

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS

Inga Iždonaitė-Medžiūnienė

**TURIZMO VADYBOS STUDENTŲ  
SOCIALINĖS KOMPETENCIJOS  
MODELIAVIMO PAGRINDIMAS**

Daktaro disertacija

Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)

Šiauliai, 2009

Disertacija rengta 2004–2009 metais Šiaulių universitete

**Mokslinis vadovas:**

Prof. dr. **Romualdas Malinauskas**

*Lietuvos kūno kultūros akademija (socialiniai mokslai, edukologija – 07 S)*

**Konsultantai:**

Prof. habil. dr. **Audronė Juodaitytė**

*Šiaulių universitetas, socialiniai mokslai (edukologija – 07 S)*

Doc. dr. **Linas Žalys**

*Šiaulių universitetas (socialiniai mokslai, ekonomika – 03 S)*

## TURINYS

|  |     |
|--|-----|
| <b>I</b> VADAS .....   | 4   |
| <b>1. TURIZMO VADYBOS STUDENTŲ SOCIALINĖS KOMPETENCIJOS<br/>MODELIAVIMO TEORINIAI PAGRINDAI</b> .....                    | 11  |
| 1.1. Socialinės kompetencijos koncepcijos aiškinimas .....   | 11  |
| 1.2. Turizmo vadybos studentų socialinė kompetencija:<br>komponentai ir modeliavimas.....                                | 21  |
| 1.2.1. Komunikacinės kompetencijos modeliavimas .....  | 21  |
| 1.2.2. Bendradarbiavimo kompetencijos modeliavimas.....  | 25  |
| 1.2.3. Darbo aplinkos kompetencijos modeliavimas .....   | 29  |
| 1.2.4. Situacinės kompetencijos modeliavimas .....   | 34  |
| 1.2.5. Vertybinės kompetencijos modeliavimas .....   | 37  |
| 1.3. Aktyvaus/eksperimentinio ugdymo(-si) modeliavimas turizmo vadybos<br>studentų socialinei kompetencijai ugdyti ..... | 39  |
| 1.4. Suaugusiųjų socialinės kompetencijos modeliavimo ypatumai .....   | 66  |
| <b>2. TURIZMO VADYBININKŲ SOCIALINĖS KOMPETENCIJOS<br/>MODELIAVIMO EMPIRINIS TYRIMAS</b> .....                           | 76  |
| 2.1. Tyrimo metodologinis pagrindimas ir metodai .....   | 76  |
| 2.2. Turizmo vadybos studijų analizė socialinės kompetencijos aspektu .....  | 91  |
| 2.3. Turizmo vadybos studentų socialinės kompetencijos modeliavimas<br>ekspertų požiūriu .....                           | 100 |
| 2.4. Turizmo vadybos studentų socialinės kompetencijos komponentų<br>vertinimas studijų procese .....                    | 110 |
| 2.5. Turizmo vadybos studentų socialinės kompetencijos modeliavimas .....  | 130 |
| <b>I</b> ŠVADOS .....  | 135 |
| <b>R</b> EKOMENDACIJOS .....   | 138 |
| <b>D</b> ISKUSIJA.....   | 139 |
| <b>L</b> ITERATŪRA.....  | 145 |
| <b>P</b> RIEDAI .....  | 166 |

## IVADAS

Šiuolaikinis socialinis gyvenimas, socialinė aplinka remiasi ne tiek tradicijomis, kiek nuolat kuriamu ir atnaujinamu refleksyviu žinojimu (Gudauskaitė, 2007). Nuolatinė socialinių veiksmų analizė ir modifikavimas susiję su naujos informacijos rinkimu, naujų žinių kūrimu. Kurdamas naujas žinias, individas dalyvauja ugdymo(-si) procese, kurio metu gilina ne tik profesines, bet ir socialinę kompetenciją. Tinkamas individo kompetencijos lygis užtikrina galimybes sėkmingai atlikti užduotis ir pasiekti norimą rezultatą. Socialinė kompetencija yra svarbi rengiant specialistus darbo rinkai (Vadybos ir verslo administravimo srities specialistų kvalifikacijų poreikio tyrimas, 2007).

Lietuvos aukštųjų mokyklų studijų programų kokybės tyrimai rodo, kad studijų programos yra orientuotos į būsimų specialistų plėtrą, tačiau socialiniai gebėjimai ir jų plėtotė labai mažai akcentuojami – atsakymų dažnis 16 proc. (Pukelis, Pileičikienė, 2006). Šis tyrimas įvardija ir gebėjimus, kurių plėtotė yra svarbi universitetinėse studijų programose. Remiantis studijų programų vadovų nuomonės rezultatais (Pukelis, Pileičikienė, 2006) pastebima, kad gebėjimui dirbti grupėje skiriamas pakankamai didelis dėmesys per studijų laikotarpį – svarba vidutiniškai 2,4 iš 3, o socialinių gebėjimų plėtotė nėra tokia svarbi – vertinimas vidutiniškai 1,8 iš 3 (Pukelis, Pileičikienė, 2006). Tai reiškia, kad būsimų specialistų socialinės kompetencijos ugdymas ir jos modeliavimas yra pakankamai ribotas.

VšĮ Socialinių mokslų kolegijos įgyvendintame projekte „Vertinamasis prognostinis verslo vadybos ir administravimo srities specialistų kvalifikacijų poreikio tyrimas“ kokybinį ir kiekybinį verslo srities specialistų poreikio tyrimą, kurio metu buvo apklausti studentai, švietimo srities darbuotojai bei darbdaviai, atliko VšĮ Perspektyvių inovacijų agentūra. Atlikto tyrimo duomenys rodo, kad didžiausią reikšmę aukštojo mokslo vadybos studijų programose turi socialiniai ir humanitariniai dalykai bei jų modeliuojami ir ugdomi bendrieji gebėjimai ir socialinė kompetencija (Vadybos ir verslo administravimo srities specialistų kvalifikacijų poreikio tyrimas, 2007). Šiuolaikinėje darbo rinkoje svarbiausi tampa pagrindiniai darbuotojo veiklumo gebėjimai: komandinis darbas ir bendravimas, derybų vedimas, atstovavimas, užsienio kalbos (Vadybos ir verslo administravimo srities specialistų kvalifikacijų poreikio tyrimas, 2007). Studentų, absolventų ir darbdavių apklausos duomenys rodo, kad plėtojant socialinę kompetenciją vadybininkams taip pat yra svarbūs informacinių technologijų naudojimo įgūdžiai, gebėjimas priimti sprendimus dinamiškoje aplinkoje bei atsakomybė už sprendimus, o ekonominiai, socialiniai ir kultūriniai procesai kelia reikalavimus vadybininkams įgyti ne tik profesiniais įgūdžiais paremtas kompetencijas darbui, bet ir socialinę, tarpkultūrinę ir verslumo kompetencijas, kurioms ugdyti nepakanka tradicinio akademinio studijų

turinio ir taikomų tradicinių metodų (Vadybos ir verslo administravimo srities specialistų kvalifikacijų poreikio tyrimas, 2007).

Be to, organizacijos darbuotojo kompetencijų poreikio tyrimai rodo, kad ypač reikalingi yra komunikaciniai, bendradarbiavimo įgūdžiai, grįsti vertybėmis (Gudauskaitė, 2007). Todėl rengiant ir įgyvendinant studijų programas, socialinė kompetencija kaip bendradarbiavimo, bendravimo, vertybių saugojimo ir kitų gebėjimų kompleksinis derinys turi būti atsakingai modeliuojamas. Tiriant darbo rinkos ir būsimų specialistų poreikį daug nuveikė šie Lietuvos mokslininkai – K. Pukelis (2004), R. Laužackas (2005), Gudauskaitė (2007).

M. Stuart-Hoyle (2003) užsienio literatūroje akcentuoja, kad pagrindinis turizmo studijų programų tikslas yra rengti studentus darbui turizmo industrijoje. Tačiau P. Petrova ir P. Mason (2004) savo tyrimuose išskiria tai, kad pakankamai daug turizmo studijų programų absolventų susiduria su sunkumais įsidarbindami turizmo sferoje. Tai turėtų prieštarauti bendrai šalių aukštojo mokslo vystymo politikai, kuri yra orientuota į specialistų įdarbinimą ir ekonominę gerovę (Petrova ir Mason, 2004; Dearing, 1997). Todėl svarbūs tampa tyrimai, kuriais galima išsiaiškinti parengtų turizmo srities specialistų kompetencijų (ypatingai socialinės) ir turizmo darbo rinkos poreikių dermės lygį bei padėti akademinėi bendruomenei ir turizmo verslo atstovams sutarti dėl universitetinių turizmo studijų programų tikslų, laukiamo rezultato. Jau 1999 m. atliktuose tyrimuose akcentuojamas turizmo srities studijų programų skaičiaus augimas, kas galėjo sąlygoti turizmo studijų programų unifkavimo trūkumą (Airey ir Johnson, 1999).

T. Baum (1995), V. A. Amoha ir T. Baum (1997) bei R. Thomas ir J. Long (2001) savo tyrimuose akcentuoja turizmo verslo atotrūkį nuo turizmo studijų, kurių absolventai nėra laikomi tinkamai paruoštais turizmo sričiai specialistais. P. Petrova ir P. Mason (2004), taip pat G. Busby ir D. Fiedel (2001) pažymi, kad egzistuoja turizmo darbo rinkos ir turizmo studijų organizavimo dermės stoka. Ypač akivaizdu, kad stokojama tyrimų, kuriais būtų galima išsiaiškinti turizmo verslo atstovų nuomonę apie turizmo specialistų rengimą (Petrova ir Mason, 2004).

Atliekant mokslinių literatūros šaltinių analizę patvirtinama, kad pakankamai mažai tyrinėjama turizmo srities specialistų rengimo, o ypač turizmo vadybininkų socialinės kompetencijos modeliavimo sritis. Analizuojant turizmo specialistų rengimą, pastebima, kad *turizmo darbo rinkos poreikių ir studentų lūkesčių tyrimuose* pasižymėjo tokie mokslininkai kaip L. Choon (2005), P. Petrova ir P. Mason (2004), G. Busby ir D. Fiedel (2001), P. C. Lai (2006), P. Srivastava ir S. Srivastava (2008), D. Airey, A. Frontistis (1997), J. Churchward, M. Riley (2002), H. Connor, E. Pollard (1996), J. Evans (1993), S.M. Jameson, R. Holden (2000), I. Kelly (1998), S. Kuslvan, Z. Kuslvan (2000), T. Lam, H. Zhang, T. Baum

(2001), L. Li, J.J. Kivela (1998), B. McKercher, A. Williams, K. Purcell, J. Quinn (1996), *be to* V. A. Amoha ir T. Baum (1997), G. Mason (1995), P. Petrova (2001), J. Pitcher, K. Purcell (1998), G. F. Ross (1997), J. Stewart, V. Knowles (2000), bei R. Thomas ir J. Long (2001) pastebi didelę *turizmo darbo rinkos poreikių ir specialistų pasiūlos dermės problemą*, nors tyrimų rezultatai rodo, kad turizmo specialistų poreikis yra didelis, o turizmo studijų programos išlieka paklausios ir populiarios (Choon, 2005).

Analizuojant kitų mokslininkų tyrimų rezultatus, išskiriamos tokios turizmo tyrimų sritys: turizmo studijų programų standartizavimas ir vertinimas (Negi, 2008), turizmo srities žmogiškųjų išteklių plėtra (Srivastava ir Srivastava, 2008; Baum, 1995; Lee-Ross, 1999), darbo vertybių vertinimas (Chen, 2007), būsimųjų turizmo specialistų įgūdžių tyrimai, taip pat ir socialinių įgūdžių tyrimai, (Zehrer, Frishhut ir Kausl, 2007; Zehrer, Siller, Altman, 2006; Thomas, Long, 2001), turizmo studijų mokymosi kokybė (Carmichael, 2007), turizmo inovacijos ir švietimas (Sheldon, 2007; Uhli, 2006; Airey, Johnson, 1999; Amoha, Baum, 1997; Ineson, Kempa, 1996; Leslie, Richardson, 2000; Ryan, 1995), turizmo socio-kultūrinių veiksnių tyrimai (White, 2006), profesinis ugdymas (Mitchel, 2006; Parsons, Care, 1991).

Tyrinėjant mokslininkų darbus pastebima, kad dauguma jų analizuoja atskirus ugdymo(-si) aspektus, tobulinimą, įgūdžių ir kompetencijų vystymą, tačiau nedetalizuoja turizmo vadybos studentų socialinės kompetencijos modeliavimo. Čia turizmo vadybos studentų socialinė kompetencija suprantama plačiau nei bendravimas su aplinka. Socialinė kompetencija kaip daugiadimensinis konstruktas apima bendradarbiavimą, gebėjimų pasireiškimą darbo aplinkoje, įvairių situacijų sprendimą, vertybių laikymąsi. Derinant darbo rinkos lūkesčius ir turizmo vadybos studentų socialinę kompetenciją, modeliavimo klausimai neabejotinai turi būti siejami su komponentų modeliavimu.

Praktinį problemos aktualumą lemia Lietuvos aukštojo mokslo reforma ir dabartinė šalies ekonominė situacija, kai nuolatinis lavinimasis ir ugdymasis yra vertinamas kaip priemonė, padedanti darbuotojui išlikti konkurencingam siekiant įsitvirtinti darbo rinkoje. Todėl iškyla mokslininkų mažai tirta turizmo vadybininkų socialinės kompetencijos modeliavimo problema. Ši **mokslinė problema** formuluojama tokiais probleminiais klausimais:

- Kaip modeliuoti turizmo vadybos studentų socialinę kompetenciją?
- Kaip kinta turizmo vadybos studentų socialinės kompetencijos komponentų lygis universitetinių studijų metu?

Siekiant atsakyti į probleminius klausimus iškelta **hipotezė**:

Tikėtina, kad turizmo vadybos studentų socialinės kompetencijos modeliavimo pagrindas bus atskleistas, jei:

- Socialinės kompetencijos komponentai bus orientuoti į komunikacinę, bendradarbiavimo, darbo aplinkos, situacinę ir vertybinę kompetencijas.

- Ištirta makroaplinka atskleis požiūrį į turizmo vadybos studentų socialinės kompetencijos universitetinio ugdymo tendencijas ir problemas.
- Ištirta mikroaplinka atskleis universitetinių studijų turizmo vadybos studentų socialinės kompetencijos lygį.

Ši hipotezė tikrinama indukciniu samprotavimu, išanalizavus ir apibendrinus kokybinio ir kiekybinio tyrimo duomenis, gautus apklausos ir dokumentų analizės metu, taip pat ir dedukcine logika, tyrimo rezultatus grindžiant apibendrintomis žiniomis apie tiriamąjį fenomeną.

Suformuluoti tyrimo probleminiai klausimai bei iškelta hipotezė leidžia apibrėžti **tyrimo objektą** – turizmo vadybos studentų socialinės kompetencijos modeliavimas. Šio tyrimo objekto sprendimo paieška, nusakanti mokslinio **tyrimo dalyką**, orientuojama į turizmo vadybos studentų socialinės kompetencijos modeliavimo pagrindimą, jos vertinimą bei studijų metodų analizę.

Tikrinant iškeltą hipotezę suformuluotas **tyrimo tikslas** – atskleisti turizmo vadybos studentų socialinės kompetencijos modeliavimo pagrindimą. Disertaciniame darbe keliami tokie **uždaviniai**:

1. Išanalizuoti kompetencijos ir socialinės kompetencijos sąvokas, atskleidžiant socialinės kompetencijos komponentus ir jų modeliavimą;
2. Atskleisti socialinės kompetencijos modeliui realizuoti taikomų metodų teorinis aspektus;
3. Ištirti turizmo vadybininkų socialinės kompetencijos universitetinio ugdymo tendencijas ekspertų požiūriu;
4. Įvertinti turizmo vadybos I ir baigiamojo kursų bakalauro ir magistro studijų studentų socialinės kompetencijos lygį, kuris leis atskleisti socialinės kompetencijos komponentų lygio pokytį;
5. Pagrįsti turizmo vadybos studentų socialinės kompetencijos modelį

Planuojant ir atliekant tyrimą remiamasi ugdymo ir gretutinių mokslų teorijomis ir nuostatomis:

- **Konstruktivizmo teorija (Pollard, 2006; Martišauskienė, 2008; Patry, Weinberger, 2004)**, kuri teigia, kad mokymasis yra aktyvus žinių kūrimo procesas, besiremiantis asmenine patirtimi, ne tik žinių įgijimu. Socialinio konstruktivizmo teorija (P. L. Berger ir T. Luckman) sieja pažinimo procesą su socialine aplinka.
- **Socialinio vystymosi teorija (Vygotsky, 1978)** teigia, jog socialinė interakcija yra svarbi kognityvinio vystymosi procese.
- **Mokymosi tyrinėjant teorija – Discovery learning (Bruner, 1967)**, kuri teigia, kad besimokantysis naudojasi įgyta patirtimi ir žiniomis savo tiriamojoje veikloje, kuri skatina naujų faktų, ryšių atradimą bei naujų žinių kūrimo (mokymosi) procesą.

- **Individualiosios psichologijos teorijoje (Adler, 2004)** viena iš svarbiausių sąvokų yra bendrumo jausmas. Individui būdingas noras priklausyti bendruomenei, jaustis joje vertingam. Asmenybė yra nedaloma ir vientisa, sąmonė ir pasąmonė veikia viena kryptimi - siekia išsaugoti vertės jausmą.
- **Humanistinės pedagogikos ir psichologijos teorijos (Rogers, 1983; Maslow, 2006), kai** humanistinė pedagogika akcentuoja į asmenį orientuoto ugdymo svarbą, vadovaujamosi aktyviais (eksperimentiniais) mokymo(-si) metodais. Humanistinė psichologija grindžiama saviraiška ir poreikių hierarchija. Detalesnis šių teorijų turinys pateikiamas 1 skyriuje.
- **Ugdymo modeliavimo teorijos (Denisovas, 2003; Bitinas, 2006; Nemčinov, 1965)** pagrindiniai principai yra taikomi disertaciniame darbe. Modeliavimas grindžiamas sisteminės analizės principais ir nuostata, kad modeliavimas yra tarpinė grandis tarp realybės ir mąstymo rezultato.

***Tyrimo metodai:***

1. Mokslinės literatūros analizė leido pagrįsti turizmo vadybos studentų socialinės kompetencijos modeliavimą.
2. Apklausa, taikyta nustatant turizmo vadybos bakalauro ir magistro studijų studentų socialinės kompetencijos lygį bei atliekant žvalgybinį taikomų ugdymo(-si) metodų tyrimą.
3. Ekspertų interviu atskleistos turizmo vadybos studentų socialinės kompetencijos ugdymo(-si) prielaidos ir problemos.
4. Lyginamoji analizė naudota grindžiant socialinės kompetencijos komponentų pokytį kiekybiniame ir ekspertų interviu duomenis kokybiniame tyrimuose.
5. *Content* analizė naudota analizuojant studijų reglamentavimo dokumentus.
6. Kontekstinė analizė atlikta kokybiniame tyrime, analizuojant verslo ir akademinis duomenis.
7. Statistinė analizė, atlikta SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) programine įranga, patvirtina kiekybinio tyrimo duomenų patikimumą ir padeda nustatyti socialinės kompetencijos komponentų pokytį.

Atliktų **tyrimų mokslinį naujumą** pagrindžia šie teiginiai:

1. Teoriškai pagrįstas turizmo vadybos studentų socialinės kompetencijos modeliavimas;
2. Empiriškai patikrintas turizmo vadybos studentų socialinės kompetencijos modelis, kai akcentuojamos universitetinio ugdymo tendencijos ir problemos;
3. Įvertintas universitetinių studijų turizmo vadybos studentų socialinės kompetencijos lygis;



4. Parengta turizmo vadybos studentų socialinės kompetencijos modeliavimo schema.

Darbo *teorinę reikšmę* lemia tai, kad atskleisti turizmo vadybos studentų socialinės kompetencijos modeliavimo teoriniai pagrindai ir pagrįsta šios kompetencijos tyrimo metodologija.

Tyrimo **rezultatų praktinis reikšmingumas** tas, kad universitetinių studijų turizmo vadybos studentų socialinė kompetencija turėtų būti modeliuojama remiantis pateikta schema, kurios pagrindiniai elementai yra turizmo vadybos studentų socialinės kompetencijos komponentai, mikroaplinkos ir makroaplinkos analizės. Tyrimo rezultatai, apibendrinimai ir rekomendacijos suteikia galimybę interesų grupėms tinkamai atnaujinti turizmo studijų programas, universitetinio rengimo metodikas bei kitus švietimo plėtros dokumentus ne tik vietiniu, regioniniu, bet ir nacionaliniu lygmeniu.

#### **Tyrimo rezultatų aprobavimas:**

##### **Publikacijos (disertacijos rezultatai):**

1. **Iždonaitė-Medžiūnienė<sup>1</sup> I.**, Žalys L., Žalienė I. (2008). Communicative competence of tourism and sports managers. *Socialiniai tyrimai*. P. 56–61 CEEOL, INDEX COPERNICUS.
2. **Janulienė<sup>2</sup> I.**, Žalys L., Žalienė I. (2006). Ugdančio vadovavimo (coaching) metodų taikymas rengiant turizmo vadybos specialistus. *Jaunujų mokslininkų darbai*. Nr. 1 (8), psl. 113-122. ISSN 1648-8776 CEEOL.

##### **Kitos publikacijos:**

3. Žalys L., **Janulienė I.**, Žalienė I., Šalkauskienė L., Stankevičienė J. (2006). A competence-based manager concept in learning competitive tourism organizations in Lithuania: Aspect of Šiauliai accommodation institutions. *Socialiniai tyrimai*. Nr. 1 (7), psl. 154-160. CEEOL, INDEX COPERNICUS.
4. **Janulienė I.**, Žalys L., Vveinhardt J., Žalienė I. (2005). Human Resource Development In Tourism: Human Resource Training and Knowledge Management. *Tiltai. Priedas: Mokslo darbai*. Nr. 30, psl. 75–82.

---

<sup>1</sup> Nuo 2007 m. – I. Iždonaitė-Medžiūnienė

<sup>2</sup> Iki 2006 m. birželio mėn. – I. Janulienė

### Tarptautinės konferencijos:

1. **Iždonaitė-Medžiūnienė I.**, Medžiūnas R. IX INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE „Social and Economic Challenges for Labour Market“, Latvija, 2008. Pranešimas „Cooperative social competence: aspect of tourism managers in Lithuania higher education“. [1-5]
2. **Iždonaitė-Medžiūnienė I.**, Medžiūnas R. Ugdymo specialistų komunikacinės kompetencijos ugdymo teoriniai ir empiriniai aspektai. *Mokytojų rengimas XXI amžiuje: pokyčiai ir perspektyvos*. VI tarptautinė mokslinė konferencija. ŠU, 2007-11-23.
3. **Iždonaitė-Medžiūnienė I.**, Medžiūnas R.. Specialistų socialinės kompetencijos ugdymas taikant projekcinį mokymo metodą: bendravimo su auditorija aspektas. *Tarpdisciplininis diskursas socialiniuose tyrimuose: patirtis, galimybės ir ribos*. Tarptautinė socialinių mokslų doktorantų ir jaunųjų mokslininkų konferencija (pranešimų santraukos). KTU. 2007-10-19. ISBN 987-9955-25-360-0, psl. 161–164.
4. **Janulienė I.**, Vveinhardt J. Žmogiškųjų išteklių tobulinimas: suaugusiųjų mokymo(-si) efektyvumas ir barjerai. *Verslas – studijos – mokslas 2005*. Tarptautinė mokslinė-praktinė konferencija. Žemaitijos kolegija: Rietavo vadybos fakultetas, 2005-05-10. ISBN 9986-848-62-8, psl. 14–18.
5. Žalys L., **Janulienė I.**, Žalienė I.. Transformation of Traditional Tourism Organization into a Learning Organization: Aspect of Client Servicing Skills Improvement. *Knowledge-based Economy (Management of Creation and Development)*. International Scientific Conference. Kaunas: Vytautas Magnus University. 22-23 Sept., 2005. ISBN 9955-12-074-6, psl. 285-295.
6. Žalys L., **Janulienė I.** et al. A Competence-based Manager Concept in Learning Competitive Tourism Organizations in Lithuania: Aspect of Siauliai Hotels. *Increasing the Value of Business: New Insights and Approaches*. BIHE 7th Annual International Conference. Riga: Banku Augstskola. Oct.14, 2005. [1-6].

### Konferencijos Lietuvoje:

1. **Iždonaitė-Medžiūnienė I.**, Medžiūnas R. Teisės ir vadybos profesinio bakalauro kompetencijų ir mokymo(-si) metodų santykio problema kolegijose. Respublikinė mokslinė-praktinė konferencija: *Profesinio bakalauro rengimas šiandienos rinkai: problemos ir jų sprendimo būdai*, Lietuva. 2008. psl. 52–57.

# 1. TURIZMO VADYBOS SPECIALISTŲ SOCIALINĖS KOMPETENCIJOS MODELIAVIMO TEORINIAI PAGRINDAI

## 1.1. Socialinės kompetencijos koncepcijos aiškinimas

Kompetencijos koncepcija traktuojama nevienareikšmiškai, nes tai daugiadimensinė sąvoka. Dažnai kompetencija yra siejama su įgūdžiais ir gebėjimais. Pasak R. Laužacko (2005), įvairios kompetencijų koncepcijos, atsiradusios dėl ekonominių pasaulio pokyčių bei naujų informacinių ir komunikacinių technologijų skverbimosi, pastarojo meto Lietuvos mokslinėje ir švietimo populiariojoje literatūroje dažniausiai vadinamos bendrosiomis kompetencijomis, kurios tapatinamos su bendraisiais gebėjimais. Manoma, kad kompetencija ir gebėjimą yra sinoniminės sąvokos. Tačiau ar tai yra korektiška?

