Laužackas, R. (2005). *Profesinio rengimo metodologija: monografija*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
84. Lekavičienė, R., Vasiliauskaitė, Z., Antinienė, D., Almonaitienė, J. (2010). *Bendravimo psichologija šiuolaikiškai*. Vilnius: Alma litera.
85. Leliūgienė, I. (2003). *Socialinė pedagogika*. Kaunas: Technologija.
86. Leliūgienė, I. (2002). *Socialinė pedagogika. Vadovėlis*. Kaunas: Technologija.
87. Leliūgienė, I. (2002). *Socialinio pedagogo (darbuotojo) žinynas*. Kaunas: Technologija.
88. Leliūgienė, I. (1997). *Žmogus ir socialinė aplinka*. Kaunas: Technologija.
89. Lepaitė, D., Kliminskas, R. (2003). Bendrųjų kompetencijų plėtojimo situacijos tyrimo metodologija ir jos taikymas Panevėžio suaugusiųjų mokymo centro atveju. *Socialiniai mokslai*. 2 (39), 82-91.
90. Lepaitė, D. (2001). Kompetencija kaip ugdymo tikslas: pagrindinių skirtumų profesinio vidurinio ir aukštojo mokslo lygmenyse metodologinis pagrindimas. *Socialiniai mokslai*. 2 (28), 39-43.

91. Lietuvos respublikos seimas. (2003). *Dėl vaiko gerovės valstybės politikos koncepcijos patvirtinimo*. Prieiga internete: http://www3.lrs.lt/pls/inter2/dokpaieska.showdoc_l?p_id=211767 (žiūrėta: 2012-11-25).
92. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. (2008). *Vaikų ir jaunimo kultūrinio ugdymo koncepcija*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
93. Lietuvos respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas dėl socialinio pedagogo kvalifikacinių reikalavimų ir pareiginių instrukcijų patvirtinimo. (2001). Prieiga internete: http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/isakymai/01_12_1667.htm (žiūrėta: 2012-11-19).
94. Litvinienė J. (2002). *Šeima – vaiko ugdymo institucija*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
95. Luobikienė, I. (2000). *Sociologija: bendrieji pagrindai ir tyrimų metodika*. Kaunas: Technologija.
96. Mayrhofer, W., Müller-Krüger, M., Prechtel, E. and Soraya-Kadan, S. (2007). *In Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Band 1: Grundlegungen, Konzepte und Diskurse*. London: IKO.
97. Mackevičienė, A. (1999). *Tarptautinių žodžių žodynas*. Vilnius: Gimtinė.
98. Makūnas, J. (2005). *Konsultantų kompetencijos modelis*. (Magistro baigiamasis darbas, Lietuvos žemės ūkio universitetas, 2005).
99. Martišauskienė, E., Dukynaitė, Rita. (2007). *Modulio "Šiuolaikinės studijų teorijos" mokomoji medžiaga. Aukštosios mokyklos dėstytojų pedagoginių kompetencijų bei gebėjimo taikyti šiuolaikines studijų technologijas tobulinimas*. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
100. Merfeldaitė, O. (2009). Mokinių krizės ir teikiamos sociopsichologinės pagalbos ypatumai. *Socialinis darbas*, 8 (2), 159-166.
101. Merkys, G. (2002). *Šiuolaikinė socializacijos ir resocializacijos samprata bei nusižengusių nepilnamečių ugdymas. Nepilnamečių resocializacija*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
102. Merkys, G. (1995). *Pedagoginio tyrimo metodologijos pradmenys*. Šiauliai: Šiaulių pedagoginis institutas.
103. Meuser M., Nagel U. (2008). Experteninterviews – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, 481-491.
104. Minkevičienė, A. (2011). *Karjera be sienų mokymosi visą gyvenimą*. Prieiga internete: http://www.smk.lt/uploads/archyvas/mokslas/karjera/ala_minkeviciene.pdf (žiūrėta: 2013-02-16).
105. Misiukevičienė, O., Putauskienė, A. (2009). *Socialinio pedagogo darbo vadovas: praktinės metodinės rekomendacijos*. Vilnius: Baltos lankos.
106. *Mokymosi pagal formaliojo švietimo programas (išskyrus aukštojo mokslo studijų programas) formų ir mokymosi organizavimo tvarkos aprašas*. (2012). Prieiga internete: [www.smm.lt/teisine_baze/docs/.../2012-06-28-V-1049\(1\).doc](http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/.../2012-06-28-V-1049(1).doc). (žiūrėta: 2013-02-19).
107. Mažeikienė, N., Virgailaitė-Mečkauskaitė, E. (2007). Tarpkultūrinės kompetencijos matavimo ir vertinimo patirtis edukologijoje. *Socialiniai mokslai*, 4 (58).
108. Ozolaitė, V. (2006). *Estetinis moksleivių auklėjimas: studijų knyga*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
109. Palaimaitė, A. (2009). *Tarpkultūrinė kompetencija jaunimo nevyriausybių organizacijų tarptautinės veiklos kontekste*. (Magistro baigiamasis darbas, VGTU. 2009).
110. Paurienė, G. (2010). *Tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo aspektai*: Straipsnis. Prieiga internete: <https://ojs.kauko.lt/index.php/ssktpd/article/viewFile/85/78> (žiūrėta: 2012-12-15).
111. Pebedinkaitė, A. (2003). *Verslas, vadyba ir studijos 2002*. Vilnius: Technika.
112. Pėželytė, R. (2006). *Neprisitaikančio elgesio nepilnamečių moksleivių socialinės adaptacijos prielaidos*. (Magistro baigiamasis darbas, Šiaulių universitetas, 2006).
113. *Pilotinis projektas "Tarpkultūrinis mokymasis Lietuvos mokyklose"*. Prieiga internete: <http://www.aspnet.lt/index.php?n=95> (žiūrėta: 2013-04-02).
114. Pivorienė, R. V., Sturlienė, N. (2003). *Klasės vadovo ABC: darbas su tėvais*. Vilnius: Efreta.
115. Plečkaitis, R. (1998). *Tolerancija*. Vilnius: Pradai.
116. Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos. (2008). Prieiga internete: http://www.sac.smm.lt/images/18%208%20vertimas%20SAC%202008%20Bendrosios%20programos%2008%2009%2022_Lietuviu%20k.pdf (žiūrėta: 2012-02-19).
117. Prechtel, E., and Davidson, L. A. (2007). *Handbook of intercultural communication*. Berlin: Mouton De Gruyter.

118. *Profesinės karjeros planavimo gebėjimų ugdymo metodika*. Prieiga internete: http://skc.vdu.lt/downloads/prof_orient/profesines_karjeros_planavimo_gebejimu_ugdymo_d_metodika.pdf. (žiūrėta: 2013-01-13).
119. Pruskus, V. (2004). *Kultūros šoko fenomenas ir jo įveikimo galimybės*. Vilnius: Vilniaus teisės ir verslo kolegija.
120. Pukėnas, K. (2011). *Kokybinių duomenų analizė SPSS programa*. Kaunas: Lietuvos kūno kultūros akademija.
121. Reingardė, J., Vasiliauskaitė, N., Erentaitė, R. (2010). *Tolerancija ir multikultūrinis ugdymas bendrojo lavinimo mokyklose*. Vilnius: VšĮ „Sorre“.
122. Rudzkienė, V. (2005). *Socialinė statistika*. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.
123. Rupkuvienė, S. (2008). Mokymo metodų svarba mokinių mokymosi motyvacija. *Empiriniai socioeducaciniai tyrimai, mokymosi motyvacijos ir vaikų globos namų ugdytinių problemos* (p. 92-99). Vilnius: Ciklonas.
124. Sakalauskaitė, J. (2007). *Universiteto dėstytojų tarpkultūrinės kompetencijos užsienio kalbų dimensija aukštojo mokslo internacionalizacijos kontekste*. (Magistro baigiamasis darbas, Šiaulių universitetas, 2007).
125. Sercu, L. (2004). Assessing intercultural competence: a framework for systematic test development in foreign language education and beyond. *Intercultural Education*, 15 (1), 73-90.
126. Stankevičienė, A., Lobanova, L. (2006). *Personalo vadyba organizacijos sistemoje: mokomoji knyga*. Vilnius: Technika.
127. Stott, D. (2009). *Developing your pupils' empathy can be an effective way to improve their behaviour*. Prieiga internete: <http://www.teachingexpertise.com/e-bulletins/develop-your-pupils-empathy-skills-5474>. (žiūrėta: 2012-11-24).
128. Straub, J., Weidemann, A. and Weidemann, D. (2007). *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart: Metzler.
129. Sullivan, Sh. E., Emerson, R. (2000). *Recommendations for successfully navigating the boundaryless career: from theory to practice*. Prieiga internete: <http://www.sba.muohio.edu/management/mwacademy/2000/27c.pdf> (žiūrėta: 2013-02-12).
130. Suslavičius, A. (2006). *Socialinė psichologija*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
131. Suslavičius, A. (2000). *Patiriamoji psichologija kaip įtvirtinti savąjį ego ir išlikti savimi*. Kaunas: Šviesa.
132. Sutton, C. (1999). *Socialinis darbas, bendruomenės veikla ir psichologija*. Vilnius: Vilniaus Universitetas.
133. Stoof, A., Martens, R., (2002). The boundary approach of competence: A constructivist aid for understanding and using the concept of competence. *Human Resource Development Review*, 1, 345–365
134. Sveiby, K.E. (2000). *The New Organisational Wealth – Managing and measuring Knowledge-Based Assets*. San Fransisco: Berrett-Koehler.
135. Sveikatos mokymo ir lygų prevencijos centras. (2012). *Sveikatos mokymas. Mokymo formos ir metodai*. Prieiga internete: http://www.smlpc.lt/media/file/Skyriu_info/Metodine_medziaga/Mokymo%20metodai.pdf (žiūrėta: 2013-03-13).
136. Šalkauskis, S. (1991). *Pedagoginiai raštai*. Kaunas: Šviesa.
137. Širiakovienė, A., Pocevičienė, R. (2010). *Moksleivių kūrybiškumo ugdymas muziejų edukacine veikla*. Prieiga internete: www.leidykla.vu.lt/fileadmin/Acta_Paedagogica_Vilnensia/.../150-158.pdf. (žiūrėta: 2012-09-13).
138. *Šiuolaikinio ugdymo tikslai*. Prieiga internete: <http://www.ugdome.lt/kompetencijos5-8/pagrindinis/pagrindiniai-kompetenciju-ugdymo-aspektai/siuolaikinio-ugdymo-tikslas-asmens-kompetencijos/> (žiūrėta: 2012-12-19).
139. Šukelienė, D. (2010). *Vaikų empatijos ugdymo tradicijos ir jų kaita šiuolaikinės visuomenės kontekste*. (Magistro baigiamasis darbas, Vilniaus pedagoginis universitetas, 2010).
140. Šveikauskas, V. (2008). *Sveikatos edukologija*. Kaunas: Kauno medicinos universiteto leidykla.
141. *Tarpkultūriniai barjerai ir jų sprendimo būdai* (2010). Prieiga internete: <http://www.kulturagyvai.lt/tarpkulturiniai-barjerai-ir-ju-sprendimo-budai/>. (žiūrėta: 2013-03-25).
142. Teresevičienė, M. (2004). *Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategija*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
143. Teresevičienė, M., Gedvilienė, G., Zuzevičiūtė, V. (2006). *Andragogika: vadovėlis aukštųjų mokyklų studentams*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.