LR švietimo įstatymas (2003) *kompetenciją* apibrėžia kaip „mokėjimą atlikti tam tikrą veiklą, remiantis įgytų žinių, įgūdžių, gebėjimų, vertybinių nuostatų visuma“. Šiam apibrėžimui pritaria R. Laužackas ir K. Pukelis (2000) ir išskiria, kad kompetencija rodo darbuotojo gebėjimus turimas žinias taikyti konkrečioje situacijoje efektyviai sprendžiant išskylančias problemas. Vėliau R. Laužackas ir V. Dienys (2004) detalizuoja, kad kompetencija išryškina funkcinį gebėjimą atlikti tam tikrą dalį daugiafunkcinės veiklos. R. Laužacko ir K. Pukelio (2000) teigimu, kompetencijos pagrindą sudaro žinios ir įgūdžiai, kurie yra svarbiausias darbuotojo profesionalumo kriterijus. Autoriai akcentuoja, kad žinios, mokėjimai, įgūdžiai bei požiūris į atliekamą veiklą nurodo kompetencijos kokybę. S. C. Schoonover (1998), R. Laužackas, K. Pukelis (2001), B. Martinkus, A. Sakalas, B. Neverauskas (2002) kompetenciją pateikia kaip funkcinės veiklos gebėjimo rezultatą, sąlygojamą atitinkamos elgsenos. Tam pritaria D. Rudytė, J. Šeputienė, S. Balčiūnas (2006) ir teigia, kad bet kurios profesijos veikla sietina ne su viena konkrečia funkcinė kompetencija, bet su daugeliu atliekamų funkcijų. Europos Bendrijų Komisijos personalo darbinis dokumentas (2005, p. 10) įtvirtina kompetencijų apibrėžimą, kad kompetencijas sudaro jų struktūrinės dalys: kognityvinės kompetencijos (gebėjimas analizuoti ir vertinti įvairias teorijas, sąvokas, intelektualinės veiklos gebėjimai, kurie yra būtini profesinės veiklos objektui pažinti); funkcinės kompetencijos (žinojimas, gebėjimai atlikti tam tikrus veiksmus, taip pat suvokiantis tinkamo elgsenos normas tam tikroje socialinėje aplinkoje); asmeninės kompetencijos (žinojimas, gebėjimas elgtis tam tikrose situacijose); etinės kompetencijos (asmeninių ir profesinių vertybių taikymas bendraujant ir bendradarbiaujant).

Specialisto kompetencija paprastai yra susijusi su individualiais gebėjimais ir asmeninėmis savybėmis, kurios pasireiškia tam tikroje darbinėje aplinkoje tam tikromis situacijomis, kai individas siekia konkretaus tikslo ar veiklos rezultato. Lietuvos tyrėjai (Žydzūnaitė,

2005; Jucevičienė, Lepaitė, 2000) teigia, kad kompetencijos koncepciją galima aiškinti dvejopai. Tai reiškia, kad specialisto kompetencija yra (Žydžiūnaitė, 2005):

1. gebėjimas atlikti užduotį, susietą su profesinės veiklos sritimi ir/ar specializacija, kai sėkmingos veiklos prielaida yra asmens įgyta kvalifikacija;
2. gebėjimas atlikti vaidmenį konkrečioje darbo aplinkoje, kai efektyvios veiklos prielaida yra asmeniniai bruožai ir individuali elgsena, liudijanti asmens socialinių gebėjimų įvaldymą.

P. Jucevičienė ir D. Lepaitė (2000), taip pat V. Žydžiūnaitė (2005) pritaria specialisto kompetencijos koncepcijos daugiadimensiškumui ir teigia, kad ją sudaro atskiri komponentai. Kompetencijos skaidymą į dalis palaiko tokie autoriai kaip W. Westera (2001), A. Alsop (2001). J. Bowden ir F. Marton (1998) nuomone, kompetencijos komponentai yra mažesnės apimties, jos kartu su individo įgytais įgūdžiais ir gebėjimais formuoja bendrą kompleksą, suvokiamą kaip individo kompetencija. Šiai idėjai pritaria šie autoriai:

- M. Eraut (1994) – pozityvios ir negatyvios kompetencijos dimensijos, leidžiančios įvertinti specialisto kompetenciją (puikiai, blogiau nei puikiai ir t. t.);
- H. Dreyfus, S. Dreyfus (1986) įvedė kompetencijos lygius (ekspertas, naujokas);
- J. Bowden, F. Marton (1998) pasiūlė kompetencijos lygmenų koncepciją pagal individo veiklas;
- A. Trotter, L. Ellison (2001) apibūdina kompetenciją, kaip rinkinį konkrečių charakteristikų, kurios leidžia asmeniui atlikti užduotis ir pasiekti puikių rezultatų.

Žinios, įgūdžiai ir gebėjimai yra kompetencijos erdvė, o jos samprata labiau atspindi veiklos, pasaulio interesus; be to, vertybinės nuostatos, asmeninės charakteristikos, įgytos žinios bei išplėtoti gebėjimai turi įtakos žmogiškųjų išteklių, požiūrių ir asmeninių savybių kompetencijos raiškai (Lažackas, Stasiūnaitienė, Teresevičienė, 2005). D. Stukaitė (2000) kompetencijos sąvoką apibrėžia kaip žinių ir įgūdžių derinį, t. y. gebėjimą juos taikyti konkrečioje aplinkoje, kaip vadybos funkcijų atlikimą, atsižvelgiant į aplinkos bei situacijos apribojimus. Analizuojant kompetencijos sąvoką pastebima, kad ir kiti autoriai A. Čepienė (2007), J. Jocienė (2007), J. Valiulienė (2007) tirdami bendrąsias kompetencijas, įvardija jų daugiadimensiškumą: kompetencijos yra „gebėti ..., mokėti ..., žinoti ... ir pan.“. Vadinasi, gebėjimai tampa kompetencija (Lipinskienė, 2005). Autorės teigimu, kompetencija gali būti apibrėžiama kaip žinios ir gebėjimai dėl paties individo arba dėl galimybės įsidarbinti. Kita vertus, kompetencija gali būti suprantama kaip individo gebėjimai panaudoti žinias ir įgūdžius, todėl kompetencijai būdingas dinamiškumas – ji turi nuolat kisti (būti ugdoma) atsižvelgiant į aplinkos pokyčius (Lipinskienė, 2005; Bjurklo, Kardemark, 1999; Jucevičienė, Lipinskienė, 2001; Bakanauskienė, Petkevičiūtė, 2003; Čingienė, Laskienė, Kavaliauskas, 2004).

Akivaizdu, kad kompetencijos daugiadimensiškumas yra pagrįstas, nes kaip teigia Žydžiūnaitė V. (2005), A. Čepienė (2007), J. Jocienė (2007), J. Valiulienė (2007), Lipinskienė (2005), Juodaitytė A., Rauckienė A. (2005), Bučiūnienė I. (2001), Valantinienė I. (2008) kompetencijos koncepcija siejama su gebėjimais valdyti situacijas bei taikyti įgūdžius įvairioje veikloje. Tačiau integruotas žinių ir įgūdžių valdymas dar nelemia specialisto kompetencijos. Reikia gebėjimų atrinkti tinkamas žinias, įgūdžius ir taikyti juos siekiant veiklos rezultatų. Tokia specialisto žinių, įgūdžių ir gebėjimų integracija lemia specialisto kompetencijos lygį. Kirschner P. *ir kt.* (1997), Jucevičienė P. ir Lepaitė D. (2000), Westera W. (2001) pritaria, jog specialisto kompetenciją lemia jos komponentų (atskirų funkcinių ir kt. kompetencijų, kurios apima įgūdžius, gebėjimus, vertybes, žinias, požiūrius, suvokimą) dermė.

Tokios kompetencijos apibrėžties laikomasi ir tiriant specialistų socialinę kompetenciją. Kaip teigia McFall (1992), socialinė kompetencija – asmens įvertinimas tinkamai įvykdžiusio užduotį, o socialiniai gebėjimai paprastai laikomi specifinių elgesiu, reikalingu adekvačiai atlikti skirtas užduotis (Malinauskas, 2006). Vadinasi, socialinių įgūdžių, gebėjimų taikymas yra būtinas socialinės kompetencijos buvimo įrodymas (Malinauskas, 2006; Lekavičienė, 2000; Šniras, Malinauskas, 2004;)

Apibendrinant išanalizuotas minėtų autorių kompetencijos koncepcijas galima teigti, kad skirtingi apibrėžimai nėra absoliučiai prieštaringi, greičiau vienas kitą detalizuojantys. Pastebėta, kad specialistų socialinę kompetenciją, kaip daugiadimensinį konstrukta, sudaro socialinių, motorinių, verbalinės komunikacijos bei suvokimo gebėjimų, įgytų ugdymo(-si) proceso metu, rinkinys. Socialinė kompetencija pasireiškia bendravimo ir bendradarbiavimo gebėjimais su savo darbo kolegomis ir administracijos darbuotojais, meistrišku žinių ir gebėjimų taikymu, socialinės elgsenos įgūdžiais, kurie lemia elgesį konfliktinėse situacijose, darbo procesų valdymo, pareigų ir atsakomybės už veiklos rezultatą suvokimu. Socialinei kompetencijai priskiriami žmogaus gebėjimai susirasti sau darbą ir, ieškant jo, tinkamai „pristatyti save“ darbdaviui, taip pat socialiniai-pilietiniai gebėjimai. Taigi, ***socialinė kompetencija – gebėjimas sutarti su aplinkiniais, taip kuriant, palaikant bei vystant socialinius santykius ne tik individualioje, bet ir darbinėje aplinkoje.***

Welsh ir Bierman (2001) socialinę kompetenciją pateikia kaip žinių įvairovę, suvokimą, įgūdžius ir emocinę reakciją kartu adekvačiai sąveikaujant tam tikroje situacijoje. Kadangi socialinė kompetencija nėra vienos dimensijos sąvoka, todėl pateisinamas socialinės kompetencijos koncepcijos įvairialypiškumas.

Daugelis edukologų ir psichologų pripažįsta, kad socialinės kompetencijos ugdymo ir vystymo pagrindu tampa tinkamas žinių suvokimas ir įgūdžiai (Welsh, Bierman, 2001). Žinios ir įgūdžiai apima gebėjimą suvokti kitų požiūrį, interpretuoti kitų asmenų emocines būsenas ir elgseną, taip pat gebėjimą aktyviai emociškai reaguoti į socialines situacijas bei ge-

bėjimą elgtis taip, kad būtų priimtina aplinkiniams. Tai reiškia, kad specialistų socialinė kompetencija yra turėti ir disponuoti gebėjimu integruoti mąstymą, emocijas ir elgseną socialiniams tikslams bei rezultatams siekti (Bremer, Smith, 2004). Mąstydamas ir jausdamas socialiai kompetentingas individas geba parinkti tinkamą elgesį ir jį kontroliuoti ar net „užslėpti“ siekdamas tam tikro tikslo (Bremer, Smith, 2004).

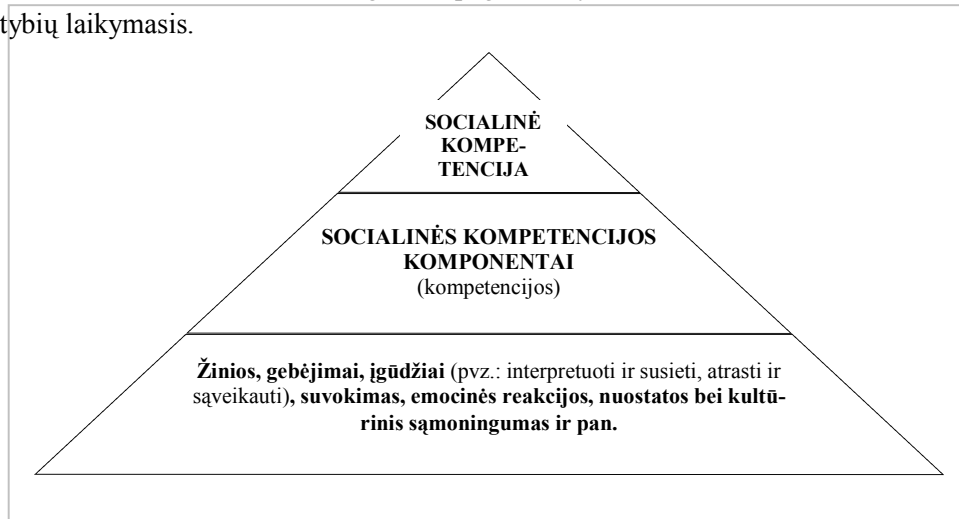
Mokslinėje literatūroje pakankamai aiškiai socialinių įgūdžių samprata tapatinama su socialine individo kompetencija. Tačiau daugelis tyrėjų išskiria, kad socialinė kompetencija ir socialiniai įgūdžiai yra dvi skirtingos sąvokos nors ir glaudžiai tarpusavyje susijusios (Lekavičienė, 2004). Dažnai traktuojama, kad socialinių įgūdžių rinkinys lemia socialinę individo kompetenciją. Tai reiškia, kad socialiniai įgūdžiai yra socialinės kompetencijos rezultatas (Argyle, 1996; Hair, Jager ir kt. 2002). Autoriai Š. Šniras ir R. Malinauskas (2006), apibendrinę kitų tyrėjų nuomones, teigia, kad socialinė kompetencija yra socialinių ir nesocialinių įgūdžių visuma, nors pastebima, kad socialinės kompetencijos apibrėžtis, apribota įgūdžių indentifikavimu nesuteikia konkretumo ir menkina socialinės kompetencijos koncepciją. Dėl šios priežasties autoriai Š. Šniras ir R. Malinauskas (2006) siūlo neapsiriboti vien socialiniais įgūdžiais vertinant socialinę kompetenciją, nes tai multidimensinės sąvokos.

Vadinasi, socialinė kompetencija, kaip daugiadimensinis konstruktas, apima komponentus, kurie yra ne tik socialinių įgūdžių, bet ir individo žinių gebėjimų, jo emocinių reakcijų, suvokimo derinys. Skirtingai nei kiti, P. Jucevičienė, D. Lepaitė (2000, 2001), P. Pečiuliauskienė (2007) akcentuoja, kad kompetencija yra hierarchinis struktūrinis darinys, nes skirtingo veiklos hierarchinio lygio užduočių atlikimui reikalinga skirtingo lygio kompetencija. Disertacijoje laikomasi hierarchinės socialinės kompetencijos apibrėžties struktūros (1 pav.).

Anot R. Malinausko (2006) socialinė kompetencija yra gebėjimas kurti efektyvius tarpasmeninius santykius, tačiau efektyvumą pripažinti turi ne tik pats individas, bet ir aplinkiniai. Mokslinėje literatūroje pastebima, kad nėra vienodos socialinės kompetencijos definicijos, tačiau kiekvienas apibrėžimas papildo vienas kitą (Malinauskas, 2001a; 2001b; 2002a; 2002b; 2003; 2004; Juodaitytė, 2002) ir gali būti suvokiamas kaip daugiadimensinis konstruktas. Socialinės kompetencijos sąvokos pateikiamos 1 lentelėje.

R. Laužackas (2005) pastebi, kad pastarojo meto Lietuvos mokslinėje ir švietimo populiariojoje literatūroje kompetencijos dažnai tapatinamos su gebėjimais. Taip atsitinka ir su socialine kompetencija. R. Laužacko (2005), J. Mursak (1997) bei H. Starkey (1995) teigimu, socialinė kompetencija – tai socialinis aktyvumas, bendravimas, darbas su kitais, ryšiai visuomenėje, atsakomybės ir teisės, moralės kodeksai ir vertybės, demokratijos principai, įstatymų nuostatos, socialinis teisingumas, žmogaus teisės – gebėjimai, padedantys gyventi drauge ir naudingai dalyvauti socialiniame ir ekonominiame valstybės gyvenime. Be to, svarbūs yra N. Petkevičiūtės ir E. Kaminskytės (2003) tyrimai išskiriantys E. Boyatzis (1982)

kompetencijos modelio ypatumus. Čia teigiama, kad kompetencija susideda iš mokėjimų ir įgūdžių, elgsenos motyvų ir socialinių vaidmenų. Tai rodo sąsajas su socialine kompetencija: socialinių vaidmenų atlikimo ir elgsenos pagrindas yra bendravimas ir bendradarbiavimas, vertybių laikymasis.



1 pav. Socialinės kompetencijos hierarchinė struktūra

1 lentelė

### Socialinės kompetencijos sąvokos

| Autorius, metai   | Socialinės kompetencijos sąvokos  |
|---|---|
| McFall, 1992  | Adekvatus užduoties įvykdymas.  |
| Hops, Finch, 1985   | Ne tik socialiniai, bet ir kiti įgūdžiai: motoriniai, kalbėjimo, suvokimo ir kt.  |
| Franzoi, Davis, Vasques-Suson, Two, 1994                      | Gebėjimas užmegzti kontaktus ir bendrauti su aplinkiniais tam tikrame socialiniame kontekste tokiais būdais, kurie yra priimtini ir naudingi efektyviai veikti įprastoje aplinkoje. |
| Rubin, Dwyer, Booth-LaForce, Kim, Burgess, Rose-Krasnor, 2004 | Gebėjimas reaguoti į įvairias gyvenimo situacijas ir jų pokyčius atitinkamai koreguojant savo planus.   |
| Lauzackas (2005), Mursak (1997) Starkey (1995)                | Socialinė kompetencija – socialiniai ir pilietiniai gebėjimai.  |
| Lekavičienė, 2000; 2004                                       | Gebėjimas laikytis kultūrinio gyvenimo normų.<br>Socialinė kompetencija – asmens elgesio veiksmingumas.   |
| Гудонис, 1999   | Gebėjimas socialiai adaptuotis.   |
| Kučinskienė, 2003   | Žmogaus santykį su kitais žmonėmis ir socialine aplinka harmonizuojantys gebėjimai.   |
| Juodaitytė, 2002a   | Socialiniai įgūdžiai garantuojantys socialinių situacijų „valdymo kokybę“ ir darantys didžiulį poveikį žmogaus asmeniniam gyvenimui.  |
| Malinauskas, 2006   | Gebėjimas kurti veiksmingus tarpasmeninius santykius, kai veiksmingumas pripažįstamas ne tik paties, bet ir kitų individų.  |

Šaltinis: sudaryta autorės

Apibendrinant autorių nuomones ir apibrėžiant socialinę kompetenciją, galima išskirti socialinės kompetencijos sąvokos įvairialypiškumą. Socialinės kompetencijos apibrėžtis apima gebėjimus užmegzti kontaktus ir juos palaikyti, reaguoti į aplinkos pokyčius, socialiai adaptuotis aplinkoje, elgtis veiksmingai ir efektyviai. Akivaizdu, kad socialinės kompetencijos sąvoka yra pakankamai plati. Empiriniai specialistų socialinės kompetencijos tyrimai yra reikšmingi, nes šios kompetencijos vertinimas sukuria ugdymo būtinybės prielaidas bei padeda rengiant ir koreguojant specialistų ugdymo programas. Žemas socialinės kompetencijos lygis apsunkina tarpasmeninį bendravimą ir bendradarbiavimą bei palankios aplinkos kūrimą. Socialinė kompetencija gali būti sėkmingai modeliuojama realizuojant bet kurią studijų programą. Socialinės kompetencijos modeliavimo teoriniai pagrindai yra šios teorijos: *socialinio vystymosi teorija, konstruktyvizmo teorija, individualiosios psichologijos teorija, humanistinės pedagogikos ir psichologijos, (ugdymo) modeliavimo teorijos*.

**Socialinio vystymosi teorija** (Vygotsky, 1978) yra reikšminga specialistų socialinės kompetencijos modeliavimo kontekstu. Šios teorijos esmė – socialinis bendravimas (interakcija) yra pagrindinis akcentas pažinimo procese. Čia teigiama, kad socialinis išmokimas aplenkia vystymąsi. Tai reiškia, kad asmenybės vystymasis yra pagrįstas socialiniu išmokimu. Kiekviena kultūrinio vystymo(-si) funkcija vykdoma dvejopai – socialiniu ir individualiu lygiu; tarp individų (interpsichologinis aspektas) ir individo viduje (intrapсихologinis aspektas) (Vygotsky, 1978).

K. Crawford (1996) teigimu, Vygotsky teorija akcentuoja ryšius tarp asmenų ir socio-kultūrinės aplinkos, kurioje asmenys bendrauja, mokosi ir ugdo socialinę kompetenciją dalydamiesi patirtimi. Šiuose procesuose naudojamos priemonės, kurioms didelės įtakos turi kultūrinė aplinka, bendravimo manieros, kalbėjimas, rašymo įgūdžiai. Pagal Vygotsky teoriją kuriami tokie ugdymo(-si) kontekstai, kur asmenys gali aktyviai dalyvauti ugdymo(-si) procesuose. Keičiasi ir ugdytojo, ir ugdytinio vaidmenys. Ugdytojas bendradarbiauja, konsultuoja, o ugdytinis jaučia paramą ir skatinimą. Tai reiškia, kad socialinis bendravimas, abipusės komunikacijos užtikrinimas, aktyvių, kūrybinių metodų taikymas skatina socialinės kompetencijos ugdymą ir modeliavimą.

Vygotsky teorijos teiginiai sudarė prielaidas **konstruktyvizmo teorijai**. Konstruktyvizmas pripažįstamas kaip paradigma ar pasaulėžiūra, išskirianti ugdymą kaip aktyvų ir konstruktyvų procesą. Ugdytinis čia tampa informacijos ir žinių kūrėju savo ankstesnių žinių pagrindu. Akivaizdu, kad konstruktyvizmas ugdymo procesą pateikia kaip žinių kūrimą, o ne žinių įgijimą. Žinių kūrimas grindžiamas asmenine ugdytinio patirtimi glaudžiai susijęs su aplinka. Todėl žinių kūrimo procesas yra labai individualus. Remiantis konstruktyvizmo teorija, ugdytojas leidžia ugdytiniui pačiam ieškoti, tirti, kurti, vertinti, bendrauti, bendradar-



biauti tam tikroje aplinkoje, taip ugdyti socialinę kompetenciją. Vadinasi, čia sąveikauja pedagogikos (ugdymo) teorija ir pažinimo (žinojimo) teorija. Kadangi konstruktyvizmo teorija teigia, jog ugdytinis kuria naujas žinias iš ankstesnių žinių ir patirties nepriklausomai nuo to, kokie ugdymo(-si) metodai yra taikomi, galima teigti, kad net dalyvavimas teorinėje paskaitoje skatina aktyvias pastangas kurti naujas žinias. *Socialinio konstruktyvizmo atstovai* (P. L. Bergeris, T. Luckmannas) pažinimo procesą siejantys su socialine aplinka, kuriančia tikrovės konstrukcijas, akcentuoja bendradarbiavimą su kitais. Svarbiausias akcentas yra ne tikrovės vaizdiniai, o metodai ir jų taikymas (Martišauskienė, E. (2008). Ugdomojo mokymo retrospektyva ir dabartis (Rajeckas, 2008), Vadinasi, pažinimas priklauso nuo ugdytinių kultūros, socialines istorijos, taip pat nuo konkretaus ugdymo ar aiškinimo (Pollard, 2006). Pastaruju laikotarpiu socialinio konstruktyvizmo atstovai (pvz.: J. L. Patry, A. Weinberge, 2004) tiria pažinimo procesus ir sieja vertybių ugdymą su žinių įgijimu (Patry, Weinberger, 2004).

**Individualiosios psichologijos teorija** (Adler, 2004) reikšminga asmenybės vystymosi bei specialistų socialinės kompetencijos modeliavimo procesuose. Anot A. Adler (2004), psichologinį asmenybės vystymąsi labiau nulemia tikslas, o ne asmeninės istorijos priežastys. Šios teorijos pagrindas: sėkmės ir pilnavertiškumo siekimas, subjektyvaus individo suvokimo įtaka individo elgesiui ir asmenybei, nedaloma ir vientisa asmenybė, individo veiklos suvokimas per socialinį interesą, asmenybės įtaka gyvenimo stiliui, individo kūrybiškumas modeliuoja gyvenimo stilių. Autoriai (Brand, Egan, Deary, 1993; Deary, Matthews, 1993) sutinka, kad viena iš svarbiausių sąvokų individualiojoje psichologijoje yra – bendrumo jausmas kaip vertybė. Kiekvienam individui būdingas noras priklausyti bendruomenei, jaustis joje vertingu. Individualiosios psichologijos teorija teigia, kad gyvenant su individualiais patiriamas menkavertiškumo jausmas ir siekiama jį kompensuoti bendruomenei naudingų arba nenaudingų būdu. Pritardami individualiosios psichologijos teiginiams tyrėjai (Donaldson, 1992; Lykken, McGue, Tellegen, Bouchard, 1992) apibendrina: asmenybė yra nedaloma ir vientisa, sąmonė ir pasąmonė veikia viena kryptimi – siekia išsaugoti vertės jausmą. Jei žmogaus privati logika atitinka sveiką protą, jis pasirenka tinkamus būdus įsilieti į bendruomenę. Tačiau neretai individai, tendencingai vertindami įvykius, nesąmoningai siekia fiktyvių tikslų, kuriuos lemia neadekvatus menkavertiškumas ir pranašumas. Pripažįstama, kad priklausymas bendruomenei turi įtakos ne tik asmenybės vystymuisi, bet socialinės kompetencijos modeliavimui (Deary, Matthews, 1993). Asmeninį individo judėjimo per gyvenimą dėsnį A. Adler (2004) pavadino gyvenimo stiliumi, kurį atskleisti svarbu norint pažinti individą, o atpažinti gyvenimo stilių padeda ankstyvieji vaikystės prisiminimai.

Iš pradžių gyvenimo stilių A. Adler (2004) vadino individo judėjimo dėsniumi. Judėjimas vyksta iš menkavertiškumo į pranašumą. Gyvenimo stilius atpažįstamas iš trijų elementų – vertės jausmo, tikslo ir vietos bendruomenėje – dialektinio santykio, kurio buvimas skatina

socialinių įgūdžių formavimą(-si) bei sukuria galimybes modeliuoti socialinę kompetenciją. Todėl A. Adler (2004) individualioji psichologija gali būti vadinama socialine psichologija ir suvokiama socialiniu kontekstu, nes grindžiama socialiniu interesu, socialiniu pojūčiu, bei bendrumo jausmu. Apibendrinant galima teigti, kad individualioji psichologija yra teorijos ir praktikos sistema grįsta psicho-dinaminiais, elgesio pažinimo, egzistenciniais bei humanistiniais principais.