144. Teresevičienė, M., Linkaitytė, G., (2000). Mokytojų požiūris į pamatines švietimo reformos nuostatas. *Pedagogika*, 44.
145. Tidikis, R. (2003). *Socialinių mokslų tyrimų metodologija*. Vilnius: Lietuvos teisės universiteto leidybos centras.
146. Tortter, A., Ellisin, L. (1997). Understanding competence and competency. *School leadership for 21st century*, 36-53).
147. Trakšelis, K. (2009). Švietimas ir kultūrinė reprodukcija. *Tiltai*, 1 (46), 125-133.
148. Tuomaitė, V. (2007). *Pirmosios studijų pakopos studentų bendrosios anglų kalbos pasiekimai*. Prieiga internete: uki.vdu.lt/sm/index.php/sm/article/download/11/13 (žiūrėta: 2013-03-13).
149. Vaitkevičius, J. (1995). *Socialinės pedagogikos pagrindai*. Vilnius: Egalda.
150. Vaitkevičiūtė, V. (2007). *Tarptautinių žodžių žodynas*. Vilnius: Žodynas.
151. Valatkienė, S. (2005). Visuminio ugdymo problema naujosios pedagogikos teorijoje ir praktikoje. *Pedagogika*, 55, 112.
152. Valstybės sienos apsaugos tarnyba prie Lietuvos respublikos vidaus reikalų ministerijos. (2001). *Vaikų kelionės į užsienį dėl netvarkingų dokumentų gali nutrūkti pasienyje*. Prieiga internete: http://www.pasienis.lt/lit/Vaiku_keliones_i_uzsieni_del_netvarkingu/1451/1. (žiūrėta: 2013-03-13).
153. Varneckienė, A. (2008). Mokymosi motyvai vyresniame mokykliniame amžiuje. *Empiriniai socioedukaciniai tyrimai, mokymosi motyvacijos ir vaikų globos namų ugdytinių problemos* (p. 87-91). Vilnius: Ciklonas.
154. *Verslumas – lyderystės forma. Nuostatų reikšmė*. Prieiga internete: http://distance.ktu.lt/kursai/verslumas/verslo_ideologija/116087.html. (žiūrėta: 2013-03-13).
155. Winterton, J., Delamare-Le, D. F., Stringfellow, E. (2006). *Of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
156. Winterton, A., Le Deist, D, F. (2005). What is competence?. *Human Resource Development International*, 8 (1), 27-46.
157. Virgailaitė-Mečkauskaitė, L. (2011). *Tarpkultūrinės kompatancijos ugdymas aukštojo mokslo internacionalizacijos kontekste (Magistrantūros studijų aspektas)*. (Publikuota daktaro disertacija, Šiaulių universitetas, 2011).
158. *Visuotinė lietuvių enciklopedija*. (2005). Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas.
159. Zaleskienė, I. (1999). *Žmogaus teisių mokymo vadovas*. Vilnius: Akstis.
160. Žarskus, A. (2001). *Savęs ieškojimas*. Kaunas: Spindulys.
161. Želvys, R. (1995). *Bendravimo psichologija*. Vilnius: LR švietimo ir mokslo m-jos valstybinis leidybos centras.
162. Žydžiūnaitė, V. (2005). *Komandinio darbo kompetencijos ir jų metodologija: monografija*. Kaunas: Judex.
163. Žydžiūnaitė, V., Bubnys, R., Mažuolytė, G., Mikelskienė, L. (2009). *Mokyklos aplinkos veiksniai, lemiantys socialinę ir psichologinę pedagogų sveikatą*. Šiauliai: Šiaulių kolegijos leidybos centras.
164. Циркин, С. Ю. (1999). *Справочник по психологии и психиатрии детского возраста*. СПб: Питер.