Tai leidžia teigti, kad **humanistinės pedagogikos ir psichologijos teorijų** (Rogers, 1983; Maslow, 2006) pagrindu yra modeliuojama specialistų socialinė kompetencija. *Humanistinė pedagogika* akcentuoja į asmenį orientuoto ugdymo svarbą, vadovaujamosi aktyviais (eksperimentiniais) ugdymo(-si) metodais (Rogers, Freiberg, 1994), o *humanistinė psichologija* grindžiama asmenybės saviraiškos, poreikių hierarchijos teorija, kulminacinių potyrių sąvokomis. Pagrindiniai *humanistinės pedagogikos* teorijos šalininkai – A. H. Maslow (2006) ir C. Rogers (1991) teigė, kad svarbiausias asmenybės bruožas yra jos nepalaujamas veržimasis į ateitį, siekimas realizuoti savo galias (Gallistel, 1990). Todėl pagrindinis *ugdymo tikslas* yra padėti ugdytiniams suvokti savo poreikius ir taip skatinti jų asmenybės tapsmą ir sklaidą. Humanistinė ugdymo teorija remiasi A. H. Maslow (2006) pasiūlyta žmogaus poreikių hierarchija, kurios viršūnėje – saviraiškos poreikis, t. y. asmenybės augimas, asmeninė saviraiška (Huit, 2004), užima svarbią vietą ugdymo procese, nes individas savo pasirinkimu apibrėžia savo kaip asmenybės augimo ir saviraiškos sferas.

Ugdymo procesas, paremtas humanistine pedagogika, išlaiko tokias nuostatas: išmokyti ugdytinio neįmanoma, galima tik padėti jam mokytis. Individas pats pakankamai giliai įsisavina tik jo poreikius atitinkančią medžiagą. Todėl ir pats individas yra pakankamai subrendęs, kad galėtų adekvačiai vertinti savo progresą ugdymo procese. Pagrindinė humanistinio edukacinio proceso užduotis – orientuoti individą „gyventi energingai ir smarkiai“ (Aloni, 1999), protingai apmąstant, laikantis moralės normų, tinkamai išitraukiant į ugdymą ir pilnavertį gyvenimą (Aloni, 1999). Todėl galima išryškinti *humanistinės ugdymo teorijos pagrindą* – optimizuoti ugdymo procesą, pagrįstą individo poreikiais, ir taip sudaryti galimybes modeliuoti specialisto socialinę kompetenciją.

Humanistinės teorijos šalininkai (Rogers, Freiberg, 1994; Patterson, 1973; Valett, 1977; Bitinas, 2000) kaip ir humanistinės psichologijos atstovas Maslow A. H. (2006) išskiria saviraiškos sąvoką ugdymo procese. Tačiau jos traktavimas šiose teorijose skiriasi. Humanistinė pedagogika saviraišką aiškina kaip tobulumo siekimą, o humanistinė psichologija saviraišką pripažįsta kaip individo poreikį vystyti ir realizuoti asmeninius gebėjimus, talentus ir potencialias galimybes, nes svarbiausia šios psichologijos teorijos dalis yra individo savęs aktualizavimo koncepcija, apimanti aukščiausią žmoniškųjų poreikių lygmenį.

C. Rogers (1983), įvesdamas nedirektyvaus (aktyvaus) ar į asmenį orientuoto ugdymo(-si) sąvoką, charakterizuoja ugdymo(-si) aplinką – orientuotą į bendravimą ir bendradarbiavimą, kas ir skatina ne tik socialinių įgūdžių įgijimą, bet ir socialinės kompetencijos modeliavimą. Galima teigti, kad humanistinės pedagogikos ir humanistinės psichologijos teorijų pagrindu individas patenkina savo kaip asmenybės ir socialinės būtybės (visuomenės nario) socialinius poreikius, padeda modeliuoti asmeninę socialinę kompetenciją.

**Ugdymo modeliavimo teorijos (Denisovas, 2003; Bitinas, 2006)** pagrindiniai principai yra taikomi disertaciniame darbe. Modeliavimas grindžiamas sisteminė analize. Tai reiškia, kad sprendžiama problema ir tyrimo objektas suvokiami kaip sistema, kurią sudaro tam tikri komponentai ir jų ryšiai. V. Denisovas (2003) modeliavimą pateikia kaip modelių kūrimą, kad būtų galima tirti objektus, procesus, reiškinius, ir kaip konstruktyvųjį mokymo metodą. Visus konstruktyvius metodus jungia požiūris į žinių įgijimą kaip į aktyvų žinių konstravimo procesą, kuriame svarbiausias vaidmuo atitenka pačiam besimokančiajam. V. S. Nemčinov (1965) teigimu, modelis yra savos rūšies abstrakcija, tarpinė grandis tarp realios tikrovės ir mąstymo rezultato. Panašiai ugdymo modeliavimą apibrėžia ir autorius B. Bitinas (2006), kuris jį tapatina su idealizavimo padariniais, t. y. pažinimo objektų teoriniais modeliais. Tai reiškia, kad modeliavimą galima priskirti idealizavimui (Bitinas, 2006). Anot autoriaus, modeliavimo esmė yra išvadų, suformuluotų tiriant modelius, priskyrimas tiriamiems objektams. Tyrimo objektų modeliavimas yra pakankamai paplitęs kaip mokslinio pažinimo metodas, o teoriniai modeliai paprastai reiškiami matematine kalba (Bitinas, 2006). Kita vertus, ugdymas yra „sudėtingas tikimybinis procesas“ (Bitinas, 2006), todėl bandymai į edukologiją perkelti kituose moksluose taikomus modelius nėra sėkmingi. Literatūroje pastebimi įsivaizduojami ugdymo modeliai, kuriuos tiriant gilinamasi, kaip jie konkrečiomis sąlygomis gali būti realizuoti ugdymo procesuose, kokios galimybės pertvarkyti ugdymo realybės komponentus (Bitinas, 2006). Autoriaus teigimu, jei tyrėjui nepavyksta sudaryto modelio pagrįsti anksčiau paskelbtais teorinių ir empirinių tyrimų rezultatais ir išvadomis, vadinasi, kad tai gali būti naujos ugdymo koncepcijos pagrindas. Konkrečiai B. Bitinas (2006) išskiria tokius variantus: galima modelį atmesti, atlikti konkrečius tyrimus jam pagrįsti arba jį tobulinti. Modeliavimo teorijoje išvelgiamos autorių B. Bitino (2006) ir V. S. Nemčinov (1965) teiginių sąsajos, kur ugdymo modeliavimą galima suvokti kaip abstrakčią ugdymo idėją, mintyse susietą su realia tikrove – tai tampa ugdymo reguliavimo pagrindu.

Nagrinėtų teorijų skiriamieji bruožai pateikiami 2 lentelėje:

Analizuojant ugdymo teorijas pastebima, kad socialinės kompetencijos modeliavimas kaip rezultatas būdingas kiekvienai iš jų. Čia tiek aktyvus dalyvavimas ugdymo(-osi) procese, kuris skatina individo tapumą iš menkavertės į pilnavertišką asmenybę ir sudaro sąlygas asmenybės saviraiškai, padeda modeliuoti individo socialinę kompetenciją. Kadangi ugdymas

suvokiamas kaip aktyvus procesas, todėl naujų žinių kūrimas remiantis patirtimi grindžiamas nedirektyvių (aktyvių/eksperimentinių) metodų taikymu. Tai reiškia, kad sukuriama tinkama aplinka socialinei kompetencijai modeliuoti ir ugdyti. Remiantis šiomis nagrinėtomis teorijomis susistemintas ir moksliskai pagrįstas specialisto socialinės kompetencijos modeliavimas.

2 lentelė

**Ugdymo(-si) teorijų skiriamieji bruožai socialinės kompetencijos aspektu**

| Teorijos (atstovai)                       | Teorijos skiriamieji bruožai   | Socialinės kompetencijos kontekstas   |
|---|--|---|
| 1. Socialinio vystymosi teorija           | Socialinis bendravimas svarbus pažinimo procese;<br>Asmenybės ugdymas/-sis grindžiamas socialiniu išmokimu;<br>Ugdymas aktyviai dalyvaujant. | Socialinis bendravimas, abipusė komunikacija, aktyvūs kūrybiniai ugdymo(-si) metodai padeda modeliuoti socialinę kompetenciją.                            |
| 2. Individualiosios psichologijos teorija | Asmens judėjimas iš menkavertiškumo į pilnavertiškumą;<br>Bendrumo jausmas kaip vertybė.   | Priklausymas bendruomenei turi įtakos ne tik asmeniniam augimui, bet ir socialinės kompetencijos modeliavimui.  |
| 3. Konstruktivizmo teorija                | Ugdymas – aktyvus procesas;<br>Naujų žinių kūrimas remiantis jau turimoms žiniomis ir patirtimi.   | Ugdytiniui suteikiama galimybė ieškoti, kurti, tirti, vertinti bendraujant ir bendradarbiaujant ir taip modeliuoti socialinę kompetenciją.                |
| 4. Humanistinės pedagogikos teorija       | Į asmenį orientuotas ugdymas.  | Aktyvus (į asmenį orientuotas) ugdymas, individo poreikių realizavimas, gebėjimų ir talentų skatinimas padeda modeliuoti individo socialinę kompetenciją. |
| 5. Humanistinės psichologijos teorija     | Asmenybės saviraiška;<br>Individo poreikių hierarchija.  |   |
| 6. Ugdymo modeliavimo teorija             | Abstrakti ugdymo idėja, mintyse susieta su realia tikrove  | Socialinės kompetencijos modeliavimas ir pagrindimas.   |

Šaltinis: sudaryta autorės

Tiek socialinių gebėjimų ugdymas stebint ir modeliuojant aplinkinių elgesį socialinėse grupėse, tiek mokymasis remiantis asmenine patirtimi, ne tik įgyjant žinių, pagal į asmenį orientuoto ugdymo strategiją per nedirektyvius, o aktyvius (eksperimentinius) mokymo(-si) metodus leidžia individui vystytis, t. y. judėti iš menkavertiškumo į pranašumą, jaustis vertingu tam tikroje grupėje, kai patenkinti žemesnės poreikių piramidės grandies poreikiai. Žemesniųjų poreikių patenkinimas garantuoja individo kompetencijos, taip pat ir socialinės kompetencijos, modeliavimą, sėkmės patyrimą bei asmeninės vertės pripažinimą. Akivaizdu, kad specialistų socialinės kompetencijos modeliavimas turėtų būti grindžiamas šiame skyriuje išanalizuotų ugdymo(-si) teorijų principais.

Disertacijoje analizuojami socialinės kompetencijos komponentai vadinami komunikacine, bendradarbiavimo, darbo aplinkos, situacine ir vertybine kompetencijomis.

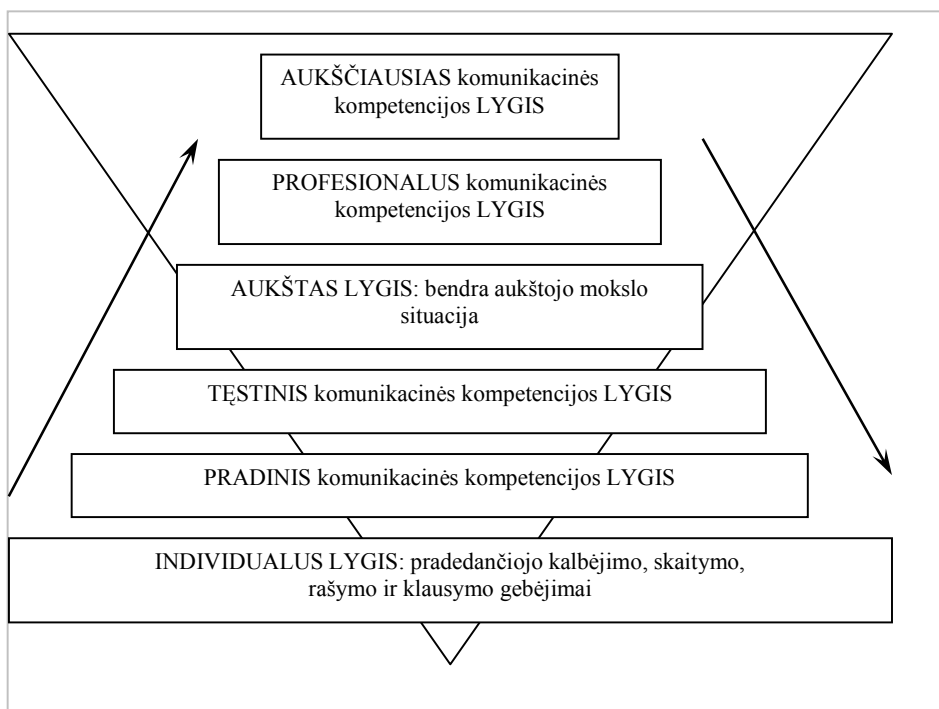
## **1.2. Turizmo vadybos studentų socialinė kompetencija: komponentai ir modeliavimas**

### **1.2.1. Komunikacinės kompetencijos modeliavimas**

Paprastai komunikacinė kompetencija suprantama kaip verbalinė ar neverbalinė artikuliacija arba lyginama su lingvistine ar kita sensorine kompetencija. Plačiaja prasme, kad specialistų komunikacinė kompetencija skaidoma į atskirus gebėjimus ar komponentus. Павлова, Л. П. (2004) išskiria tokius komunikacinės kompetencijos komponentus: lingvistinę kompetenciją, tematinę kompetenciją, sociokultūrinę kompetenciją, mokymosi kompetenciją.

Akivaizdu, kad komunikacinė kompetencija jungia kalbėjimo, skaitymo, rašymo ir klausymo ir sociolingvistinius gebėjimus. Tai gebėjimas valdyti lingvistines priemones, teksto pažinimo procesus. Kitas komunikacinės kompetencijos komponentas – tematinė kompetencija – susijęs su papildomos lingvistinės informacijos valdymu. Pavyzdžiui, informacijos edukologijoje valdymas lemia ugdymo specialistų komunikacinės kompetencijos vystymą. Sociokultūrinė kompetencija apima elgsenos ir etinius įgūdžius bei pažinimo sociokultūriniame kontekste gebėjimus. Tai abipusio supratimo gebėjimas bei gebėjimas pasišalinti iš sudėtingos lingvistinės komunikacijos. Šie komponentai orientuoti į mokymosi mokyti kompetenciją ir į komunikacinės kompetencijos vystymą (Павлова, 2004). Komunikacinės kompetencijos vystymo procesas, kurį sudaro 6 lygmenys,

Individo komunikacinės kompetencijos modeliavimo procesas prasideda šios kompetencijos vystymo individualiu lygiu, kur individas geba valdyti ir naudoti audiokomunikacinius ir komunikacinius rašymo gebėjimus. Vystydamas šiuos lingvistinius gebėjimus, individas pasiekia pradinį komunikacinės kompetencijos lygį. Trečias lygis yra tęstinis komunikacinės kompetencijos lygis, kuriame individas tobulina komunikavimo gebėjimus ir kompetenciją per veiklą, taip pereidamas į aukštą šios kompetencijos lygį aukštojo mokslo sistemoje. Savo ruožtu, profesionalus komunikacinės kompetencijos lygis perauga į aukščiausią išsilavinusio lingvisto komunikacinės kompetencijos lygį, kuris turi įtakos socialinės kompetencijos vystymui įvairiose situacijose ne tik asmeninėje, bet ir darbo aplinkoje. Tam tikrais atvejais darbo aplinka padeda vystyti komunikacinę kompetenciją kaip socialinės kompetencijos komponentą.



Adaptuota: Павлова (2004)

## 2 pav. Komunikacinės kompetencijos modelis

Be to, lietuvių mokslininkas V. Šernas (2006) išskiria tokias individo komunikacinės kompetencijos kaitos pakopas (3 Lentelė). Anot autoriaus, komunikacinės kompetencijos turinį sudaro smulkesnės dalys (komponentai), kurios apima tam tikrus gebėjimus.

Konkrečiai komunikacinės kompetencijos ryšys su socialine kompetencija atsiskleidžia taikymo pakopoje, kai individas jaučiasi pasitikintis savimi, galintis jausti pašnekovą, jį koreguoti. Tai rodo individo socialinės kompetencijos lygį. Bet to, ir autorės V. Buivydienė, R. Žukienė (2007) pritaria, kad komunikacinė kompetencija susideda iš lingvistinės, sociolingvistinės, diskursinės, strateginės, sociokultūrinės, socialinės kompetencijų. Jos teigia, kad komunikacinė kompetencija – tai gebėjimas suprasti kitų mintis ir perduoti jas aplinkiniams sakytine arba rašytine kalba, taip pat žodžiu ir raštu bendrauti su kitais, gebėti tarpininkauti, kai komunikuoja skirtingas kalbas vartojantys asmenys (Fominienė, 2007; Šileikienė, Svirkienė, 2006; Šernas, 2005).

## Komunikacinės kompetencijos kaitos pakopos ir turinys

| KOMUNIKACINĖS<br>KOMPETENCIJOS<br>KAITOS<br>PAKOPOS     | KOMUNIKACINĖS KOMPETENCIJOS TURINYS          |  |
|---|--|--|
|   | Komunikacinės kompetencijos komponentai      | Gebėjimai  |
| 1. Funkcinių žinių pakopa                               | Lingvistinė kompetencija                     | Žodžius išiminti, atpažinti jų konstrukcijas, vartojimo funkcinės žinios sritis, pavadinti, pakartoti, apibrėžti, atgaminti, išvardyti, aprašyti, atskirti, klausyti, suprasti, pastebėti, surasti, suvokti  |
| 2. Metakognityvinio mąstymo ugdymo pakopa               | Sociolingvistinė suvokimo kompetencija       | Analizuoti, sintetinti, apmąstyti savo kalbinę veiklą, jos kokybę, mokėti ją projektuoti, savarankiškai nustatyti teksto, žodžių, teksto (žodžiu, raštu) potekstės atspalvius  |
| 3. Apibendrinimo pakopa                                 | Diskursyvinė supratimo kompetencija          | Analizuoti, naujas kalbines žinias sieti jas su patirtimi, mokėti sintetinti, apibendrinti, savais žodžiais neautomatizuotai komentuoti, interpretuoti, praktiškai taikyti, pasirinkti kalbinę veiklą, spręsti, paaiškinti, savarankiškai mokytis kalbos |
| 4. Sintezės pakopa                                      | Grynosios daugiakalbystės kompetencija       | Pasinaudoti savo logine patirtimi (transpozicija), apriboti kelių kalbų interferencijos reiškinius, užtikrinti taisyklingą kalbų vartojimą   |
| 5. Analizės pakopa                                      | Sociokultūrinė kompetencija                  | Neautomatizuotai remtis savos ir kitų šalių, kurių kalbų mokomasi, kultūros ypatumais, kritiškai analizuoti savo ir kitų tautų patirtį   |
| 6. Taikymo pakopa                                       | Socialinė kompetencija                       | Praktiškai, spontaniškai taikyti naują kalbą, kalbinę medžiagą, temas ribose įsijausti į pašnekovą, pakoreguoti, vyrauja pasitikėjimas savimi  |
| 7. Įvertinimo ir savęs vertinimo, savikorekcijos pakopa | Savikontrolės ir saviregulavimo kompetencija | Gebama automatizuotą kalbą sąmoningai kontroliuoti, koreguoti, reguliuoti  |

Šaltinis: Šernas, V. (2006). Komunikacinės kompetencijos, jų ugdymo(-si) kai kurios strateginės ir taktinės problemos. *Santalka. Filologija. Edukologija*. T. 14, Nr. 4, p. 50–60.

Komunikacinė kompetencija suvokiama kaip gebėjimas bendrauti tinkamai pasirenkant ir interpretuojant verbalines ir neverbalines raiškos priemones, kuriant ir suvokiant dialoginių ir monologinių tekstą pagal socialinę, psichologinę ir kultūrinę situaciją (Nauckūnaitė, 2002). Akivaizdu, kad komunikacinė kompetencija apima ir kalbos produkavimą (kalbėjimą, rašymą) ir recepciją (klausymą, skaitymą) (Nauckūnaitė, 2002). Autorė pateikdama komunikacinės kompetencijos struktūrą išskiria jos komponentus, pritardama prieš tai pateiktą autorių idėjoms: kalbos mokėjimas (lingvistinė kompetencija), individų sąveikos taisyklių ir normų supratimas (sociokultūrinė kompetencija), kalbėjimo turinio išmanymas (referentinė kompetencija), bendravimas verbalinėmis ir neverbalinėmis priemonėmis (sociolingvistinė kompetencija), bendravimas sakytiniu ir rašytiniu tekstu (diskurso kompetencija). Nors nagrinėtų autorių apibrėžimai nėra identiški, tačiau vienas kitą papildantys.

Komunikacinės kompetencijos koncepcija pateikiama įvairiai skirtinguose mokslinės literatūros šaltiniuose, kurių santrauka pateikiama 4 lentelėje.

## Komunikacinės kompetencijos turinys ir ryšys su socialine kompetencija

| Nr. | Autorius/saltinis  | Komunikacinės kompetencijos turinys   | Ryšys su socialine kompetencija  |
|-----|--|---|--|
| 1.  | Lundegard, I.;<br>Wickman, Per-Olof<br>(2007)  | Veiklos kompetencija, komunikacinių sprendimų priėmimo dialogo metu gebėjimai, interesų konfliktų valdymas  | Komunikacinės kompetencijos vystymas priklauso nuo gebėjimo pripažinti socialinius faktorius ir interesų konfliktus  |
| 2.  | Bakx, A. W. E. A.;<br>Van der Sanden, J.<br>M. M.; Sijtsma, K.;<br>Croon, M. A.;<br>Vermetten, Y. J.M.<br>(2006) | Asmenybės savybės, savęs suvokimas, komunikaciniai gebėjimai pagal situacijos specifiškumą, simpatijos išraiška   | Kiekvieno individo komunikacinės kompetencijos ir ugdymo(-si) koncepcijos suvokimas įtakoja socialinės komunikacinės kompetencijos modeliavimą.  |
| 3.  | Kowalski, T. J.<br>(2005)  | Gebėjimas atlikti tam tikras roles tam tikruose kontekstuose  | Komunikacinės kompetencijos vystymą kontrolės procesuose riboja tokie veiksniai: nesugebėjimas apibrėžti/įvertinti kompetentingumo tam tikrose rolėse/pozicijose, per mažas dėmesys skiriamas kompetencijos modeliavimui studijų procese (curriculum), nėra konkrečių kriterijų kompetencijai vertinti.                              |
| 4.  | de Bildt, A.;<br>Serra, M.;<br>Luteijn, E.;<br>Kraijer, D.;<br>Sytema, S.;<br>Minderaa, R.<br>(2005)             | Gebėjimas įveikti pokyčių baimę tam tikrose situacijose   | Komunikaciniai gebėjimai, socialiniai gebėjimai, ir gebėjimas įveikti pokyčių baimę tam tikroje situacijoje turi įtakos individo socialinės kompetencijos modeliavimui.  |
| 5.  | Hwang, Caroline C.<br>(2005)   | Tarpkultūrinė komunikacinė kompetencija, socialinė interakcija  | Tarpkultūrinė komunikacinė kompetencija skirstoma į tris lygius: kultūrinė savimonė (įsisavinimas), frazeologinis tikslumas ir pragmatinis tinkamumas. Tai apibrėžia vertybes, požiūrius ir jausmus.   |
| 6.  | Euler, Dieter.<br>(2001)   | Verbalinė ir neverbalinė artikuliacija, teiginių interpretacija, metakomunikacija, jautrumas latentinei (nematomai) komunikacijai, refleksijai ir veiksmui. | Socialinė kompetencija ir gebėjimas prisitaikyti prie situacijos yra svarbūs elementai, kuriais remiantis išvystytas socialinės komunikacijos modelis.   |
| 7.  | Marsick, V., J.;<br>Bitterman, J.;<br>van der Veen, R.<br>(2000)   | Bendradarbiavimas, komunikavimas, kritinis mastymas, kūrybingumas   | Ištirta paprasta prielaida: švietimas turi būti atvira ir jungiamoji mokymosi galimybių grandis, neskaitant amžiaus. Naudojant teorijas ir modelius tokius kaip socialinis išmokimas, pažintinis mokymas/asis, praktinių gebėjimų ugdymas, ugdomi komandinio darbo gebėjimai ir modeliuojama komunikacinė ir socialinė kompetencija. |



|    |                             |   |  |
|----|-----------------------------|---|--|
| 8. | McDowell, Earl E.<br>(1997) | Tarpasmeninio komunikavimo kompetencija, komunikacinis lankstumas, retorinis jautrumas            | Tyrimų duomenys rodo, kad komunikacinis lankstumas ir retorinis jautrumas tiesiogiai susiję su komunikacinės kompetencijos modeliavimas. |
| 9. | Kramsch, Claire.<br>(1996)  | Lingvistinis tikslumas, gebėjimas pripažinti kultūrinius skirtumus, rasti socialinius atitikmenis | Pažintiniai, elgesio ir jausminiai mandagumo aspektai padeda vystyti kultūrinę kompetenciją, o taip pat ir socialinę.                    |

Šaltinis: sudaryta autorės

Kai kurie autoriai kompetenciją tapatina su gebėjimais. Remiantis šia nuostata socialinių-komunikacinių gebėjimų, tarpasmeninės komunikacinės kompetencijos vystymą nagrinėjo tokie autoriai kaip L. A. Craig-Unkefer, A. P. Kaiser (2003), C. C. Hwang (2005), L. Katz (2003), M. Kim (2004), A. Miyahara (2000), B. L. Simpson (1997), J. Holmes, R. Fillary (2000). Komunikacinės kompetencijos daugiadimensiškumą (skaidymą į gebėjimus ir įgūdžius) Lietuvoje tyrė V. Šernas (2005, 2006), Z. Nauckūnaitė (2002), B. Grebliauskienė, N. Večkienė (2004), V. Buivydienė, R. Žukienė (2007), taip pat komunikacinės kompetencijos tyrimus atliko V. B. Fominienė (2007), L. Šileikienė, G. Svirskienė (2006). Nepaisant skirtingų komunikacinės kompetencijos turinio apibrėžimų, galima teigti, kad jos sąvoka *apima ir komunikacinį lankstumą* (McDowel, Earl, 1997), *kritinį, kūrybinį mąstymą* (Marsick, Bitterman, van der Veen, 2000) *bei interesų konfliktų valdymą verbaline ir neverbaline komunikavimo forma* (Lundegard, Wickman, Per-Olof, 2007). Todėl teisinga teigti, kad komunikacinė kompetencija yra multidimensinė sąvoka.