Milda Misiūnaitė

FORMS AND METHODS OF EDUCATION OF MULTICULTURAL COMPETENCE IN SOCIAL AND EDUCATIONAL ACTIVITY

The Master's Degree Thesis

Summary

The goal of the research is to show the education forms and methods of multicultural competence in social and educational activity.

Problematic questions: what kind of difficulties the students face interacting with the people from other countries? ; what kind of methods and forms are used to educate the multicultural competence in social and educational activity?; what is the role of social educator educating the multicultural competence of students?

The *teoretical* analysis of education forms and methods of multicultural competence in the social and educational activity has been done in the research. Also the written *survey* and the analysis of *content, statistic* (average, statistical important difference) *analysis of data* and the *survey of experts* have been used. The methods of the research that had been used revealed the educational situation of multicultural competence of teachers and students, the areas that must be more perfect and the education forms and methods of multicultural competence.

117 people have been participated in the research. 36 of that are teachers (18 participated in questionnaire survey, 18 – survey of experts) and 81 are students (47 participated in questionnaire survey, 34 - survey of experts). All the participants have been chosen in the way of objective selection.

The situations of multicultural competence, dimensions and the education forms and methods of that have been investigated in the *empirical* part.

The most important *findings* of empirical part:

1. The language barrier, the multicultural differences and personal features are the difficulties which occur interacting with people from other countries. The differences between different states: religious, nutrition, cultural, usances and traditions, lifestyle and human properties. They have influence for multicultural communication.

2. The multicultural competence, dimensions: empathy, tolerance, the appreciation of some perspectives, self-assessment and solution of conflict situations must be more educated and perfect for students.

3. The model of educational dimensions of multicultural competence - education forms and methods have been shown using the methods of survey of experts and teoretical and empirical data analysis.

Essential words: competence, multicultural competence, social educator, education, the forms of education, the methods of education, socialization.