### 1.2.2. Bendradarbiavimo kompetencijos modeliavimas

Bendradarbiavimo kompetencija kaip socialinės kompetencijos komponentas akcentuoja bendravimą per komunikacinius ryšius, per darbinę veiklą bei mokymąsi, apima įgūdžius, kuriuos individas gali įgyti ir vystyti/tobulinti. Analizuojant mokslinę literatūrą ir kitus mokslinius darbus tampa aišku, kad nėra vienodos bendradarbiavimo kompetencijos sąvokos. Ji suvokiama kaip visuma gebėjimų, nuostatų, žinių, mokėjimų, emocijų, įgūdžių, galinčių turėti įtakos bendradarbiavimo kompetencijos modeliavimui. Jos turinys pateikiamas 5 lentelėje.

**Bendradarbiavimo kompetencijos turinys ir ryšys su socialine kompetencija**

| <b>Eil. Nr.</b> | <b>Autorius / šaltinis</b>                                       | <b>Bendradarbiavimo kompetencijos turinys</b>  | <b>Paiškinimas ir ryšys su socialine kompetencija</b>  |
|-----------------|--|--|--|
| 1.              | Green V.,<br>Rechis R.<br>(2006)                                 | Gebėjimas derėtis ir efektyvus konfliktų valdymas  | Bendradarbiavimas ir konkurencija, efektyvios derybos su partneriais.  |
| 2.              | Lane K. L.,<br>Pierson M. R.,<br>Givner C.<br>(2004)             | Bendradarbiavimas ir savikontrolė, gebėjimas apginti nuomonę   | Atsiranda skirtingų nuomonių dėl gebėjimo apginti savo nuomonę, kadangi tai gali ir neigiamai įtakoti bendradarbiavimo kompetenciją sukeldami partnerių bei aplinkinių prieštaringas mintis/būsenas.                     |
| 3.              | Soan S.<br>(2006)  | Gebėjimas dirbti bendradarbiaujant, pozityvus išitraukimas į procesus, pagalbos suteikimas, palaikymas   | Socialinio išitraukimo skatinimas ir efektyvus daugiavertis bendradarbiavimas.   |
| 4.              | Moyers T. B.,<br>Miller W. R.,<br>Hendrickson S. M. L.<br>(2005) | Aktyvus dalyvavimas procese, informacijos perteikimas, išraiškumas, tarpasmeniniai įgūdžiai  | Aktyvus dalyvavimas procesuose yra suprantamas kaip bendradarbiavimas komandoje, socialinės kompetencijos modeliavimas.  |
| 5.              | Sergiovanni T. J.<br>(2004)                                      | Gebėjimas pripažinti abipusius išpaigojimus, bendradarbiavimo principų laikymasis, abipusių santykių palaikymas  |  |
| 6.              | Love C. T.<br>(2005)   | Lyderio bruožai: gebėjimas užjausti, pasitikėjimas, drąsa, nuolankumas, aktyvus klausymas, empatija (įsijautimas), vizijos matymas, bendradarbiavimas, gebėjimas derėtis, gebėjimas išreikšti jausmus. | Lyderio bruožai kaip įgūdžiai modeliuojantys bendradarbiavimo kompetenciją kaip socialinės kompetencijos komponentą.   |
| 7.              | Trickey S.,<br>Topping K. J.<br>(2006)                           | Gebėjimas kontroliuoti priklausomybę ir nerimą, pasitikėjimas savo jėgomis, savigarba.   | Autorių atlikti tyrimai parodė, kad šie gebėjimai įtakoja individo bendradarbiavimo kompetenciją.  |
| 8.              | Lane K. L.,<br>Givner Ch. C.,<br>Pierson M. R.<br>(2004)         | Savikontrolė, bendradarbiavimas, gebėjimas apginti savo nuomonę / poziciją, gebėjimas įsijungti į informacijos perdavimo procesus  | Atliktų tyrimų rezultatai išskiria šiuos socialinius įgūdžius, kurie įtakoja individo bendradarbiavimo kompetenciją.   |
| 9.              | Downs A.,<br>Smith T.<br>(2004)                                  | Emocinis supratimas, socialinis elgesys, abejingas elgesys, uždarumas  | Tyrimų rezultatai rodo, kad patologiškai uždaro individo (autizmas) socialinis elgesys gali būti išvystytas bendradarbiaujant, nors identifikuoti emocijas bei tinkamai socialiai elgtis tokiam individui yra sudėtinga. |
| 10.             | Gedron M.,<br>Royer E.,<br>Bertrand R.,<br>Potvin P.<br>(2004)   | Bendradarbiavimas, savigarba, asmeninis veiksmingumas  | Asmeninis veiksmingumas kaip gebėjimas įtakojantis bendradarbiavimo kompetenciją kaip socialinės kompetencijos komponentą.   |
| 11.             | Koskinen L.,<br>Tossavainen K.<br>(2003)                         | Abipusis (savitarpiškas) mokymasis, plintantys tarpasmeniniai santykiai, tarpkultūriniai įgūdžiai  | Savitarpiškumas ir tarpkultūriniai įgūdžiai turi įtakos bendradarbiavimo kompetencijai – t. y. socialinei.   |

|     |   |   |  |
|-----|---|---|--|
| 12. | Ngai Ph., Boyuen, Koehn P. H. (2002)          | Supratimo didinimas, požiūrio keitimas, streso įveikimas, tarpkultūriniai komunikaciniai gebėjimai  | Tarpkultūrinių gebėjimų vystymas keičia požiūrį į aplinką ir vykstančius procesus taip įtakodamas bendradarbiavimo kompetenciją kaip socialinės kompetencijos komponentą.  |
| 13. | Hogue T. (2004)                               | Komunikaciniai gebėjimai, gebėjimas palaikyti dialogą, vesti derybas, bendradarbiavimas siekiant bendrų tikslų  | Bendradarbiavimas plečia tradicines interesų sritis dirbant kartu ir apjungiant skirtingo mąstymo grupes, lyderius bei šalininkus. Taip vystoma socialinė kompetencija.  |
| 14. | Fetsch R. J., Yang R. K. (2002)               | Paramos suteikimas ir kooperatyvus mokymasis, gebėjimas konkuruoti, tinkamas elgesio valdymas, socialinė kompetencija   | Socialinė kompetencija – bendradarbiavimo ir gebėjimo konkuruoti rezultatas.   |
| 15. | Fletcher-Janzen E., De Pry R. L. (2002)       | Bendradarbiavimas, organizaciniai gebėjimai, atsakomybė, empatija, resursų ir laiko valdymas, gebėjimas reikšti komplimentus, mokėjimas pripažinti kaltę ir atsiprašyti, ryžtas |  |
| 16. | Arani M. R. S. (2001)                         | Savęs vertinimas, saviaktualizacija, gebėjimas tobulėti, gebėjimas prisitaikyti prie naujovių, savęs vertinimas   | Tai svarbūs veiksniai, orientuoti į mokymąsi ir turintys įtakos bendradarbiavimo kompetencijai kaip socialinės kompetencijos komponentui   |
| 17. | Foxon M., Richey R. C., Spannaus T. W. (2003) | Atsakomybės jausmas, pastangos profesiniam tobulėjimui ir jo organizavimui  | Veiklos tobulinimas yra bendradarbiavimo kompetencijos elementas, orientuotas į profesinį mokymąsi ir socialinės kompetencijos vystymą.  |
| 18. | Kanaga K., Prestidge S. (2002)                | Gebėjimas taikyti naujus darbo metodus, komandinio darbo gebėjimai  | Komandinio darbo atveju akcentuojamas bendradarbiavimas ir atsakomybė, apibrėžiami nauji darbo metodai, taikomi bendradarbiaujant.   |
| 19. | Valore T. G., Cantrell R. P., Mary L. (2006)  | Gebėjimas būti paslaugiu  | Gebėjimas būti paslaugiu skatina bendradarbiavimo kompetenciją darbo aplinkoje ir padeda modeliuoti socialinę kompetenciją.  |
| 20. | Chalofsky N. E. (2001)                        | Gebėjimas rizikuoti ir kurti, gebėjimas įsijungti į komandinę veiklą, mokymasis bendradarbiaujant, gebėjimas įvertinti ir kritikuoti, instruktuoti                              | Gebėjimas rizikuoti pasinaudojant kūrybiniais gebėjimais, gebėjimas kritikuoti ir priimti kritiką taip, kaip individo gebėjimas vertinti komandos narius ir instruktuoti padeda kurti bendradarbiavimui palankią atmosferą ir taip tobulinti bendradarbiavimo kompetenciją – tai reiškia ir socialinę. |

Šaltinis: sudaryta autorės

Gebėjimų ir įgūdžių įvairovė, padedanti modeliuoti arba turinti įtakos individo bendradarbiavimo kompetencijai kaip socialinės kompetencijos komponentui yra susisteminta ir pateikta 5 lentelėje. Paprastai bendradarbiavimo kompetencija apima derybinius gebėjimus, jie derinami su tarpasmeniniais gebėjimais ir požiūrių kaita bei gebėjimu valdyti konfliktus, rizikuoti ir kurti (Monkevičienė, 2004). Čia svarbūs tampa tarpasmeniniai komunikaciniai

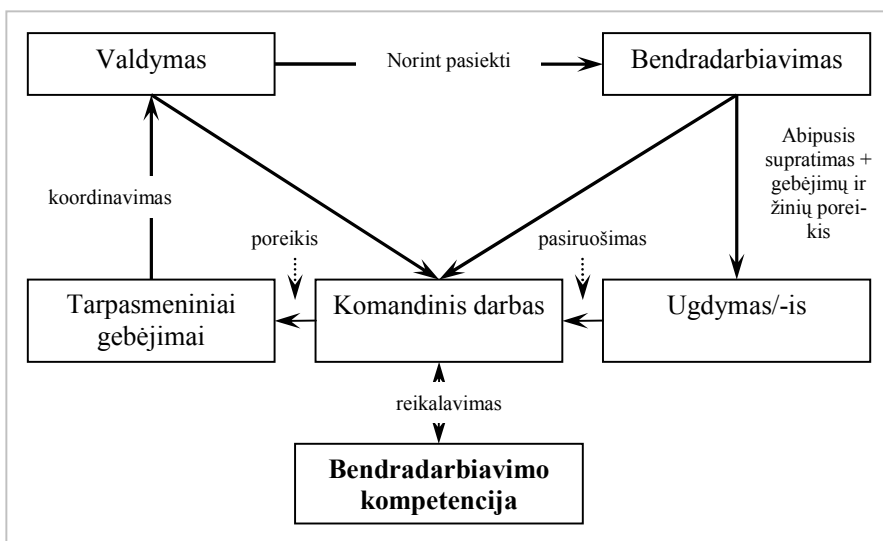
gebėjimai. N. Mažeikienė ir D. Loher (2008) tiria tarpkultūrinę kompetenciją ir išskiria profesinio veiklos konteksto sąsajas su dalykine, metodine ir bendrosiomis kompetencijomis, kurios turi tiesioginės įtakos bendradarbiavimo kompetencijai. Bendradarbiavimo kompetencija, kaip socialinės kompetencijos komponentas yra mažai tyrinėtas Lietuvos mokslininkų. Todėl ypatingą reikšmę įgauna ir parengti projektai. Pavyzdžiui, Kauno rajono švietimo centro iniciatyva parengtas projektas-programa (2008) „*Bendravimo ir bendradarbiavimo psichologiniai ypatumai valstybės tarnyboje*“. Projekto tikslas – padidinti valstybės tarnautojų bendravimo ir bendradarbiavimo kompetenciją. Projekto pagrindiniai uždaviniai: pagilinti bendradarbiavimo nuostatas; suteikti žinių, laikytis esminių principų, priimtų taisyklių bendraujant tiek su išorės, tiek su vidaus klientais; sudaryti sąlygas šias žinias priartinti prie jų kasdieninio naudojimo, įtraukti seminaro dalyvius atliekant įvairių formų praktines užduotis. Projektas įgyvendintas taikant tokius aktyvius metodus kaip diskusijos, darbas grupėse, grupinės ir individualios praktinės užduotys, modeliuotų situacijų vaizdo arba garso įrašas ir jo analizė, imitaciniai žaidimai. Be to, pagal Bendrojo programavimo dokumento žmogiškųjų išteklių plėtros prioritetą ir darbo jėgos kompetencijos ir gebėjimo prisitaikyti prie pokyčių ugdymo priemonę Lietuvos Respublikos Valstybės kontrolė 2006 m. parengė projektą „*Valstybės kontrolės tarnautojų kvalifikacijos tobulinimas administracinių ir asmeninių gebėjimų srityje*“. Projekto rezultatas – pakankamą bendradarbiavimo kompetenciją įgijo 225 tarnautojai, pakankamą darbo atlikimo kompetenciją – 246. Svarbu, kad individai būtų suinteresuoti susitarti, ieškoti bendrų sprendimo būdų, gebėtų vesti dialogą (išklaudyti, patarti), kuris yra bendradarbiavimo sąlyga.

Pasak L. Wilder (1999) dialogas tarp individų ar jų grupių, naudojant įtikinamus tarpasmeninės komunikacijos gebėjimus skatina bendradarbiavimui palankios aplinkos kūrimą. Be to, bendradarbiavimas komandose padeda pasiekti bendro susitarimo – konsensuso (Jaffe, 1998) tais atvejais, kai pabrėžiamas bendradarbiavimas, o ne konkurencija (Jaffe, 1998).

Todėl atliktos sintezės pagrindu galima reziumuoti, kad bendradarbiavimo kompetencija apima (9 pav.):

1. *Bendradarbiavimą* (įsitraukimą į veiklą, derybų meną, dialogą, instruktavimą ir t. t.);
2. *Valdymą* (laiko, išteklių, konfliktų, savikontrolės, streso, konkurencijos, rizikos, nerimo ir t. t.);
3. *Tarpasmeninius gebėjimus* (lyderiavimą, pagalbos suteikimą, savigarbą, empatiją, saviaktualizaciją, supratimą, aktyvų klausymą, emocinį suvokimą ir t. t.);
4. *Ugdymą(-si), kūrybingumą* (kryptingą mokymąsi, profesinį mokymąsi, mokymąsi bendradarbiaujant, mokymąsi darbo aplinkoje, kūrybos vystymą ir t. t.).

Šios gebėjimų grupės padeda modeliuoti bendradarbiavimo kompetenciją (3 pav.).



Šaltinis: sudaryta autorės

**3 pav.** Bendradarbiavimo kompetencijos modelis

Kaip pavaizduota 3 paveiksle, bendradarbiavimo kompetencijos modeliavimas prasideda nuo komandinio darbo, kuris semantiniame žodžio prasme sietinas su bendradarbiavimo funkcija. Paprastai reikalingi tam tikri tarpasmeniniai gebėjimai valdant komandinį darbą. Tarpasmeninių gebėjimų valdymas svarbus siekiant efektyvaus bendradarbiavimo su kolegomis. Be abejo, efektyvaus bendradarbiavimo pagrindas – abipusis supratimas, todėl žinių ir gebėjimų trūkumas sukuria nišą ugdymuisi ir tobulėjimui, kuomet ugdymo procesas organizacijos viduje skatina efektyvaus komandinio darbo poreikį.

Tai reiškia, kad bendradarbiavimo kompetencija priklauso nuo *tarpasmeninių gebėjimų, jų valdymo lygio, kuris iššaukia efektyvaus bendradarbiavimo, gebėjimų ir žinių derinį komandiniame darbe.*

### 1.2.3. Darbo aplinkos kompetencijos modeliavimas

Darbo aplinkos kompetencija dažnai glaudžiai siejama su profesionalumu ir galimybe pritaikyti daugelį profesinių įgūdžių tam tikros veiklos rezultatams pasiekti. Darbo veiklos rezultatai paprastai priklauso nuo profesinių įgūdžių panaudojimo lygio atliekant įvairias užduotis darbe. Todėl sveikas protas (protingumas), kritinis mąstymas ir samprotavimas taip kaip ir jų refleksija turi didelės įtakos siekiant užsibrėžtų tikslų, kuriuos pagrindžia puikūs darbo veiklos rezultatai. Valackienė A. (2005, 2003) tirdama profesinę karjerą lemiančius veiksnius bei profesinės karjeros procesą išskiria tokią sąvoką, kaip karjeros kompetenciją.

Bendroji prasme galima išvelgti sąsajas su darbo aplinkos kompetencija. Kadangi karjeros kompetenciją, anot Valackienės A. (2005), laiduoja darbuotojų atrankos kriterijai (apibrėžti terminais – tinkamumas, gabumai, priimtinumai), vadinasi, specialistai atrenkami remiantis jų gebėjimais, žiniomis, įgūdžiais, sąmoningumu, suvokimu, mokėjimu, kurie reikalingi darbo aplinkos kompetencijai. Tai įrodo, kad ši kompetencija yra daugiadimensinis konstruktas. Karjeros kompetencijas, karjeros ugdymo ypatumus, asmeninės karjeros valdymo gebėjimus ir jų ugdymą tyrė R. Kučinskienė (2003), rengimosi karjerai proceso socioedukacinius pagrindus ir rengimosi karjerai ryšį su darbo rinka – V. Stanišauskienė (2004, 2003), profesinio konsultavimo psichologinius aspektus – L. Jovaiša (1999), besimokančių suaugusiųjų požiūrį į karjerą – T. Lileikienė, R. Petkevičiūtė (2003), asmeninės karjeros projektavimą ir vystymo galimybes – N. Petkevičiūtė (2003), karjeros projektavimo gebėjimus ir karjeros planavimą – K. Pukelis (2003), karjeros modelius – R. Čiutienė, A. Sakalas (2004), akcentavo karjeros valdymą – A. Sakalas, A. Šalčius (1997). Tačiau šie tyrimai yra tiesiogiai ar netiesiogiai susiję su specialisto kompetencijos modeliavimu darbo aplinkoje. Todėl galima teigti, kad karjeros kompetencija, rengimasis karjerai, jos planavimas yra darbo aplinkos kompetencijos dalis.

Tačiau nepakanka teigti, kad individualus profesionalumo lygis yra individualios darbo aplinkos kompetencijos rezultatas. Natūralu, kad žinios, skirtingi gebėjimai, nuostatos, suvokimas, įgūdžiai, kuriuos išskiria moksliniai šaltiniai, turi įtakos individo darbo aplinkos kompetencijos modeliavimui. 6 lentelėje pateikiamas darbo aplinkos kompetencijos turinys.

6 lentelė

#### Darbo aplinkos kompetencijos turinys ir ryšys su socialine kompetencija

| Eil. Nr. | Autorius / šaltinis                            | Darbo aplinkos kompetencijos turinys  | Ryšys su socialine kompetencija  |
|----------|--|---|--|
| 1.       | Fletcher-Jansen, E., Depry, R. L. (2002)       | Išteklių valdymas, laiko valdymas, užduočių atlikimas, pasekmių numatymas, perspektyvų identifikavimas                              | Šie gebėjimai ir įgūdžiai atspindi techninę socialinės darbo aplinkos kompetencijos dalį.  |
| 2.       | McKinnon, M. C., Moscovitch, M. (2007)         | Socialinis samprotavimas  | Vadovavimo funkcijų atlikimas įtakos užduočių įvykdymui ir socialinės kompetencijos vystymui.  |
| 3.       | Dettori, G., Giannetti, T., Persico, D. (2006) | Teigiamos darbinės nuostatos, laiko valdymas, mokymosi aplinka, įsijungimas į mokymosi procesą, komunikaciniai ir derybų gebėjimai. | Užduočių atlikimas bendradarbiaujant ir motyvacijos išlaikymas, savireguliacija mokymosi procese svarbus ne tik atskiram individui, bet ir visai bendruomenei. Tai padeda modeliuoti socialinę kompetenciją. |
| 4.       | Alexander, P. M. (2006)                        | Gebėjimas dirbti bendradarbiaujant, socialiniai ir techniniai įgūdžiai  | Virtuali komanda – edukaciniame kontekste. Socialiniai ir techniniai įgūdžiai yra svarbūs darbo aplinkos kompetencijai kaip socialinės kompetencijos komponentui.  |

|     |  |   |   |
|-----|--|---|---|
| 5.  | Torpey, M. J. (2006)   | Gebėjimas bendrai atkreipti dėmesį į tuos pačius dalykus su bendradarbiais, konfliktų sprendimas ir valdymas, praktikos išmanymas   | Skatinamas bendradarbiavimas priklauso nuo kultūros lygio – socialinės kompetencijos vystymas ir modeliavimas.  |
| 6.  | Levine, D. A. (2003)   | Dalijimasis patirtimi; gebėjimas veikti garbingai, įsilieti į mokymosi aplinką; užuojautos, globos kultūra; komandos būrimo patirtis, empatija (įsijautimas)  | Šie gebėjimai formuoja emociškai sveiką ir vieningą atmosferą darbo aplinkoje, nes tai turi įtakos darbo aplinkos kompetencijai ir socialinei kompetencijai.                              |
| 7.  | O'Callaghan, K. (2005)   | Savigarba, pasitikėjimas, profesiniai įgūdžiai, reagavimas į poreikį, dalijimasis žiniomis, gebėjimas dirbti ištikimai partnerystėje  | Šie gebėjimai gilina darbo aplinkos kompetenciją – t. y. ir socialinę.  |
| 8.  | Hogue, T. (2004)   | Besikeičiantis bendradarbiavimas, bendrų uždavinių įgyvendinimas, bendra darbinė kultūra  | Bendradarbiavimas priklauso nuo praktinių situacijų autentiškumo ir aukštos darbinės kultūros, kuri turi įtakos modeliuojant socialinę kompetenciją.                                      |
| 9.  | Macleod, D. Taylor, S. E. (2003)                                   | Žinių atnaujinimas, įsijungimas į atsinaujinimo procesus  | Labai svarbu vystant mokymosi įgūdžius ir modeliuojant darbo aplinkos kompetenciją.   |
| 10. | Billet, St. (2002)   | Bendras dalyvavimas darbinėje veikloje, žinojimo būdų keitimas (transformavimas), socialinė praktika  | Dalyvavimo veikloje reikšmės suvokimas ir mokymasis darbe išryškina sąsajas tarp socialinio ir kognityvaus vystymosi.   |
| 11. | Dumbrell, T., de Montfort, R., Finnegan, W. (2002)                 | Atsakomybė ir sprendimų priėmimas, papildomų įgūdžių taikymo meistriškumas, verbalinis ir neverbalinis komunikavimas, komandinis darbas ir konfliktų sprendimas, pritaikymas prie darbo vietos pasikeitimo, problemų sprendimo gebėjimai  | Išryškėja specifinių gebėjimų poreikis modeliuojant darbo aplinkos kompetenciją, kaip socialinės kompetencijos komponentą.  |
| 12. | Plath, H. E. (2001)  | <i>Dirbančiojo gebėjimai:</i> darbo organizavimas, informacijos vertinimas, savęs supratimas, savimeistriškumas, saviorientacija, savirealizavimas ir pateikimas, gebėjimas įveikti pavojingas, nežinomas situacijas, trukdžius ir konfliktus<br><i>Dirbančiojo kompetencijos:</i> lojalumas, tarptautiškumas, komandinė dvasia, mobilumas, tikslo siekimas, lankstumas, kompetencijų gausa, tarpinė kompetencija, socialinės komunikacijos kompetencija. | Dirbančiojo gebėjimai ir dirbančiojo kompetencijos modeliuoja darbo aplinkos kompetenciją. Išvardinti gebėjimai leidžia bendravimu ir bendradarbiavimu modeliuoti socialinę kompetenciją. |
| 13. | Tikkanen, T., Lahn, L. C., Withnall, A., Ward, P., Lyng, K. (2002) | Mokymosi motyvacijos didinimas, pasitikėjimas, atsidavimas (įsipareigojimas) organizacijai  | Darbinėje aplinkoje vystoma plačios apimties socialinė kompetencija.  |
| 14. | Madeen, S., Madeen, M. (2001)                                      | Parama ir palaikymas sprendžiant konfliktus   |   |

|     |   |   |   |
|-----|---|---|---|
| 15. | McDonald, R., Corbiere, K., Doyle, L., Field, C., Johnson, L., Johnston, P., Kerr, E., Roberts, A. (2000) | Dalyvavimas darbinėje veikloje, aktyvus užduočių atlikimas  | Suteikiamos galimybės mokytis realioje darbinėje aplinkoje. Dalyvavimas veikloje bendraujant ir bendradarbiaujant turi įtakos socialinei kompetencijai. |
| 16. | Brophy, J. (1996)   | Socialinis patrauklumas (malonus, nuoširdus), asmenybės stiprybė (pasireiškianti per pasitikėjimą savimi), gebėjimas realiai suvokti, kantrybė ir ryžtas, gebėjimas veikti ir tvirtai, bet lanksčiai teigti | Tai gebėjimai ir savybės, kurios padeda tobulinti bendravimą darbinėje aplinkoje.   |
| 17. | Kostelnik, M. J. (1993)   | Pagalbos asmenybei/profesionalui vystytis ir lavėti suteikimas, savimonei ir savigarbos skatinimas, pozityvūs santykiai, aktyvus socialinis elgesys, gebėjimas vertinti                                     | Socialinis interesas/suinteresuotumas, socialinis elgesys, pozityvių santykių palaikymas padeda formuoti ir vystyti socialinę kompetenciją.             |

Šaltinis: sudaryta autorės

6 lentelėje pateikiamas darbo aplinkos kompetencijos turinys ir jos komponentų, taip vadinamų gebėjimų ar įgūdžių, apibendrinimas. Norint apibrėžti darbo aplinkos socialinę kompetenciją, reikia pradėti nuo socialinio intereso sąvokos. Autorius M. J. Kostelnik (1993) pabrėžia, kad socialinis interesas yra individo socialinio vystymosi pradžia. Socialinis vystymasis darbo aplinkoje – tai gebėjimas padėti individui tobulėti kaip profesionalui (Holmes, Fillary, 2006), gebėjimas skatinti savigarbą ir savimonei, gebėjimas inicijuoti pozityvius santykius ir gebėjimą tinkamai ir teisingai vertinti aplinką, situaciją ir pan. Laiko atžvilgiu keičiasi ir darbo aplinkos kompetencijos koncepcija bei jos komponentų sudėtis. Dabar galima pateikti jos komponentų įvairovę (6 lentelė): ryžtas, streso įveikimas, problemų sprendimas, verslumas, konfliktų sprendimas, komunikacija, dalijimasis patirtimi, bendradarbiavimas bei vadovavimas. Vėlesni šaltiniai išskiria socialinį samprotavimą/mastymą kaip svarbų komponentą, padedantį modeliuoti darbo aplinkos kompetenciją (McKinnon, Moscowitch, 2007). Modeliuojant darbo aplinkos kompetenciją (4 pav.) galima išskirti tokius elementus:

**Saviorientacija** – gali būti suprantama kaip savigarba, pasitikėjimas savimi, asmenybės stiprybė ir pan.

**Pozityvumas** – tai pozityvūs santykiai, pozityvus požiūris, noras keistis, atvirumas pokyčiams, lankstumas, mokymosi motyvacija, bendradarbiavimas, dalijimasis patirtimi, asmeninis tobulėjimas ir pan.

**Socialinis patrauklumas** – tai nuoširdumas, malonus elgesys, charizma, darbinė kultūra ir pan.

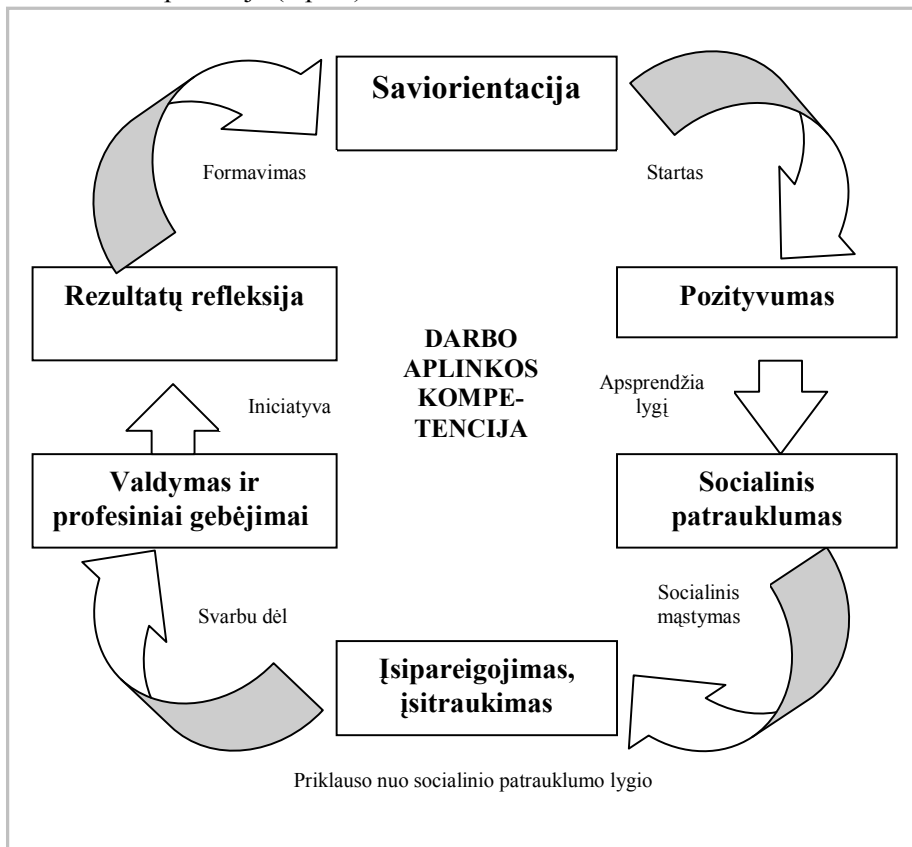
**Įsipareigojimas/įsitraukimas** – tai įsitraukimas į užduočių atlikimo procesą, komandos formavimas, įsijungimas į atsinaujinimo procesus, organizacinis įsipareigojimas ir pan.



**Valdymas ir profesiniai gebėjimai** – laiko, išteklių valdymas, sprendimų priėmimas, konfliktų sprendimas, streso valdymas ir įveikimas, derybų gebėjimai, tinkamas ir teisingas vertinimas ir pan.

**Rezultatų refleksija** – rezultatų vertinimas, grįžtamasis ryšys.

Darbo aplinkos kompetencijos komponentų analizės pagrindu modeliuojama darbo aplinkos socialinė kompetencija (4 pav.).



Šaltinis: sudaryta autorės

**4 pav.** Darbo aplinkos kompetencijos modelis

Darbo aplinkos kompetencijos modeliavimas prasideda nuo individo saviorientacijos (t. y. savigarbos interesas, asmeninio augimo interesas ir t. t.), kuri turi įtakos asmeniniam pozityvumui. Pozityvus individo nusiteikimas ir elgesys lemia individo socialinį patrauklumą. Išsilavinęs ir socialiai patrauklus individas geba pasitelkti socialinį mąstymą ir suvokti, kad profesionalios asmenybės lavinimas darbo aplinkoje yra susijęs su įsipareigojimu organizacijai bei pozityviu įsitraukimu į darbinę veiklą. Tai yra svarbu, nes įsipareigojimas organi-

zacija sukelia valdymo ir profesinių gebėjimų svarbą formuojant darbo aplinkos kompetenciją. Refleksija ir rezultatų vertinimas šiame cikle yra galutinė stadija, parodanti, kad individas yra pakankamai kompetentingas individualiai vertinti savo rezultatus ir gebėjimus, kuriuos naudojo tiems rezultatams pasiekti. Tada galima teigti, kad individas yra įvaldęs visą darbo aplinkos kompetencijos kompleksinį derinį.

Apibendrinant teigtina, kad *darbo aplinkos kompetencija yra gebėjimas atlikti tam tikras konkrečias darbo užduotis ir veiksmus, tarnybos ar profesijos pareigas tinkamai bendraujant ir bendradarbiaujant*. Ši kompetencijos dalis praktiškai pasireiškia individo ne tik profesinių žinių raiška, mokėjimais bei įgūdžiais, bet ir gebėjimu tinkamai komunikuoti, bendradarbiauti su aplinkiniais. Darbo aplinkos kompetencijai būdingas tam tikras profesinių žinių, mokėjimų ir įgūdžių įvaldymo lygis bei gebėjimas realizuoti juos praktinėje veikloje naudojantis technologijomis, medžiagomis, atliekant technologines operacijas, naudojantis lingvistinėmis, matematinėmis, elektroninėmis ar grafinėmis komunikavimo sistemomis, susijusiomis su profesijos darbu.

#### 1.2.4. Situacinės kompetencijos modeliavimas

Situacinė kompetencija kaip socialinės kompetencijos komponentas orientuotas į situacijos sprendimą atliekant tam tikras užduotis, siekiant tam tikros situacijos sprendimo rezultato. Situacijos sprendimo tinkamumas priklauso nuo individo ar jų komandos situacinės socialinės kompetencijos lygio, nes ją formuoja atskiri gebėjimai ir įgūdžiai (7 lentelė).

7 lentelė

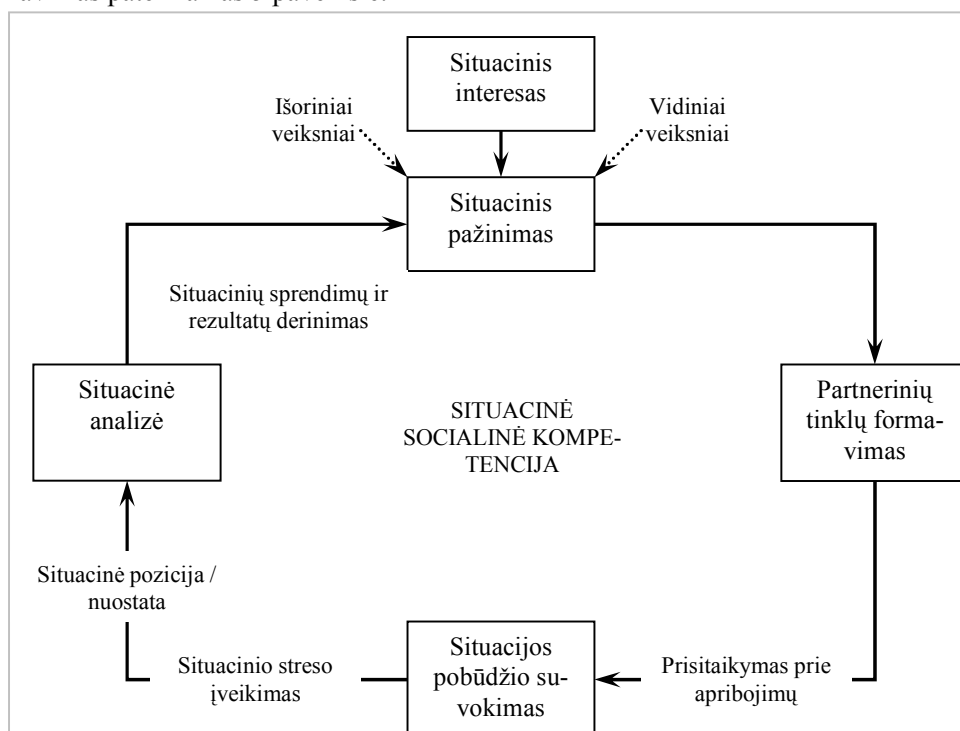
#### Situacinės kompetencijos turinys ir ryšys su socialine kompetencija

| Eil. Nr. | Autorius / šaltinis                | Situacinės kompetencijos turinys   | Ryšys su socialine kompetencija  |
|----------|------------------------------------|--|--|
| 1.       | Boekaerts, M., Minnaert, A. (2006) | Situacinis interesas, socialinis ryšys   | Tyrimų rezultatai rodo, kad didelis situacinis interesas ankstesniuose mokymosi laikotarpiuose neutralizuoja situacinio intereso sumažėjimą ne tik nagrinėjant situaciją, bet ir sprendžiant problemas už situacijos ribų. Pasitenkinimas mokymosi sąlygomis psichologiniu požiūriu turi įtakos socialinės kompetencijos lygiui. Socialiniam ryšiui palaikyti svarbus yra situacinis interesas, kurio metu atskleidžiami visi įgūdžiai apsprendžiantys individo situacinės kompetencijos lygį. |
| 2.       | Boyes, M. A., O'Hare, D. (2003)    | Sprendimų priėmimas, rizikos ir kompetencijos derinimas, situacinis pažinimas, ankstesnė patirtis. | Sprendimų priėmimas yra susijęs su gebėjimu subalansuoti riziką ir kompetenciją. Sprendimų priėmimo procesas pabrėžia situacinio pažinimo ir įgytos patirties svarbą. Situacinė kompetencija priklauso tiek nuo situacijos pažinimo ir pripažinimo, tiek nuo įgytos individo patirties spręsti įvairias situacijas ir problemas. Šie įgūdžiai gilina ir socialinę kompetenciją.  |

|     |   |   |  |
|-----|---|---|--|
| 3.  | Smari, J.,<br>Petursdottir, G.,<br>Porsteindottir, V.<br>(2001) | Socialinis nerimas, grėsmių įvertinimas, depresijos įveikimas, atsispyrimas depresijai  | Tyrimų rezultatai rodo, kad socialinis nerimas yra susijęs su žema socialine kompetencija.   |
| 4.  | Bierschenk, I.<br>(2001)  | Sisteminimo strategija, mąstymo ir elgesio pritaikymas prie situacinių apribojimų   | Kompetencija yra vertinama pagal sisteminimo strategijos taikymo lygį. Atlikti tyrimai patvirtino, kad mokymo priemonių kokybė yra svarbi kompetencijos vystymosi procese. Mąstymo gebėjimai taip pat turi įtakos socialinės kompetencijos vystymuisi.   |
| 5.  | Falk, I.<br>(2000)  | Pasitikėjimas, bendros vertybės, partnerinių tinklų formavimas ir bendros veiklos palaikymas, vidinių tinklų formavimas, sąsajų tarp vidinių ir išorinių tinklų užmezgimas, bendros patirties kaupimas, bendros vizijos ir ryšių numatymas, situacinės analizės gebėjimai | Individo kaip lyderio gebėjimai turėtų būti nukreipti į situacijas reikalaujančias komandinio sprendimo ir į galimybes lyderiui pasireikšti. Komandinis darbas yra tiesiogiai susijęs su socialine kompetencija.   |
| 6.  | Deffenbacher, J. L. et al.<br>(1996)                            | Bendro pobūdžio ir asmeninio pykčio valdymas  | Socialinių įgūdžių vystymas ir emocijų valdymas turi teigiamos įtakos socialinei kompetencijai.  |
| 7.  | Alberg, J., et al.<br>(1994)                                    | Socialiniai įgūdžiai situaciniams trukdžiams įveikti  | Reikalingi specifiniai socialiniai gebėjimai padedantys susidoroti su trikdžiais tam tikrose situacijose.  |
| 8.  | Segrin, C.,<br>Dillard, J. P.<br>(1993)                         | Situacinių sprendimų ir rezultatų derinimas, pasitenkinimas rezultatais   | Rezultatai turi atitikti situacijos pobūdį. Jie priklauso nuo socialinių gebėjimų  |
| 9.  | Engstrom, C.<br>McHugh,<br>Sedlacek, W. E.<br>(1991)            | Situacinė pozicija/nuostata   | Individuali pozicija ir nuostata reikalinga situacijos sprendimui, taip išreiškiant aukštą socialinės kompetencijos lygį.  |
| 10. | Duran, R. L.,<br>Kelly, L.<br>(1989)                            | Nusiteikimas, gebėjimas disponuoti ištekliais, aktualiais tam tikroje situacijoje   | Individo veikla, reikalaujanti situacinių sprendimų gebėjimų, gilina socialinę kompetenciją.   |
| 11. | Rose, S. R.<br>(1989)   | Situacinio streso įveikimas   | Aktyvus dalyvavimas yra galimybė suvokti ir tinkamus situacijos sprendimo būdus, įveikti situacinį stresą ir jausti pasitenkinimą pasiektais rezultatais. Tai padeda modeliuoti socialinę kompetenciją.  |
| 12. | Browne, B. A.,<br>Musser, L. M.<br>(1988)                       | Savęs pateikimas, savi-kontrolė, savi-ekspresija, strateginis įgūdžių panaudojimas  |  |
| 13. | Wolff, L. O.<br>(1986)  | Tarpasmeninė komunikacija, tarpasmeniniai mainai, situacijos pobūdžio tarpasmeninėje komunikacijoje suvokimas   | Kiekvienas individas bendraudamas su aplinkiniais remiasi ankstesniu ir nauju požiūriais, vertybėmis bei patirtimi. Tarpasmeninės komunikacijos kompleksškumas priklauso nuo situacijos, pačios organizacijos ir kultūros. Šis kompleksškumas suvokiamas tada, kai suvokiamas situacijos pobūdis tarpasmeninėje komunikacijoje. Tai rodo aukštą socialinės kompetencijos lygį. |

Šaltinis: sudaryta autorės

Remiantis autorių nuomone (7 lentelė), galima teigti, kad situacinė kompetencija dažniausiai pasireiškia komandiniame darbe arba sprendžiant situacijas ar atliekant užduotis su grupės nariais. Paprastai situacinės kompetencijos modeliavimas prasideda nuo situacinio intereso ir situacijos pažinimo. Susipažinus su situacijos aplinkybėmis sprendimams priimti formuojamos komandos, kurių nariai, prisitaikydami prie situacijos apribojimų, išsiaiškina situacijos pobūdį, įveikia situacinį stresą, susiformuoja situacines nuostatas/pozicijas. Atlikus situacinę analizę ir situacines užduotis, priimti situaciniai sprendimai derinami su gautais rezultatais ir taip vertinamas situacijos sprendimo procesas. Pagal situacijos sprendimo proceso atlikimą galima vertinti ir individų situacinės kompetencijos lygį. Situacinės kompetencijos formavimas pateikiamas 5 paveiksle.



Šaltinis: sudaryta autorės

**5 pav.** Situacinės kompetencijos modelis

Situacinio pažinimo etape situacijos sprendimui įtakos turi vidiniai ir išoriniai veiksniai. Prie vidinių veiksnių galima priskirti asmeninius individo gebėjimus: kritinį ir loginį mąstymą, bendravimo, specialybinius gebėjimus ir pan. Išoriniai veiksniai apima komandos narių gebėjimus: socialinius gebėjimus situaciniams barjerams įveikti, gebėjimą suvokti situacijos

pobūdį tarpasmeninėje komunikacijoje, bendradarbiavimo gebėjimus, grupinės atsakomybės jausmą, toleranciją, gebėjimą išklaudyti ir t. t.

Akivaizdu, kad situacinės kompetencijos modeliavimas tai *situacinio intereso, situacijos pažinimo, pobūdžio suvokimo, situacinės analizės bei sprendimų priėmimo ir rezultatų suderinimo* procesas, kurio atlikimo tinkamumas priklauso nuo individo situacinės kompetencijos lygio.

### **1.2.5. Vertybinės kompetencijos modeliavimas**

Lietuviškoje mokslinėje literatūroje mažai paskelbta darbų, susijusių su specialistų vertybinės kompetencijos modeliavimu. M. Barkauskaitė, R. Kontvainas (2007) tirdami didaktinę kompetenciją, kaip kompetencijų modeliavimą studijų metu ir jų perkėlimą į profesinę veiklą, išskiria ir vertybių ugdymą, nes kompetencijų modeliavimas remiasi vertybinėmis nuostatomis. K. Pukelis, D. Garnienė (2003) tyrė moksleivių ugdymą karjerai bendrojo lavinimo mokykloje, A. Vosyliūtė (2003) jaunimo vertybines orientacijas, vertybinių nuostatų formavimąsi, V. Aramavičiūtė, E. Martišauskienė (2006) – vertybių ugdymą ir teigė, kad vertybės yra pedagoginių kompetencijų pagrindas, E. Marcišauskienė (2007) vertybines nuostatas. Tačiau vertybinė socialinė kompetencija kaip turizmo vadybininkų socialinės kompetencijos komponentas nėra tyrinėta kaip socialinės kompetencijos dalis, ypač rengiant turizmo vadybininkus. Dažniau tokie tyrimai siejami su moraline kompetencija ar individo moraline atsakomybe ir vertybėmis.

S. Ludecke-Plumer (2007) akcentuoja vertybinį ir moralinį ugdymą, kai pabrėžiama L. Kohlberg moralinio vystymo(-si) svarba. Savo tyrimuose jis išskiria moralinę verslininkų kompetenciją priimančias sprendimus. Čia pažymima, kad dėmesys turi būti kreipiamas į tokias vystymosi sąlygas, kaip vertinimas pagal gebėjimus, konflikto numatymas, galimybės komunikacijai, bendradarbiavimo patirtis, atsakomybė ir galimybė veikti (Ludecke-Plumer, 2007).

Kitų tyrimų rezultatai (Hill, Fouts, 2005) rodo, kad darbdaviai vertina darbuotojus, turinčius stiprią darbinę etiką, kuri yra labiausiai pageidaujama darbuotojo charakteristika. Ja individas išreiškia svarbos jausmą ir parodo savo nuopelnus. Darbuotojų darbo etika skatina teigiamas vertybes, gerai atlikti darbą (Hill, Fouts, 2005).

L. Chawla ir D. F. Cushing (2007) savo tyrimuose įveda vertybių socializacijos sąvoką, akcentuoja asmeninės kompetencijos vystymą, taip pat didelį dėmesį skiria ir kolektyvinei kompetencijai vystyti. Šiuo kontekstu kompetencija tapatinama su pasitikėjimu, individo galimybėmis siekti tikslo bendradarbiaujant grupėje. T. E. Isaeva (2007) savo tyrime kompetenciją pateikia kaip žmogiškąsias vertybes, nuolatinį asmeninio ir profesinio tobulumo siekį. Tyrimo rezultatai leidžia išskirti pagrindines specialisto kompetencijas (Isaeva, 2007) – adap-

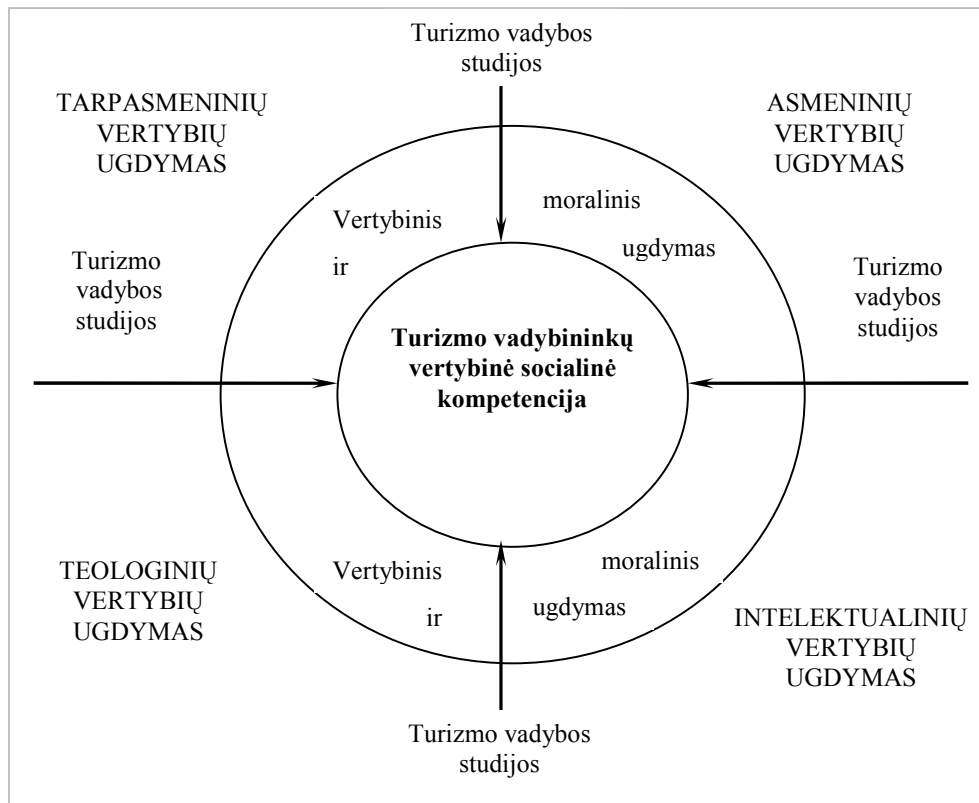
tacijos kompetencijos, socialinės-organizacinės kompetencijos, profesinės kompetencijos, komunikacinė kompetencija ir vertybių ir tikslo siekimo kompetencija.

N. Park ir C. Peterson (2006) savo tyrimuose akcentuoja moralinę kompetenciją ir charakterio stiprybes. Tyrimo metu išskirta 4 faktorių struktūra, orientuota į moralinį ir vertybinį ugdymą. Tai saikingumas kaip stiprybė (apdairumas, savireguliacija ir t.t.), intelektualinės stiprybės (smalsumas, troškimas tobulėti ir t. t.), teologinės stiprybės (viltis, religingumas, meilė ir t. t.), kitos tarpasmeninės stiprybės (kuklumas, gerumas, švelnumas ir t. t.). Vertybinė (moralinė) kompetencija pasireiškia universaliomis, doro gyvenimo principais pagrįstomis asmenų vertybinėmis orientacijomis. Šią kompetenciją turintys individai nėra suinteresuoti tenkinti savo poreikius lauždami įstatymus ir visuotinai pripažintą tvarką, normas, geba prislopinti tam tikrus poreikius.

JAV atlikti asmenybės ugdymo tyrimai (Character Education, 2007) rodo, kad individo charakteris apima tokias moralines ir etines vertybes, kaip pagarba, sąžiningumas, rūpestingumas, atsakomybė, pasitikėjimas ir pilietiškumas. Tyrimų rezultatai rodo, kad minėtos vertybės gali turėti įtakos individo elgesio vertybėms (pvz., samprotavimas, emocijų reiškimas ir t. t.) (Character Education, 2007). Bendrąja prasme E. Marcišauskienė (2007) tiria ir skirsto vertybes į terminalines ir instrumentines. Terminalinės yra sietinos su tolima gyvenimo perspektyva, kartais vadinama gyvenimo tikslais (sveikata, vidinė harmonija, aktyvus gyvenimas, išmintingumas, laiminga šeima, įdomus darbas, grožis, malonumai ir pan.). Instrumentinės – kasdienes veiksmus ir poelgius suponuojančios vertybės, dažniausiai tampančios tiesioginiais veiklos tikslais (sąžiningumas, atsakingumas, intelektualumas, išprusimas, altruizmas, paklusnumas, išdidumas, vaizduotė, tvarkingumas ir pan.). Tačiau šie tyrimai neakcentuoja vertybių ugdymo modeliujant individo vertybinę kompetenciją.

Atlikta mokslinių šaltinių analizė įrodo, kad nėra paskelbta darbų ir tyrimų rezultatų tiesiogiai susijusių ne tik su turizmo vadybininkų vertybinės kompetencijos modeliavimu, bet stokojama ir darbų, analizuojančių vertybinę kompetenciją bendrąja prasme. Juo labiau kad vertybinė kompetencija nėra traktuojama kaip atskiras socialinės kompetencijos komponentas. Remiantis moksliniais šaltiniais galima teigti, kad vertybinė kompetencija yra susijusi su moraliniu ir vertybiniu ugdymu (Ludecke-Plumer, 2007; Park ir Peterson, 2006; Character Education, 2007), etišku elgesiu (Hill, Fouts, 2005), kolektyvine ir asmenine kompetencija (Chawla ir Cushing, 2007), žmogiškųjų vertybių puoselėjimu, nuolatinio tobulėjimu (Isaeva, 2007). Turizmo srities vertybinės kompetencijos modeliavimas nėra atskirai tyrinėtas. Kadangi socialinės kompetencijos tyrimai grindžiami ne tik ugdymo, bet ir gretutinių mokslų teorijomis, todėl galima daryti prielaidą, kad bendrasis vertybinis ir moralinis ugdymas yra tipiškas rengiant ir turizmo vadybininkus, modeliujant jų vertybinę kompetenciją. Turizmo

vadybos studentų vertybinės kompetencijos modeliavimas turi būti procesas turintis įtakos socialinei kompetencijai (6 pav.).



**6 pav.** Turizmo vadybos studentų vertybinės kompetencijos modelis

Turizmo vadybininkų vertybinė kompetencija modeliuojama realizuojant turizmo vadybos studijų programas didelį dėmesį skiriant vertybiniam ir moraliniam ugdymui, kurio metu puoselėjamos *asmeninės, tarpasmeninės, intelektualinės ir teologinės vertybės*. Šių vertybių derinys užtikrina turizmo vadybos studentų vertybinės kompetencijos tinkamą modeliavimą.

### **1.3. Aktyvaus/eksperimentinio ugdymo(-si) modeliavimas turizmo vadybos studentų socialinei kompetencijai ugdyti**

Didelę reikšmę ugdant socialinę kompetenciją turi ugdymo(-si) metodai ir modeliai, kuriuos pasirenka ugdytojas atsižvelgdamas į tokius faktorius, kaip auditorijos interesai, patirtis, gebėjimai, ugdymo tikslai bei laukiami ugdymo rezultatai. Literatūroje *ugdymo metodai yra skirstomi* labai įvairiai. Pavyzdžiui, L. Ruseckienė (1998) ugdymo(-si) metodus sieja su pedagoginiu novatoriškumu, kūrybine paieška, kitų šalių pedagoginių idėjų pritaikymu.

J. K. Babanski (1982) skirsto ugdymo metodus pagal paskirtį mokomojoje pažintinėje veikloje: organizavimo metodai, stimuliacijos metodai, savikontrolės metodai. Tačiau L. Jovaiša (2001) ugdymo metodus klasifikuoja remdamasis apibendrinimo lygiu:

1. atskirų veiksmų lygiu – pagal išorinius ugdytojo ir ugdytinio veiklos požymius;
2. dalyko mokymo metodikų lygiu – pagal atitinkamo dalyko dėstymo specifiką;
3. daliniu didaktiniu lygiu – pagal ugdymo proceso etapus: dėstymas, įtvirtinimas ir t. t.

Paprastai ugdymo metodai bendrąja prasme skirstomi į savarankiškus ir kūrybinius ugdymo metodus. Tuo pagrindu L. Jovaiša (1997) skirsto ugdymo metodus į informacijos šaltinių panaudojimo, praktinius-operacinius, kūrybos metodus. Kiti autoriai V. Jakavičius ir A. Juška (1996) grupuoja ugdymo metodus pagal ugdymo proceso etapus (žinių perteikimas, įgūdžių formavimas, žinių įtvirtinimas, bei tikrinimo/vertinimo metodai), pagal loginio mąstymo būdus arba išskiriami žodiniai, praktiniai ir vaizdiniai metodai. R. Laužackas (2005) akcentuodamas socialinių gebėjimų (kompetencijos) ugdymą išskiria tokias mokymosi charakteristikas kaip participatyvinis, diskusinis, grupinis. Tradicines paskaitas yra tikslinga keisti veiksmingesniais mokymo būdais – mokymusi patyrimo būdu, diskusijų grupėse, naudojant verslo situacijų sprendimo, atvejo metodologiją (Daugvilienė, Ruževičius, 2008). Įsimenamų žinių ir įgūdžių dalis paprastai atitinka tokias proporcijas: klasikinė paskaita – 5%, skaitymas – 10%, vaizdo ir garso derinimas – 20%, veiklos situacijų demonstravimas – 30%, diskusijų grupės – 40–50%, praktinio mokymosi, tyrimo rezultatų panaudojimo ir atvejo analizės metodų derinimas – 75%, kitų mokymas, naudojant savo mokslinę, konsultacinę ir praktinę patirtį – 90% (Daugvilienė, Ruževičius, 2008). Tai reiškia, kad ugdant socialinę kompetenciją pasyvūs/direktyvūs ugdymo(-si) metodai nėra pakankamai tinkami, nes ugdymo procese metodų parinkimą lemia ugdytinių patirtis, interesai, tikslai, gebėjimai. Tikėtina, kad aktyvūs/eksperimentiniai ugdymo(-si) metodai leidžia efektyviau ugdyti suaugusiųjų socialinę kompetenciją. Aktyviųjų/eksperimentinių ugdymo(-si) metodų, ugdymo proceso (pagal B. Bloom) ryšys su socialine kompetencija pateikiamas 8 lentelėje.

Aktyviųjų/eksperimentinių ugdymo(-si) metodų ir ugdymo proceso ryšys su socialine kompetencija aiškiai rodo, kad žinojimo etape ugdytinių socialinė kompetencija ugdoma minimaliu lygiu, nes ugdymo(-si) metodai daugiau orientuoti į individualų darbą. Supratimo ir taikymo etapuose užtikrinamas pakankamas socialinės kompetencijos ugdymas ir taikymas ugdymo(-si) procese. Analizės, sintezės bei įtvirtinimo/vertinimo etapuose daugiausia dėmesio skiriama socialinės kompetencijos ugdymui, nes orientuojamasi į bendravimo ir bendradarbiavimo gebėjimų taikymą ir jų vystymą.



**Aktyvių/eksperimentinių ugdymo(-si) metodų ugdymo proceso  
ryšys su socialine kompetencija**

| Ugdymo proceso etapai    | Aktyvūs/eksperimentiniai ugdymo(-si) metodai   | Ryšys su socialine kompetencija   |
|--------------------------|--|---|
| Žinojimo                 | Įtraukianti paskaita, požiūrių pateikimas, demonstravimas, stebėjimas, interviu, aiškinimas, video ir audio medžiagos naudojimas, informacinių technologijų naudojimas | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Minimalaus socialinės kompetencijos lygio ugdymas;</li> <li>• Poreikis demonstruoti socialinę kompetenciją minimalus žinojimo etape;</li> <li>• Maža dalis metodų, skatinančių bendravimą, bendradarbiavimą...</li> </ul>  |
| Supratimo                | Klausimai-atsakymai, pokalbis, auditorinė diskusija, diskusija, grupėse, atvejo analizė, savarankiškas darbas mažose grupėse, ekskursijos, literatūros studija         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pakankamo socialinės kompetencijos lygio ugdymas;</li> <li>• Poreikis demonstruoti socialinę kompetenciją pakankamas supratimo etape;</li> <li>• Ugdymo metodų derinimas su ugdytinių pasirengimu įgyti naujų žinių;</li> <li>• Pakankamai metodų, skatinančių socialinės kompetencijos ugdymą, bendravimą, bendradarbiavimą...</li> </ul> |
| Taikymo                  | Patirtiniai patarimai, individualūs ir/ar grupiniai projektai, studentų projektai, vaidmenų žaidimai, atvejo analizė (raštu), seminarai,                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pakankamo socialinės kompetencijos lygio ugdymas;</li> <li>• Poreikis demonstruoti socialinę kompetenciją pakankamas taikymo etape;</li> <li>• Socialinė kompetencija ugdoma bendravimu ir bendradarbiavimu;</li> <li>• Ugdymas nukreiptas į problemų/užduočių sprendimą.</li> </ul>   |
| Analizės                 | Palyginimo metodai, debatai, grupės pranešimai, prielaidų kėlimas ir pagrindimas, įrodinėjimas, pažangios patirties analizė, idėjų/koncepcijų/minčių žemėlapiai        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aukšto socialinės kompetencijos lygio ugdymas;</li> <li>• Poreikis demonstruoti socialinę kompetenciją didelės analizės, sintezės, vertinimo etapuose;</li> <li>• Socialinė kompetencija ugdoma bendravimu ir bendradarbiavimu;</li> <li>• Kuriamos naujos žinios.</li> </ul>  |
| Sintezės                 | Kritinė refleksija, tyrimų projektai, individualus ir/ar komandinis tyrinėjimas, patirties pratimai  |   |
| Įvertinimas / vertinimas | Mokymosi kontraktai, komandiniai projektai, „minčių lietus“, savarankiškas mokymasis, referatas, vertinamoji diskusija   |   |

Šaltinis: sudaryta autorės

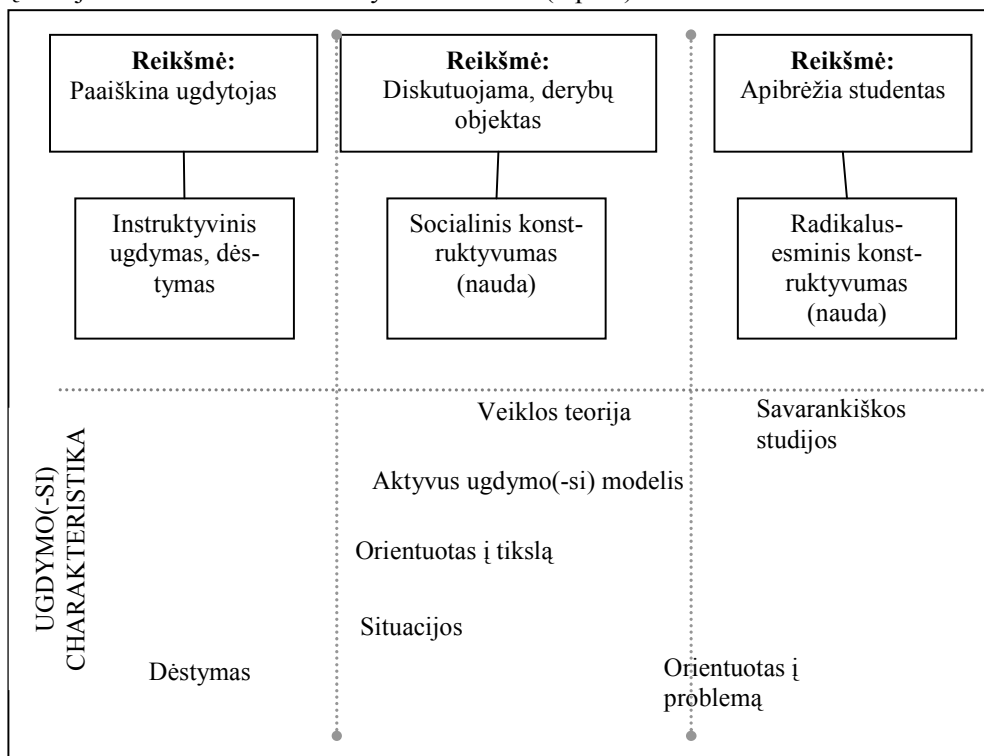
Anot Teresevičienės M., Gedvilienės G., Oldroyd D. (2004), ugdymas turi būti individualizuotas ir susijęs su ugdytinių veikla. Ypatingai tai yra aktualu suaugusiųjų ugdymo procese, nes reikšmingais tampa jau įgyti gebėjimai, kompetencija ir patirtis. Todėl ugdant suaugusiųjų socialinę kompetenciją svarbūs tampa aktyvūs/eksperimentiniai ugdymo(-si) metodai, kuriuos būtų galima skirstyti pagal ugdymo metodų modelius.

Kadangi suaugusiųjų ugdymo(-si) procese didelę reikšmę turi patirtis, tai patirtinis ugdymas/-asis yra viena iš svarbiausių suaugusiųjų ugdymo(-si) modelių. Todėl patirtinio ugdymo(-si) modelis bus pateikiamas ir detalizuojamas.

### Patirtinio mokymosi (*Cognitive learning*) modeliavimas

Patirtinis (kognityvus) mokymasis – tai teorija, kuri apima ugdymą(-si) natūraliai susietą su autentiška veikla, kontekstu, ar kultūra (Brown, Collins, Duguid, 1989, Sluckuvienė, 2004). Nenatūrali veikla ar situacijos apsunkina ugdymo(-si) procesą. Pavyzdžiui, kokios nors specialybės mokymasis, įgyjant reikalingas kompetencijas, palengvinamas situacijų analizėmis, natūralia veikla ugdymo(-si) procese. Priešingai, ugdymo(-si) iš vadovėlių metu ribojamos studento bei dėstytojo galimybės.

Mokslas per pažinimą arba kitaip pateikiamas kaip patirtinis mokymasis suaugusiųjų švietime – tai toks mokymosi modelis, kurio pagrindas yra pažinimo/patirties per natūralią veiklą teorija bei socialinis konstruktyvinis modelis (7 pav.).



Adaptuota pagal: Oliver, Kevin. *Situated Cognition and Cognitive Apprenticeships*. 1999.

**7 pav.** Socialinio konstruktyvaus ugdymo(-si) modelis

Kai kurie modeliai socialinėje konstruktyvinėje paradigmoje atspindi ugdymo(-si) procesą pažinimo aspektu (Dubs, 2004). Mokymosi per pažinimą modelis yra tamptai susijęs su pažinimo procesu natūralioje veikloje, kurios metu studentai bendradarbiauja tarpusavyje ir su ugdytoju tam, kad pasiektų bendrą supratimą ar rastų bendrus problemų sprendimo būdus. Ugdytojai, kurie propaguoja šiuos metodus, tiki, kad egzistuoja ugdymo(-si) „kultūra“, kuri gali būti plėtojama. Kitaip tariant, studentai gali rūpestingiau apsvarstyti koncepcijas bei informaciją, kai atsiranda daugiau nuomonių, perspektyvų ar įsitikinimų grupėje. Tai gali būti suprantama kaip „žodžio laisvė“. Negalima išmokti nieko slopinant skirtingas nuomones ir požiūrius. Tačiau jei bus rasta galimybė atvirai reikšti šias idėjas ir stengtasi mąstyti, parodant jų reikšmę, mūsų suvokimas, nagrinėjamos temos ar koncepcijos atveju ir specialistų socialinė kompetencija, sustiprės.

Dažniausiai mokomasi per tam tikrą veiklą, kontekstą ar kultūrą (Tuomaitė, Zuzevičiūtė, 2008). Jean Lave dažnai priskiriami „pažinimo per tam tikras situacijas“ judėjimo nuopelnai (Lemke, 2005; Sluckuvienė, 2004;). John Dewy ir Lev Vygotsky propagavo panašius metodus, pavyzdžiui, ugdymas konsultuojant (coaching).

Anot L.Vygotsky, ugdymo užduotys turi būti tiesiogiai susijusios su tobulėjimu, kuris yra aukščiau studentų galimybių tai padaryti ar išspręsti be dėstytojo, tačiau nėra beviltiškas (Roblyer, Edwards, 2000). Šis metodas, grįstas konstruktyvizmu, kritinio mąstymo ugdymo (-si) metodologija (Arends, 2000; Vygotsky, 1978; Balčytienė, 1999; Sluckuvienė, 2004), apima ugdytinio ar ugdytojo paramą siekiant įveikti tam tikrus išipareigojimus, sprendžiant ar analizuojant situacijas (Roblyer, Edwards, 2000). Tokia koncepcija leidžia sukurti autentiškas užduotis, kurios yra pakankamai sudėtingos studentams įvykdyti vieniems, tačiau ne per sunkios, kad galėtų būti įveiktos su partneriais ar ugdytojais, kurie ir modeliuoja atitinkamas ugdymo(-si) strategijas.

J. Dewy (1997) propagavo situacijų metodus ugdymui(-si), diskusijoms ir supratimui, kuris pasiekiamas per socialinį dialogą. Todėl tik tie, kas dalyvauja ugdyme, gali suvokti ugdymo(-si) proceso reikšmę (Roblyer, Edwards, 2000). O dalyviai – ne tik aukštosios mokyklos studentai, bet ir praktikai-ekspertai. 9 lentelėje pateikiami studentų ir praktikų-ekspertų skirtumai.

9 lentelė

#### Studentų ir praktikų-ekspertų skirtumai

| Etapai                   | Studentai                            | Praktikai-ekspertai                                      |
|--------------------------|--------------------------------------|--|
| 1. Įtikinėja naudojant   | taisykles                            | modelius, pavyzdžius, faktus                             |
| 2. Dirba su              | simboliais                           | situacijomis   |
| 3. Sprendžia             | gerai apibrėžtas (aiškias) problemas | neapibrėžtas (neaiškias) problemas                       |
| 4. Pateikia (rezultatas) | pastovias (fiksiuotas) reikšmes      | diskutuotinas (derybų keliu) ir viešai sukurtas reikšmes |

Šaltinis: (Brown, Collins, Duguid, 1989)

Dažnai studentams tenka mąstyti ir naudotis jau sukurtomis taisyklėmis ir teorijomis, dirbti su priimtais-pripažintais simboliais ar sistemomis, spręsti aiškiai suformuluotas problemas. Todėl yra tendencija pateikti jau fiksuotas kokias nors reikšmes, kurios negali būti perkeltamos į naujų situacijų kontekstą.

Priešingai, praktikai naudojami unikaliais modeliais nagrinėjami autentiškas situacijas, sprendžia sudėtingas ir neapibrėžtas situacijas. Tokia ugdymo strategija yra kur kas efektyvesnė specialistų socialinei kompetencijai ugdyti, nes koncepcijos „nuolat vystosi, o naujos situacijos, derybos ir nauja veikla neišvengiamai suteikia joms naują formą“ (Brown, Collins, Duguid, 1989, p.33).

Patirtinio (kognityvaus) mokymo(-si) etapai būtų tokie (Sluckuvienė, 2004; Pabrėžaitė, Gumuliauskienė, 2003; Tuomaitė, Zuzevičiūtė, 2008; Burkšaitienė, 2008):

- Ugdytojas parenka specialius metodus, reikalingus užduočiai atlikti;
- Ugdytojas numato paramą, kuri skatina studentus taikyti šiuos metodus;
- Veikla turi sietis su tam tikra situacija arba su tikslu pasiekti atitinkamą rezultatą;
- Ugdytojas kuria užduočių atlikimo procesą ir paaiškina, kaip jį atlikti;
- Studentai privalo paaiškinti savo suvokimą, nuomonę ar metodus problemai spręsti;
- Studentai yra skatinami reflektuoti ir mokytis iš kitų;
- Ugdytojo parama pamažu tampa nebereikalinga, kai studentai pradeda taikyti savo žinias jiems aktualioms problemoms spręsti.

Patirtinio (kognityvaus) mokymosi modelis susideda iš šių etapų. Dėstytojai turi pripažinti, kad specialūs procesai apima sunkias, specifines užduotis profesionalams. Autentiškos užduotys yra kuriamos studentams, kad jie įsijungtų į šiuos procesus ir naudotųsi efektyviais metodais (Sluckuvienė, 2004).

### **Mokymos(-si) bendradarbiaujant (*Cooperative learning*) modeliavimas**

Mokymas(-is) bendradarbiaujant remiasi konstruktyvizmo ir socialinio vystymosi teorija (Vygotsky, 1978) ir yra suprantamas kaip metodų kompleksas (modeliavimas), kuris padeda studentams perimti kurso turinį. Ugdytojas leidžia ugdytiniui pačiam ieškoti, tirti, kurti, vertinti, bendraujant, bendradarbiaujant specifinėje aplinkoje, taip modeliuojant socialinę kompetenciją (Crawford, 1996). J. Dewy pedagogikos esmė – ugdymo(-si) aplinkoje sukurti socialinę sistemą, grįstą demokratiniiais principais ir moksliniais procesais (2006). J. Dewy teigia, kad ugdymo metodai, susiformavę prieš-industrinėje ir iki-demokratinėje visuomenėje, yra netinkami ugdyti individą demokratinėje visuomenėje. Demokratiškų piliečių ugdymas „siekia formuoti jaunų asmenų patirtį tam, kad vietoje esamų įpročių atnaujinimo, būtų formuojami nauji, nes taip vystysis ir tobulės dabartinė visuomenė“ (Putnam, 2005). Vadinasi,

ugdytinis turi išmokti mokytis. Mechaninis mokymasis ir pasyvus medžiagos perėmimas šiuo atveju padėti negali (Putnam, 2005).

Mokymosi bendradarbiaujant modelis neatmeta prielaidos, kad individai mokosi kurdami hipotezes ir patikrindami jas per praktiką. Kaip ugdymas(-is) moksle reikalauja laisvos mokslininkų požiūrių ir nuomonių sklaidos, taip socialinis ugdymas(-is) reikalauja savanoriško apsikeitimo žiniomis, nuomonėmis ir įsitikinimais. J. Dewey patirtį supranta kaip ugdytinio ir aplinkos sąveiką (1977, 2006). Jo manymu, ugdytojas turi būti pasirengęs formuoti savo ugdytinių praktinius įgūdžius, susijusius su ugdomąja medžiaga, be numanomų išvadų, tačiau su galimybe formuoti hipotezes ir jas praktiškai patikrinti (Putnam, 2005). Ugdymasis bendradarbiaujant vyksta socialiniame kontekste, kuriame ugdytiniai kontaktuoja vieni su kitais (Grybauskiene, Žebrauskiene, 2006). Toks požiūris į ugdymą(-si) apžvelgia ir organizacinius, socialinės sąveikos (bendravimo), motyvacijos ir pažinimo aspektus. Be to, Dewey J. išskiria, jog ugdymosi patirtis turėtų būti glaudžiai susijusi su gyvenimo patirtimi. Vadinasi, organizuojant ugdymo(-si) procesą, būtina siekti bendradarbiavimo principų. Ugdymas(-is) bendradarbiaujant turi būti prasmingas, sietis su ugdytinių vertybėmis, žiniomis, įgūdžiais ir socialine jų kompetencija.

Ugdymas(-is), besiremiantis humanistiniais principais, turi skatinti bendravimą, pagrįstą bendradarbiavimu. Ugdymas(-is) bendradarbiaujant – tai mokymas bendrauti, kad ugdytiniai galėtų vieni kitus pripažinti, vertinti ir gerbti, vieni kitais pasitikėti, rūpintis bei būti atsakingi ne tik už savo indėlį, bet ir už visos grupės rezultatus (Butkienė, Kepalaitė, 1996; Banytė, 2001). Organizuojant ugdymo procesą, dažnai taikomas mažųjų darbo grupių sąveikos modelis. Padėti mažai grupei veiksmingai mokytis galima praturtinant mažos grupės patirtį tokiais elementais: teigiama tarpusavio priklausomybė, asmeninė atsakomybė, glaudi sąveika, bendravimo įgūdžiai (Janiūnaitė, 2004).

Mokymosi bendradarbiaujant principus, procedūras bei šį metodą ir jo modeliavimą nagrinėjo tokie autoriai kaip E. Aronson, S. Blaney, J. Sikes, M. Snapp (1978), N. Davidson (1989), D.W. Johnson, R. T. Johnson, H. E. Johnson (1991), S. Kagan (1992), R. Slavin (1983, 1992), S. Sharan (1990), B. Bennett, C. Rolheiser-Bennett, L. Stevahn (2000). Lietuvių autoriai tokie kaip G. Butkienė (1993), D. Beresnevičienė, M. Teresevičienė (1997) tiria požiūrį į tradicinį ir mokymąsi bendradarbiaujant, G. Gedvilienė ir D. Beresnevičienė (1999, 2000) atskleidžia pradžios mokyklos mokytojų požiūrį į mokymąsi bendradarbiaujant, L. Bagdonienė ir V. Blauzdys (2004) tiria ugdymąsi bendradarbiaujant pradinėse klasėse. N. Burkšaitienė (2006) pažymi, kad edukacinės inovacijos, pagrįstos konstruktyvizmu bei savi-reguliavimo ir mokymosi bendradarbiaujant strategijomis, yra veiksmingos.

Šis mokymas gali būti orientuotas į individo konkuravimą, individualumą bei kooperavimąsi (10 lentelė).

**Ugdymo galimybės mokantis bendradarbiaujant**

| <b>Orientacija į</b> | <b>Paaiškinimas</b>  | <b>Vertinimas</b>  |
|----------------------|--|--|
| <i>Konkuravimą</i>   | <i>Konkurencingi</i> tikslai skatina studentus dirbti geriau vienas už kitą.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vertinimas yra orientuotas į normų-kompetencijų pasiekimą (tame tarpe socialinės kompetencijos);</li> <li>• Pažymiai dažnai sudaro varpo kreivę – vertinant gerus, vidutinius ir silpnus darbus.</li> </ul> |
| <i>Individualumą</i> | <i>Individualistiniai</i> tikslai skatina studentus ignoruoti grupės narius.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vertinimas orientuotas į kriterijus;</li> <li>• Studentai domisi savais interesais, asmeninėmis kompetencijomis ar specifiniais siekiais.</li> </ul>  |
| <i>Kooperavimąsi</i> | <i>Kooperatyviniai</i> tikslai akcentuoja bendradarbiavimą, bendrą supratimą atliekant užduotis (pvz.: problemas, diskusijas, t.t.). | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vertinimas orientuotas į grupės pasiekimus, narių kompetenciją (tame tarpe socialinę kompetenciją);</li> <li>• Grupė turi pasiekti tikslą, kad kiekvienas grupės narys pasiektų asmeninį tikslą.</li> </ul> |

Šaltinis: Johnson D.W., Roger T. Johnson, Johnson Holubec E. (1991). Cooperation in the Classroom: Basic Elements of Cooperative Learning. USA: Edina, MN: Interaction Book Company .

Taikant ugdymo(-si) bendradarbiaujant modelį ugdomi bendravimo, bendradarbiavimo gebėjimai, o kartu ir specialisto socialinė kompetencija. Pagrindiniai ugdymo(-si) bendradarbiaujant strategijos principai ir ryšys su socialine kompetencija yra pateikiami 11 lentelėje.

**Mokymo(-si) bendradarbiaujant principai ir ryšys su socialine kompetencija**

| <b>Principai</b>                         | <b>Paaiškinimas</b>  | <b>Ryšys su socialine kompetencija</b>  |
|--|--|---|
| <i>Individuali ir grupinė atsakomybė</i> | Kiekvienas studentas yra atsakingas už tam tikrą užduotį ar temą, paskirtą visai grupei.   | Priklausomybės grupei jausmas, atsakomybė už individualius veiksmus, poreikio socialinei kompetencijai nustatymas |
| <i>Pozityvus priklausomumas</i>          | Esmė ta, kad tinkamai ir sėkmingai dirbant visiems grupės nariams, esant dideliame atsakomybės jausmui, grupės veikla yra sėkminga.  | Priklausomybės grupei jausmas, atsakomybė už grupės veiksmus, socialinės kompetencijos vystymas                   |
| <i>Grupinis svarstymas, diskusija</i>    | Studentai yra konsultuojami grupinių diskusijų klausimais – išklausymas, skirtumų palaikymas, grįžtamojo ryšio užtikrinimas, vadovavimas grupės veiklai užtikrinant visų grupės narių dalyvavimą, tarpusavio paramą bei susitarimą (konsensuso pasiekimą). | Priklausomybės grupei jausmas, atsakomybė už grupės rezultatus, socialinės kompetencijos taikymas                 |

Modifikuota pagal: Johnson D.W., Roger T. Johnson, Johnson Holubec E. (1991). Cooperation in the Classroom: Basic Elements of Cooperative Learning. USA: Edina, MN: Interaction Book Company .

Ugdymo(-si) bendradarbiaujant atveju grupės skatinimas prasideda nuo užduočių skyrimo bei rolių parinkimo. *Lyderiai* grupėje prižiūri, kad nariai nenukryptų nuo užduoties, užtikrina visų narių dalyvavimą grupinėje užduotyje. *Registratorius* yra atsakingas už grupės dokumentaciją, pažymi kiekvieno grupės nario įnašą į bendrą darbą. *Komentatorius/reporteris* – pateikia, pristato auditorijai grupės atliktus darbus bei išvadas. *Kontrolierius* – tikrina, ar grupė laiku atlieka užduotį. Dažniausiai šiam ugdymo(-si) modeliui reikalingos mažos, 2-5 asmenų, grupės, sudarytos iš skirtingos lyties, rasės ar sugebėjimų studentų (Crawford, 1996). Atliekant grupinę užduotį gali būti taikomos įvairios ugdymo(-si) bendradarbiaujant formos (12 lentelė).

12 lentelė

### Mokymo(-si) bendradarbiaujant formos

| FORMA                              | APRAŠYMAS  |
|------------------------------------|--|
| <i>Galvok-prisijunk-pasidalink</i> | Studentai pirmiausia masto apie pateiktą ar pasirinktą temą ar problemą, smegenų šturmo metodu užrašo savo mintis, vėliau ieško bendraminčių (grupės narių) ir pasidalija savo mintimis bei idėjomis.  |
| <i>Bendrų interesų trauka</i>      | Studentai brūkšteli svarstyti problemas, interesus ar sprendimus; visos mintys yra lyginamos su grupės mintimis, atrenkamos bendros kategorijos su panašiais problemišniais klausimais.  |
| <i>Sudėtinga padėtis</i>           | Užduotys ir medžiaga padalijama į dalis kiekvienam grupės nariui, kuriems pateikiamos specialios temos, nagrinėjamos su kitų grupių nariais, gavusiais tas pačias temas; galiausiai susirenka pradinė grupė, kurioje diskutuojami jau priimti sprendimai.  |
| <i>Surask netiesą</i>              | Studijuojamos įvairios pateiktos ar pasirinktos temos pusės; vėliau kiekvienas studentas pateikia medžiagą nariams su keliomis neteisingomis detalėmis; po pristatymų grupėse vyksta diskusijos ir bandoma surasti netiesą.  |
| <i>Išsisiųsk problemą</i>          | Dalyviai pateikia problemas bei klausimus savo grupės nariams; jei nepasiekiamas konsensusas, klausimas turi būti permąstomas ir iš naujo diskutuojamas; vėliau siunčiama kitai grupei, kuri turi rasti konsensą ir suderinti sprendimo būdą su pirmąja grupe; jei vėl neįmanomas susitarimas, klausimas su problema siunčiami dar vienai grupei ir t.t. |
| <i>Bendrumas</i>                   | Studentai pirmiausia užrašo svarstyti problemas, interesus ar sprendimus; atsakymai/sprendimai sulyginami su kitais toje grupėje; išskiriami bruožai būdingi visiems (pvz.: 4) grupės nariams, būdingi 3 grupės nariams ir t.t.; tada suskirstoma į kategorijas ir diskutuojama.   |

Šaltinis: Kagan, S. (1994). Cooperative Learning. San Clemente, CA: Kagan Publishing.

Be išvardintų ugdymo(-si) bendradarbiaujant formų autorės Teresevičienė M. ir Gedvilienė G. (2000) išskiria tris pagrindines šio ugdymo (-si) metodų grupes (13 lent.).

**Mokymo(-si) bendradarbiaujant metodai ir jų grupės**

| Grupės Nr. | Grupės pavadinimas                          | Mokymo(-si) bendradarbiaujant metodai   |
|------------|---|---|
| 1.         | <i>Diskusijų grupės ir grupių projektai</i> | 1. Mokymasis drauge<br>2. Ekspertų metodas (angliškai „jigsaw“)<br>3. Grupinis tyrimas<br>4. Mozaika<br>5. Ketvertas<br>6. Bendras piešinys   |
| 2.         | <i>Mokymasis komandose</i>                  | 1. Komandiniai žaidimai-varžybos<br>2. Bendradarbiavimas integruojant skaitymą ir rašymą<br>3. Mokinių komandos ir individualios pastangos<br>4. Individualus mokymasis komandai padedant |
| 3.         | <i>Aktyvaus dalyvavimo metodai</i>          | 1. „Sužymėti kartu“<br>2. Pakartojimas bendradarbiaujant<br>3. „Kalbėti per mikrofoną“<br>4. Žetonai, suteikiantys teisę kalbėti  |

Sudaryta pagal: Teresevičienė, M., Gedvilienė, G. (2000). Mokymasis bendradarbiaujant. Vilnius: Garnelis.

Kiti autoriai (Bennett, Roheiser-Bennett, Stevahn, 2000) pateikia panašius metodus, tačiau jų į jokias grupes neskiro: galvok-susirask porą-aptark, sakyk ir klausyk, apskritasis stalas, triapakopė apklausa, kampai, piešinys, mokomės kartu, komandos-žaidimai-turnyrai, durstinys, grupinis tyrimas.

Ugdymo(-si) bendradarbiaujant modelio metodų taikymo privalumai ugdant specialistų socialinę kompetenciją (Millis, 1996) būtų tokie: kritinis mąstymas, svarstymas, kurso turinio perėmimas, supratimas; mokslas per veiklą – studentai geriau išmoka kurso turinį, kai patys įgyja galimybę aiškintis ir aiškinti grupės nariams; formuojamas kitas požiūris į dėstomą kursą; tobulinami socialiniai įgūdžiai, specialistų socialinė kompetencija, ugdoma pagarba kitų nuomonei, ieškoma perspektyvų; geresni pasiekimai; didesnis studentų produktyvumas. A. Burkšaitienė (2006), D. Beresnevičienė ir M. Teresevičienė (1997), R. Barfield (2003) teigia, kad ugdymo(-si) bendradarbiaujant modelio taikymas lengvina individų tapimą savarankiškais, padeda ugdyti efektyvaus bendravimo ir bendradarbiavimo grupėje įgūdžius, problemų sprendimo ir kritinio mąstymo gebėjimus, padeda kurti geresnę psichologinę atmosferą. Tai turi teigiamos įtakos socialinės kompetencijos ugdymui.

**Į tikslą orientuoto ugdymo(-si) (*Goal-based scenario*) modeliavimas**

Remiantis R. Laužacku (1999, 2000, 2005), G. Žibėniene (2006) *curriculum* – tai ciklinis procesas, orientuotas į tikslus ir nuolatinį tobulinimą; mokymo/studijų turinys susietas mokymo proceso parametrais, kuomet kiekvienas elementas orientuotas į tikslą. R. C. Shank (1992) teigia, kad tikslas yra asmens ugdymo(-si) pagrindas. Tikslai dažnai pasiekiami tarpi-



ninkaujant troškimui keisti savo žinių bazę. Todėl išskiriama į tikslą orientuoto ugdymo(-si) metodas, kurių įgyvendinti pasirenkami aktyvūs/eksperimentiniai metodai. Autorius R. C. Shank (1997, 1992) šį metodą vadina imitacine veikla, kurios metu ugdytiniai suvokia savo vaidmenis atliekant užduotis ir geba juos taikyti scenarijuose. Norint pasiekti tikslą (įvykdyti/atlikti užduotį), reikia atitinkamų įgūdžių ir žinių, kas sukurtų ugdymo(-si) terpę. Į tikslą orientuoto ugdymo(-si) esmė yra tinkamai atlikti užduotį; vertinimas čia ne tiek svarbus. Jo privalumas tas, kad jis didina ugdytinių motyvaciją mokytis, suteikia galimybę mokytis per aktyvią veiklą (Schank, Cleary, 1995; Fokienė, 2006). Be to, išskiriami veiksniai, kurie paprastai riboja ir apsunkina ugdymo(-si) procesą taikant į tikslą orientuoto ugdymo(-si) modelį (Schank, Fano, Bell, Jona, 1993):

- mokomosios medžiagos parinkimas,
- tikslų, kurių sieks ugdytinis, iškėlimas,
- aplinkos, kurioje vyks ugdymo(-si) procesas, apibrėžimas,
- užduočių ugdytiniui parinkimas,
- resursų, reikalingų užduočiai atlikti, numatymas.

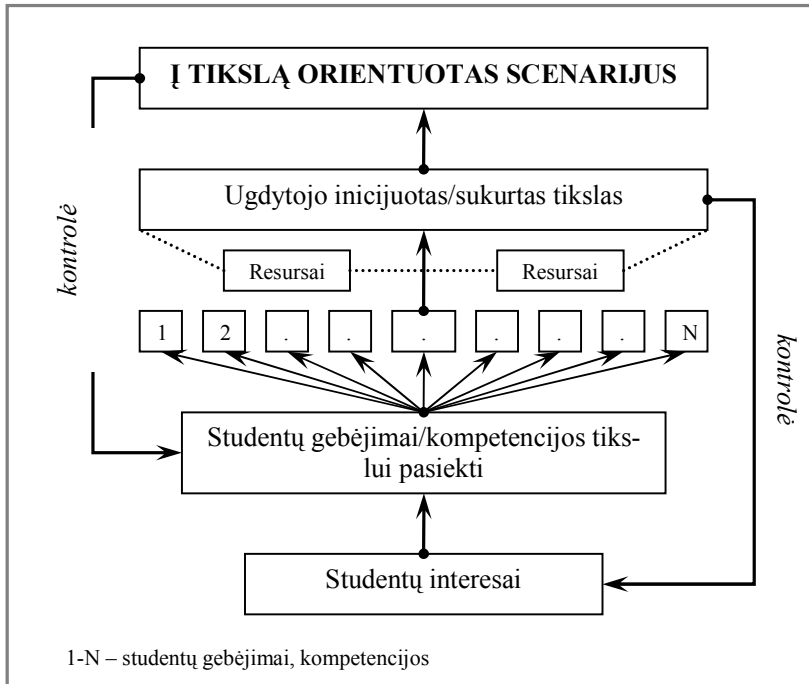
Šio modelio koncepciją vystė užsienio tyrėjai. D. Foster (1996) nagrinėjo analitinių gebėjimų ugdymą į tikslą orientuoto scenarijaus taikymu, A. Dooley, W. Skinner (1977), C. Argyris (1980) pateikė atvejo analizės metodą, kaip šio modelio metodą, G. Smith (1987), D. P. Moynihan (2005) tyrė atvejo studijas kaip šio metodo taikymą ir teigiamą įtaką mokymuisi vadybos moksluose. Savo tyrimuose D. P. Moynihan (2005) į tikslą orientuotą ugdymo(-si) modelį vadina į rezultatus orientuota ugdymo(-si) strategija, kuri remiasi sąmoningu struktūriniu pastangų naudojimu ugdymui(-si) skatinti. Taip pat autorius teigia, kad taikant šį modelis svarbus yra ugdymo(-si) forumų (*learning forums*) vaidmuo (galimybė bendrauti su bendraminčiais, grupės nariais ir pan. informacinių technologijų pagalba), kad ugdymo(-si) procesas būtų tinkamas reikalingoms kompetencijoms tame tarpe ir socialinei kompetencijai modeliuoti (Moynihan, 2005). Autorius D. P. Moynihan (2005) išskiria tokius ugdymo(-si) forumų elementus:

- standartinė programa (kasdieniniai įvykiai);
- sąlygos ir pagrindinės dialogo struktūros taisyklės;
- nekonfrontacinis būdas, kad būtų galima išvengti gynybinių reakcijų;
- kolegialumas ir lygios galimybės tarp forumo dalyvių;
- dalyviai atsakingi už skirtingas organizacijoje veiklas, kurių rezultatai peržiūrimi;
- į dialogą orientuota veikla organizaciniams tikslams pasiekti;
- pagrindinės prielaidos identifikuojamos, iširiamos ir laikinai atidedamos (ypač kai kalbame apie įgyvendinamų žingsnių parinkimą ir efektyvumą platesnėje erdvėje);

- kokybinės žinios, padedančios nustatyti sėkmes ir nesėkmes, susijusias su organizacijos tikslais, rezultatais, lyginamąja veikla;
- patirtinės žinios darbo procesuose. Jos paaiškina sėkmes ir nesėkmes, inovacijų galimybes ir t. t.

Išdėstyti elementai rodo, kad ugdymo forumų taikymas yra privalumas siekiant rezultatų ir ugdymo(-si) tikslų.

Nagrinėjamo ugdymo(-si) modelio taikymas apima ne tik numatomo rezultato siekimą, bet ir reikalingų resursų užtikrinimą – į tikslą orientuoto ugdymo(-si) modelio schema pateikiama 8 paveiksle.



Adaptuota pagal: Schank, R. C. and Cleary, C. (1995). Engines for Education. NJ: Lawrence Earlbaum Associates, Mahwah.

**8 pav.** Į tikslą orientuoto scenarijaus modelis

Remiantis pateiktu modeliu, ugdytojas yra tas asmuo, kuris inicijuoja ir sukuria tikslą, ugdytiniai remdamiesi savo įgūdžiais stengiasi tuos tikslus pasiekti, t. y. pademonstruoti savo kompetenciją, tame tarpe ir socialinę. Ugdytojas iš anksto numato, kokių įgūdžių/gebėjimų reikės ugdytiniui įgyvendinti tikslą, kuris paprastai turėtų būti ugdytinių interesų sritis.

Resursai, kuriuos nurodo ugdytojas arba kuriais naudojasi ugdytiniai, turi padėti valdyti ugdymo(-si) procesą ir pasiekti užsibrėžtą tikslą. Taip pat turi įtraukti skirtingus gebėjimus

bei socialinės kompetencijos komponentus. Galima paskirti grupei sritis ar numatyti, kokiais gebėjimais naudosis ugdytiniai, neįtraukiant absoliučiai visų socialinės kompetencijos komponentų. Mokymosi „gilumas“, o ne „apimtis“ yra konstruktyviųjų modelių pagrindas. Remiantis 8 paveiksle pateiktu modeliu, siūlomas į tikslą orientuoto ugdymo(-si) taikymo pavyzdys (14 lentelė).

14 lentelė

### Į tikslą orientuoto scenarijaus pavyzdys

| Scenarijaus dalys                                     | Paaškinimas  |
|---|--|
| <i>Destytojo inicijuotas/sukurtas tikslas</i>         | Atlikti konkrečią užduotį, leidžiančią ugdytiniais atskleisti įgytą socialinę kompetenciją.  |
| <i>Resursai</i>                                       | Ugdytojas pateikia resursų, kuriais gali naudotis ugdytinis, sąrašą; resursus taip pat gali susirasti pats; resursai turi atitikti atliekamos užduoties pobūdį ir laukiamą rezultatą.                  |
| <i>Reikalingos ugdytinių kompetencijos, gebėjimai</i> | <i>Kompetencijos:</i> bendravimo bendradarbiavimo, komunikacinė, darbinės aplinkos, situacinė, vertybinė ir kt.<br><i>Gebėjimai:</i> suvokimo, tiriamieji, analitiniai, vertinamieji, taikymo ir t. t. |
| <i>Ugdytinių interesai</i>                            | Ugdytinių interesai turi sutapti su pačia užduotimi ir jos tikslu. Taip pat pagrindinis interesas yra ugdytinių gebėjimų ir kompetencijos (tame tarpe ir socialinės) pripažinimas.                     |

Šaltinis: sudaryta autorės

Į tikslą orientuoto ugdymo(-si) pavyzdys padeda detalizuoti ugdymo(-si) procesą. Remiantis šiuo modeliu išskiriami pagrindiniai etapai: identifikuoti tikslinius gebėjimus ir kompetencijas, pateikti užduotis, reikalaujančias tikslinių gebėjimų ir kompetencijų, atrinkti pagrindines ar bendrą gebėjimų ir kompetencijų sritį, kurias ugdytiniai tobulins, identifikuoti motyvus (priežastį, pretekstą) užduočiai, parengti veiksmų planą, sukurti mokymosi aplinką tiksliniams gebėjimams ir kompetencijoms atsiskleisti (žr. 15 lentelę).

15 lentelė

### Į tikslą orientuoto scenarijaus etapai

| Etapai  | Paaškinimas   |
|---|---|
| <i>Identifikuoti tikslinius gebėjimus ir kompetencijas</i>                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>Scenarijai kuriami pagal gebėjimus/kompetencijas ir procesus (pvz.: įvertinti, ištirti, palyginti ir t.t.);</li> <li>Šis modelis nėra tinkamas dėstymui „žinių gavimo lygyje“ (pvz.: konstatuoti, pareikšti, formuluoti, t.t.)</li> </ul>        |
| <i>Pateikti užduotis, reikalaujančias tikslinių sugebėjimų ir kompetencijų</i>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Užduotis yra tokio projekto tikslas;</li> <li>Apibrėžiama, kas bus pasiekama (pvz.: parašyti planą, parengti strategiją, suplanuoti biudžetą ir t.t.).</li> </ul>  |
| <i>Atrinkti pagrindines ar bendrą gebėjimų ir kompetencijų sritį, kurias studentai tobulins</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Sudaryti, sukurti modelį, schemą ir t.t.</li> <li>Diagnozuoti, analizuoti ar paašškinti problemas, su kuriomis susiduria grupė;</li> <li>Išrasti, taikyti technikas ar strategijas</li> <li>Kontroliuoti, valdyti imituojamą aplinką.</li> </ul> |

|   |  |
|---|--|
| <i>Sukurti motyvus (priežastį, pretekstą) užduočiai</i>                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apibrėžti kontekstą (pvz.: kokia nors probleminė sritis, ugdytiniai gali teikti pasiūlymus problemai spręsti);</li> <li>• Pritraukti ugdytinio dėmesį, akcentuojant temos svarbą ir aktualumą.</li> </ul> |
| <i>Parengti veiksmų planą</i>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Specialių veiksmų ugdytiniams atlikti nustatymas;</li> <li>• Veiksmo dalys (pvz.: atsakymai į klausimus, naudojant instrumentus ar imitavimą, ieškant informacijos).</li> </ul>                           |
| <i>Sukurti mokymosi aplinką tiksliniams gebėjimams ir kompetencijoms atskleisti</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Imituojama darbinė aplinka</li> <li>• Internetiniai šaltiniai, duomenų bazės, resursų identifikavimas.</li> </ul>   |

Adaptuota pagal: Schank, R. C., Cleary, C. (1995). *Engines for Education*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.

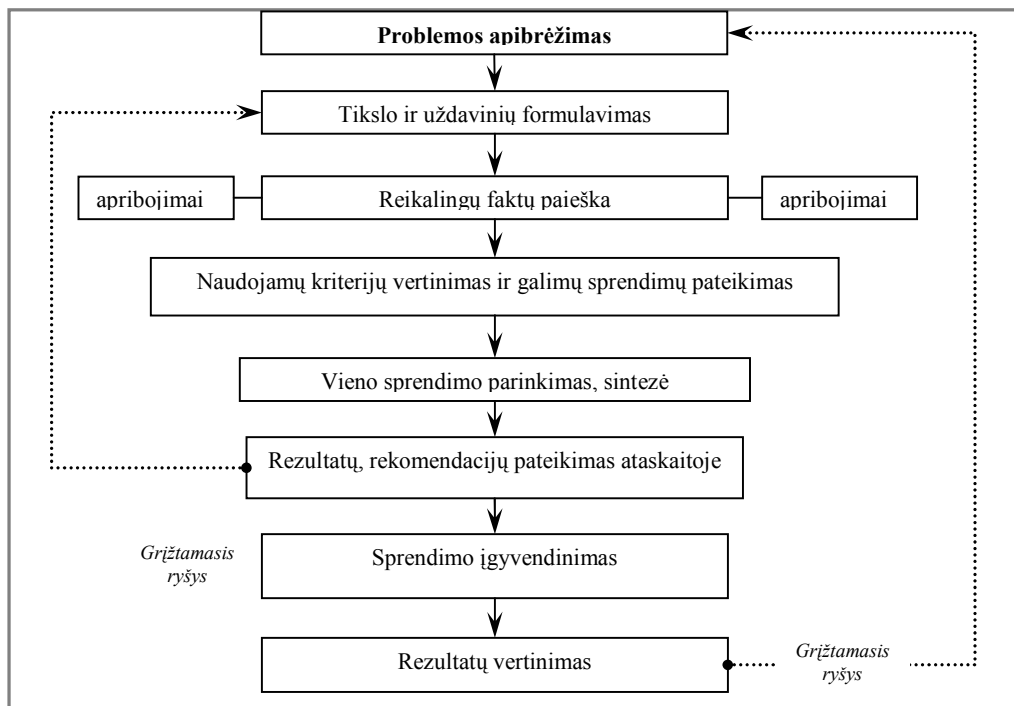
Į tikslą orientuoto scenarijaus etapai apibrėžia šios ugdymo(-si) esmę ir procesą. Nuosekliai laikantis šių etapų ir į tikslą orientuoto scenarijaus schemas, galima pasiekti numatomus rezultatus, tobulinant ugdytinių gebėjimus ir modeliuojant kompetencijas (taip pat ir socialines).

### **Projektinio ugdymo (*Guided design process, Project-based learning*) modeliavimas**

Tai edukacinė strategija, skirta problemų sprendimo įgūdžiams tam tikruose kontekstuose tobulinti. Šis modelis yra pakankamai plačiai naudojamas verslo studijose (White, Coscarelli, 1986) ir apima savarankišką mokymąsi, reikalauja pradinių žinių problemai spręsti. Visa projekto medžiaga gali būti spausdinta, kompiuterizuota ar skelbiama internetiniuose puslapiuose. Šio modelis taikymas dar yra vadinamas grupiniu projektu, kuris suteikia galimybę išmokti ir gilinti sprendinių priėmimo įgūdžius, skatina intelektualų mąstymą: atsimiti, išversti, manipuliuoti/valdyti, interpretuoti, pasirinkti, numatyti ir t. t.

Tokios grupės dažnai sudaro 4–7 studentai. Šiuo atveju didelę reikšmę turi atsakomybės ir užduočių pasiskirstymas, nes tai skatina studentų aktyvesnį dalyvavimą grupėje: lyderiai, planuotojai, tyrėjai, medžiagos kaupėjai ir t. t. Atlikus savarankiškas studijas, dėstytojas/konsultantas orientuoja ir konsultuoja studentus, ieškančius problemos sprendimo, taip pat užtikrina grįžtamąjį ryšį (White, Coscarelli, 1986). Detalus projektinio ugdymo(-si) modelis pateikiamas 9 paveiksle.

Apibrėžus problemą ir suformulavus tikslą ir uždavinius, ieškoma reikalingų duomenų problemos sprendimui. Tačiau šiame etape pateikiami nagrinėjamos problemos apribojimai. Paskutinis etapas taikant šią strategiją yra rezultatų vertinimas, pateikiant įrodymus ir vertinimus, kaip „patyręs“ sprendimo priėmėjas atliko savo užduotį.



9 pav. Projektinio ugdymo(-si) modelis

Projektinio ugdymo(-si) modelis yra orientuotas į besimokantįjį. Jei direktyvieji ugdymo(-si) metodai nurodo ugdytiniui rezultatų ir tikslų pasiekimo eigą, procesą ir t. t., tai projektinio ugdymo(-si) modelis leidžia tirti, ieškoti, kurti (Harris, Katz, 2001; Tamošiūnas, 1999; Jucevičienė, 2003). Jau J. Dewy (2006) išskyrė ugdymo(-si) per veiklą svarbą. Ugdymo(-si) per veiklą idėjos aprašomos konstruktyvizmo bei konstrukcionizmo teorijose. Konstruktyvizmo šalininkai (Perkins, 1991; Piaget, 1969; Vygotsky, 1978) aiškina, kad ugdymo(-si) proceso metu žinios kuriamos siejant jas su aplinka, per bendravimą, o naujų žinių kūrimas remiasi turimomis ugdytinių žiniomis. Konstrukcionizmo teorija (Harel, Papert, 1991; Kafai, Resnick, 1996) teigia, kad individai pasiekia geriausių ugdymo(-si) rezultatų, kai turi sukurti produktą (pateikti tyrimą, pristatymą, diagramas ir pan.). Tačiau kiekvienas sukurtas produktas turi būti svarbus individui, nes tik tuomet jis maksimaliai įsitraukia į ugdymo(-si) procesą. Mokslinėje literatūroje šio ugdymo modelio taikymas yra detalizuojamas.

M. Grant (2002) pateikia tokius projektinio ugdymo(-si) modelio etapus ir žingsnius (16 lentelė).

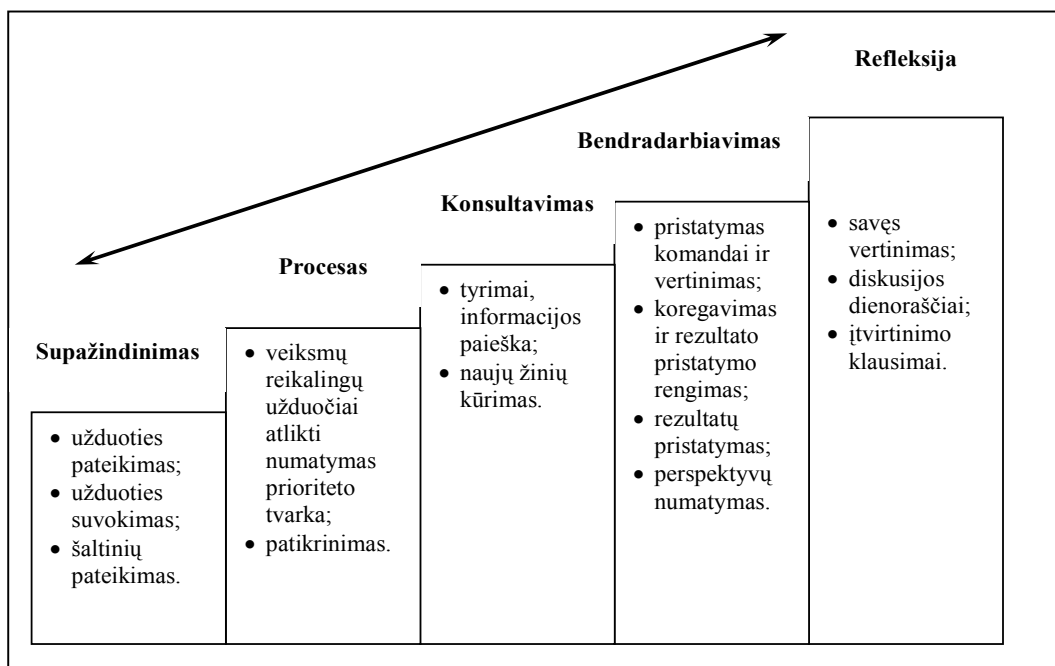
## Projektinio ugdymo(-si) strategijos etapai ir žingsniai

| Etapai                          | Paaiškinimas   | Žingsniai  | Paaiškinimas  |
|---------------------------------|--|--|---|
| <b>Įvadinis</b>                 | Dažniausiai įvadinis etapas supažindina su projektu.<br>Tai skatina ugdytinių motyvaciją.  | –  | –   |
| <b>Užduoties</b>                | Šiame etape paaiškinama, ko bus siekiama, numatomas užduoties turinys.<br>Užduotis privalo būti įdomi, įtraukianti, pakankamai sunki, bet įmanoma atlikti.   | <i>Pirmas:</i><br>užduoties suvokimas  | Pasirinkimo motyvai, svarbių detalių išskyrimas, reikalingos papildomos informacijos pateikimas (pvz.: pagrindiniai įvykiai, dalyviai, aplinka ir t. t.)  |
| <b>Šaltinių pateikimo</b>       | Šiame etape ugdytiniai supažindinami su galimai šaltiniais ir įvairiomis nuorodomis, kuriomis naudojantis atliekama užduotis (pvz.: duomenų bazės, spausdinta medžiaga, elektroninės laikmenos nuorodos ir t. t.)  | –  | –   |
| <b>Proceso pateikimo</b>        | Detaliai pateikiamas užduoties atlikimo procesas (pvz.: reikalingi tyrinėjimai ar kiti veiksmai). Užduoties atlikimas turi remtis kritiniu mąstymu, analizėmis, sintezėmis bei informacijos vertinimu.   | <i>Antras:</i><br>veiksmų reikalingų užduoties atlikti numatymas prioriteto tvarka | Naudojantis informacija gauta 1 užduoties atlikimo žingsnyje, numatomi užduoties atlikimo veiksmai prioriteto tvarka  |
|                                 |  | <i>Trečias:</i><br>patikrinimas  | Veiksmų prioritetenės tvarkos tikslinimas konsultuojantis su komandos nariais.<br>Galutinių prioritetų numatymas.   |
| <b>Konsultavimo ir kritikos</b> | Atliekant užduotį ugdytiniams suteikiama dalykinė pagalba, pateikia atliktų veiksmų kritika. Pagal tai koreguojami užduoties atlikimo veiksmai.  | <i>Ketvirtas:</i><br>tyrimai, informacijos paieška                                 | Atliekami tyrimai (pvz.: žvalgomieji), renkama informacija pagal pateiktus šaltinius, ieškoma naujų šaltinių, koreciniai veiksmai.  |
|                                 |  | <i>Penktas:</i><br>naujų žinių kūrimas   | Atliekama užduotis, siekiama rezultato (t. y. sukurtų naujų žinių).   |
| <b>Bendradarbiavimo</b>         | Daugelis projektų atliekamas komandose.<br>Bendradarbiavimas gali apimti ir komandinį pasiruošimą užduoties atlikimui, komandinės konsultacijas atliekant užduotį, komandos narių atsiliepiumus ir reakcijas į atliktą užduotį ir gautą rezultatą ir t. t. | <i>Šeštasis:</i><br>atliktos užduoties pristatymas komandai ir vertinimas          | Diskusija komandoje dėl atliktos užduoties.<br>Komandos narių vertinimai, kritika, rekomendacijos, komentarai.<br>Komandos narių vertinimų studijavimas.<br>Atlikėjo sprendimo priėmimas dėl atliktos užduoties koregavimo. |
|                                 |  | <i>Septintasis:</i><br>koregavimas ir rezultato pristatymo rengimas                | Koregavimas, jei atlikėjo nuomone reikia koreguoti.<br>Pasirengimas rezultatų pristatymui.  |

|                    |   |  |   |
|--------------------|---|--|---|
|                    |   | <i>Aštuntas:</i><br>rezultatų pristatymas                  | Pristatymas pagal iš anksto numatytą planą (pristatymo reikalavimų laikymasis, viešas pristatymas, bendravimas su auditorija).  |
|                    |   | <i>Devintas:</i><br>perspektyvų numatymas                  | Diskusijos dėl rezultatų panaudojimo tolesniems projektams, idėjoms įgyvendinti, naujoms žinioms kurti.   |
| <b>Refleksijos</b> | Projektinio ugdymo(-si) strategija suteikia galimybę dalyviams reflektuoti.<br>Galimos diskusijos, dienoraščių rašymas ar net įtvirtinimo klausimai (ko išmokta). | <i>Dešimtas:</i><br>nuomonės išreiškimas, savęs vertinimas | Pagal projekto parengtą užduotį komandos nariai išreiškia nuomonę apie savo indėlį, projekto svarbą, t. y. atlieka savęs vertinimą – išskiria pasiekimus, pastebi trūkumus. |

Sudaryta autorės pagal: Grant, M. (2002). Getting a grip on project-based learning: Theory, cases and recommendations. *Meridian: A Middle School Computer Technologies Journal*, 5 (1).

Išskirdamas nagrinėjamo modelio etapus ir žingsnius autorius M. Grant (2002) pastebi, kad nuoseklus šio modelio taikymas padės siekti numatytų rezultatų (bendravimo ir bendradarbiavimo kompetencijos modeliavimas, didesnės studentų motyvacijos, profesinių kompetencijų ugdymo). Kad būtų užtikrintas tinkamas projektinio ugdymo(-si) modelio taikymas, jo schema pateikiama 10 paveiksle.



Šaltinis: sudaryta autorės

**10 pav.** Projektinio ugdymo(-si) modelio taikymas

Taikant projektinio ugdymo(-si) modelį, ugdytiniai supažindinami su užduotimi, jiems pateikiami šaltiniai, naudotini atliekant užduotį, išdėstomi veiksmai prioriteto tvarka, organizuojamos informacijos paieškos naujoms žinioms kurti. Taip pat projektinio ugdymo(-si) modelis didelę reikšmę skiria bendradarbiavimui ir komunikavimui (t. y. socialinės kompetencijos modeliavimui) su komandos nariais ir tarp komandų. Beje pagrindinis etapas yra refleksija – ugdytinio savęs vertinimas (savianalizė). Šiame etape ugdytinis turi galimybę suvokti savo kompetenciją, galimybę kurti žinias bei vertinti savo gebėjimus.

Dėstytojas/konsultantas, taikydamas projektinio ugdymo(-si) modelį, paprastai apibrėžia savarankiško darbo organizavimo procesą ir problemas, klausosi mažų grupių diskusijų, pateikia skatinamuosius klausimus, skatina studentus dalyvauti sprendimo priėmimo procese, vertina jų supratimą, pateikia grįžtamojo ryšio informaciją, ištaisymus.

White, G. P., & Coscarelli, W. C. C. (1986) išskiria projektinio ugdymo(-si) modelio privalumus ir trūkumus (17 Lentelė).

17 lentelė

**Projektinio ugdymo(-si) modelio privalumai ir trūkumai**

| Privalumai   | Trūkumai  |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Etapų nuoseklumas</li> <li>• Didesnis studentų interesas, motyvacija, atkaklumas</li> <li>• Geresnė darbo kokybė, susidomėjimas klausimais</li> <li>• Verbalinių įgūdžių tobulinimas</li> <li>• Žinių taikymas gerina žinių išlaikymą atmintyje.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Didesnės laiko sąnaudos pasiruošimui</li> <li>• Sudėtinga valdyti daug mažų grupių didelėje auditorijoje</li> <li>• Nemotyvuoti studentai vengia dirbti savarankiškai</li> <li>• Konsultantai/studentai gali labiau mėgti paskaitų dėstyto metoda tradicinėje auditorijoje.</li> </ul> |

Šaltinis: White, G. P., & Coscarelli, W. C. C. (1986). The guided design guidebook: Patterns in implementation. Morgantown, WV: West Virginia University, National Center for Guided Design.

Projektinio ugdymo(-si) modelyje sprendimų priėmimas yra specialiai pritaikytas padėti studentams vystyti ir tobulinti sprendimų priėmimo įgūdžius ir socialinę kompetenciją įvairiose srityse.

Daugelis tyrėjų pastebi teigiamas projektinio ugdymo(-si) modelio savybes ir jos įtaką ugdymui(-si). Pavyzdžiui, ugdytiniais suteikiama didesnė laisvė siekti žinių, skatinami jų interesai, ugdytiniai motyvuojami jausti atsakomybę už savo ugdymąsi (Tassinari, 1996; Wolk, 1994; Worthy, 2000, Tamošiūnas, 1999; Jucevičienė, 2003). D.Moursund (1998) teigia, kad laisvės suteikimas ugdytiniai projektinio ugdymo(-si) metu leidžiama ugdytiniais pasirinkti tokius projektus, kurie atitiktų jų interesus ir gebėjimus. B. Dodge (1998) ir M. B. Yoder (1999) išskiria tai, kad projektinio ugdymo(-si) modelis suteikia galimybę individui reflektuoti tyrimo metu bei atlikus užduotį ir gavus rezultatą. Tai reiškia, kad projektinio ugdymo(-si) modelio taikymas suteikia galimybę skirtingų individų saviraiškai, socialinės kom-



petencijos modeliavimui, turint galvoje ne tik ugdytinių interesus ar gebėjimus, bet ir gyvenimo stilių.

### **Probleminio ugdymo(-si) (*Problem-based learning*) modeliavimas**

Tradicinio ugdymo(-si) veikla orientuota į reproduktivumą, nepadeda studentui mokytis ieškoti problemos sprendimo būdų, todėl studentų rastos informacijos tinkamumas yra abejotinas (Šveikauskas, 2005). Tradicinis ugdymas negali ugdyti savarankiško ir kritinio mąstymo, padėti modeliuoti socialinę specialisto kompetenciją. Kaip vieną iš alternatyvų tikslinga pasitelkti probleminio ugdymo(-si) modelį.

Toks ugdymas(-is) prasideda problema, mokomaisiais faktais ir įgūdžiais ar kompetencijomis, atitinkančiomis kontekstą. Kaip teigia V. Šveikauskas (2005) ugdymo procese didelę reikšmę turi aktyvus informacijos apdorojimas (t. y. taikant aktyvius ugdymo(-si) metodus), ankstesnių žinių aktyvinimas, turinio prasmingumas, žinių organizavimas ir tobulinimas. Šis modelis apima komandinį darbą, kurį prižiūri dėstytojas-konsultantas. Probleminis ugdymas reikalauja autentiškų negalutinio problemų sprendimo studentų grupėse, kur egzistuoja daug įvairių teisingų atsakymų ar problemos sprendimo būdų (Kaminskienė, Janulienė, 2006). R. Pocevičienė (2004) tirdama gebėjimo spręsti problemas ugdymo ypatumus, išskiria tokius pagrindinius šio modelio veiksnius: gebėjimą kūrybiškai ir kritiškai nuspręsti, gebėjimą adekvačiai vertinti susidariusią situaciją ir save, gebėjimą planuoti savo veiklą, numatant jos trukmę, turinį, veikimo būdą, gebėjimą kokybiškai ir laiku įgyvendinti savo sprendimus. Pritardama autoriams J. Dewy (1997), E. Dunn (1994), G. Cohen (1986), S. Sharan (1994), ir Kagan (1985), kad probleminis ugdymas/-asis skatina verbalinę komunikaciją, o tuo pačiu ir socialinę kompetenciją, N. Čiučiulkienė (2004) teigia, kad probleminis ugdymas/-asis yra mąstymą ir komunikacinius gebėjimus bei praktinį žinių taikymą jungiantis ugdymo(-si) modelis. Probleminio ugdymo(-si) modelio taikymą tyrė tokie užsienio šalių mokslininkai kaip D. Boud ir G. Feletti (1997), D. Woods (1994), G. Norman, H. Schmidt (1992), M. Savin-Baden (2004). Lietuvoje šį ugdymo(-si) modelį tyrinėjo Butkienė (1993), Kepalaitė (1996), Duoblienė (2000), Visockienė (2001), Stulpinas (1999), L. Ruseckienė (2001), V. Žydžiūnaitė (2003). Probleminio ugdymo(-si) tyrimuose M. Savin-Baden, Ch. Major (2004), C. Silen, L. Uhlin (2004) išskiria pagrindinius šio modelio tikslus (18 Lentelė).

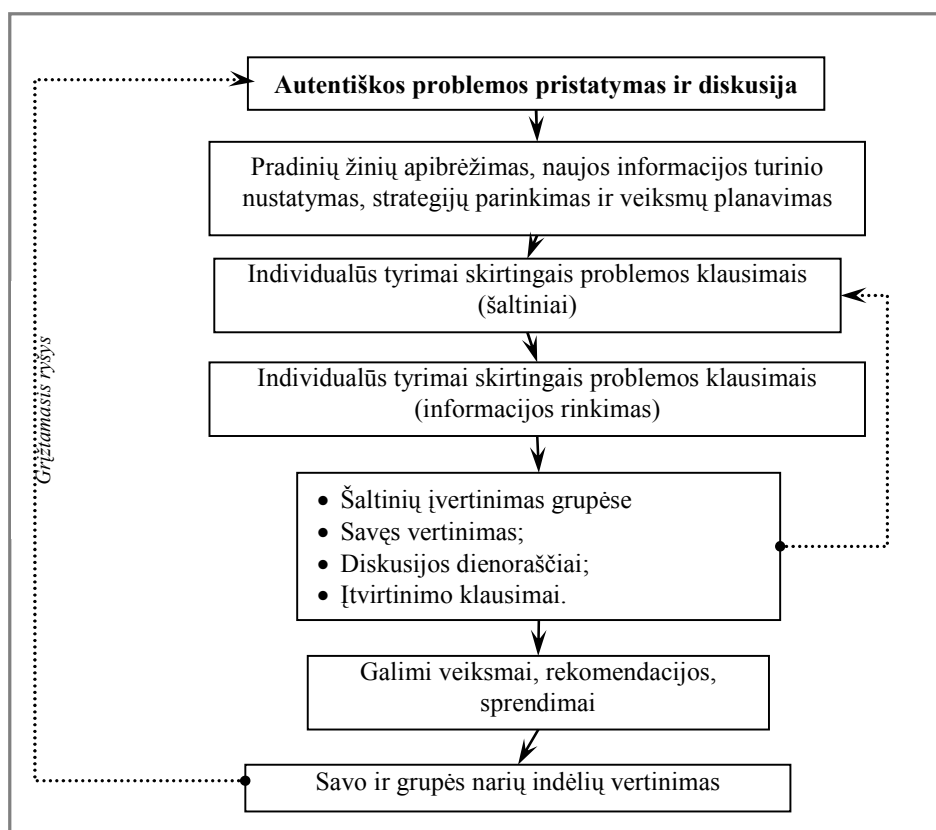
Probleminio ugdymo(-si) tikslai rodo akivaizdų ryšį su socialine kompetencija, nes išskiriamos sąsajos su bendravimo, bendradarbiavimo, darbo aplinkos, situacine socialine kompetencija, kai gilinamasi nustatant problemas ir sprendimo įgūdžius, skatinant kritinį mąstymą.

**Probleminio ugdymo(-si) tikslai ir ryšys su socialine kompetencija**

| Tikslas   | Paiškinimas  | Ryšys su socialine kompetencija   |
|---|--|---|
| <b>Igyti žinias</b>   | Naudingo ir efektyvaus ugdymo(-si) būdo parinkimas ir proceso organizavimas; Naujų žinių (teorinių) pritaikymas sprendžiant praktines problemas; Naujų žinių kūrimas, gebėjimų tobulinimas taikant savaiminį mokymąsi. | Komandinio darbo kompetencijos ugdymas (bendradarbiavimo kompetencija, komunikavimo kompetencija – socialinė kompetencija). |
| <b>Gilinti problemų sprendimo įgūdžius</b>  | Panaudoti įgytas žinias problemų sprendimui.   | Situacinės socialinės kompetencijos, darbo aplinkos socialinės kompetencijos modeliavimas.                                  |
| <b>Gilinti savaiminio mokymosi įgūdžius</b>   | Kad tai taptų gyvenimo būdu.   | Socialinės kompetencijos modeliavimas.  |
| <b>Skatinti kritinį mąstymą</b>   | Analitinių, vertinimo, pagrindimo gebėjimų gilinimas sprendžiant problemines situacijas.   | Bendradarbiavimo kompetencijos, komunikavimo kompetencijos – socialinės kompetencijos modeliavimas.                         |
| <b>Ugdyti jautrumą</b>  | Visų komandos dalyvių jautrumo vienas kitam, vienas kito nuomonei ugdymas.   | Bendradarbiavimo kompetencijos, komunikavimo kompetencijos – socialinės kompetencijos modeliavimas.                         |
| <b>Pritaikyti turimą informaciją</b>  | Turimos informacijos praktinėms problemoms spręsti pritaikymo skatinimas.  | Situacinės socialinės kompetencijos, darbo aplinkos socialinės kompetencijos modeliavimas.                                  |
| <b>Padėti studentams suvokti ugdymo(-si) svarbą, taikant tinkamus ugdymo(-si) metodus</b> | Žinomų metodų taikymas, individualių ugdymo(-si) metodų taikymas.  | –   |

Sudaryta autorės pagal M. Savin-Baden, Ch. Major (2004) bei C. Silen, L. Uhlin (2004)

Probleminis ugdymas/-asis pabrėžia studentų pradines žinias, t.y. jie turi pradėti nuo to, ką jau žino apie nagrinėjamą situaciją ar problemą (Savin-Baden, Major, 2004). Studentai aktyviai dalyvauja padėdami planuoti, organizuoti ar vertinti problemos sprendimo procesus, sprendžiant autentiškas problemas. Todėl svarbu studentams suteikti galimybę pasinaudoti reikalinga informacija ir šaltiniais, kad problema būtų tinkamai išspręsta. Čia raktinis žodis yra *priėjimas* prie informacinių šaltinių. Studentams, šiuo atveju, nederėtų pateikti struktūrizuotos ir tinkamai apdorotos medžiagos, nes jie patys turėtų ieškoti priėjimo prie įvairiausių informacinių šaltinių tam, kad galėtų gilinti ne tik problemų sprendimo, bet ir tyrimo atlikimo, bendradarbiavimo gebėjimus. Taip pat tinkamų tyrimo strategijų apibrėžimas ir naudojimas jomis yra svarbus veiksnys pasirenkant probleminio ugdymo modelį. Jį taikant studentai suskirstomi į grupes, nes tai yra komandinio darbo metodas, kur svarbus vaidmuo tenka komandų konsultantui. Probleminio ugdymo(-si) modelio etapai pateikiami 11 paveiksle.



Šaltinis: sudaryta autorės

**11 pav.** Probleminio ugdymo(-si) modelis

Kai studentams pateikiama problema sprendimui, vyksta problemos turinio diskusija, išsiaiškinama, kokia informacija jau yra žinoma, kokia medžiaga turima bei kokios informacijos dar trūksta. Tada parenkamos problemos sprendimo strategijos, numatomi problemos sprendimo veiksmai. Kai išsiaiškinamas informacijos trūkumas, nustatomi svarstyti klausimai ar ieškotina informacija, pasidalinama darbu tarp komandos narių tolimesniems tyrimams, naujų žinių kūrimui. Po to, kai studentai įvertina turimą informaciją, sprendžiama, ar reikalinga papildoma informacinė medžiaga. Jei taip, tai tyrimai tęsiami. Jei ne, formuojamos problemos sprendimo rekomendacijos.

Probleminis ugdymas suteikia studentams galimybę kritiškai vertinti vienas kito veiklą atliekant užduotis. Svarbiausias etapas yra vertinimas, susidedantis iš 2 dalių: savęs vertinimo ir grupės narių vertinimo.

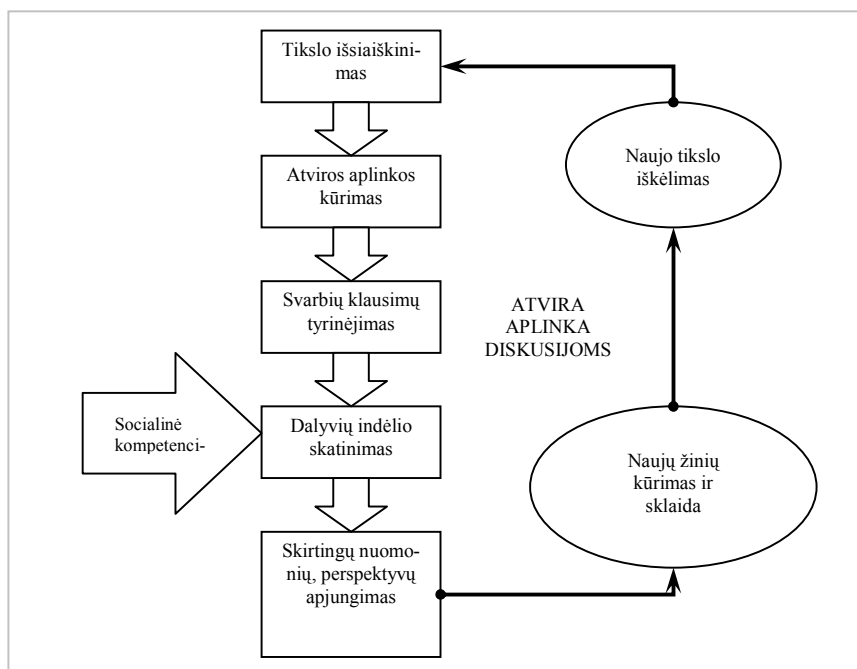
Svarbus vaidmuo taikant šį ugdymo(-si) modelį tenka konsultantui. Jis numato, kokių įgūdžių studentui reikės ir kokius gilins atlikdamas užduotį, modeliuoja ekspertinio mąstymo galimybes problemos sprendimui. Konsultantas gali pasiteirauti, ko studentas nežino, nesupranta, kur galima rasti reikalingą informaciją, koks tolimesnis žingsnis sprendžiant problemą. Konsultantas neatsako į šiuos klausimus, bet ragina studentus individualiam ir komandiniam darbui.

Kadangi probleminio ugdymo(-si) modelio taikymo metu išsaugoma daugiau žinių, tarpdalykiniai ryšiai, žinių integracija, informacijos vertinimas ir naudojimas, mokymosi visą gyvenimą įgūdžių gilinimas (kaip tirti, bendrauti grupėse, kaip valdyti problemas), didesnė studentų motyvacija, susidomėjimas dalyku, intensyvesnis *studento-studento* ir *studento-konsultanto* bendravimas, probleminio ugdymo(-si) modelį galima priskirti prie patirtinio mokymosi. Autoriai V. Šveikauskas (2005), M. Savin-Baden, Ch. Major (2004), D. Margetson (1994), D. Woods (1994), R. Pocevičienė (2004) analizuoja probleminio ugdymo(-si) strategijos privalumus. Jie teigia, kad probleminis ugdymas/-asis suteikia studentams galimybę integruoti ir panaudoti naujai sukurtas, įgytas žinias, tinkamai suformuluoti ugdymosi poreikius, gilinti kritinio ir analitinio mąstymo gebėjimus, pajusti asmeninę atsakomybę, suvokti tolimesnio ugdymo(-si) poreikius. Taigi, probleminis ugdymas tai ne tik orientacija į ugdytinių, bet tuo pačiu ir į ugdymo(-si) procesą, kuriame didelis dėmesys skiriamas aktyviems metodams, komandos narių tarpusavio sąveikai, užtikrinančiai socialinės kompetencijos ugdymą per aktyvią veiklą.

### **Kavinės-diskusijos (*Café Discussion/World Cafe*) modeliavimas**

Šis ugdymo(-si) modelis dažniausiai naudojamas kaip savarankiško darbo metodų visuma ir organizuojant neformalaus ugdymo privačias studijas įmonių darbuotojams. Taikant kavinės diskusijos modelį ugdymas/-asis organizuojamas didelėse grupėse (paprastai daugiau nei 20 asmenų ir gali siekti šimtus), kurios suburiamos tam, kad būtų kuriamas gyvas bendradarbiavimo dialogu tinklas (Hall, 2000). Kavinės diskusijų dalyviams suteikiama galimybė pasidalinti mintimis, nuomonėmis, giliau išnagrinėti rūpimas problemas, praplėsti ir įtvirtinti dalyvių žinias ir supratimą tam tikrais rūpimais klausimais. Šis modelis geriausiai tinkama tokiose situacijose, kur reikia diskutuoti, kurti ar pateikti idėjas (Kjærgaard, 2000). Tačiau manoma, kad šis modelis netinka užduotims, kur tikimasi planuoti, priimti sprendimus, apibrėžti prioritetus, apibrėžti konfliktines situacijas (Kjærgaard, 2000).

Kavinės diskusija remiasi prielaida, kad ugdytiniai yra pakankamai protingi ir kūrybingi priimti pačius sunkiausius iššūkius dirbant įvairiuose kontekstuose ir gilinti žinias nagrinėjama klausimais (Bunker, Alban, 1997, 2006). Todėl šis ugdymo(-si) modelio taikymas turi būti kryptingas tam tikroms, charakteristikas atitinkančioms, ugdytinių grupėms. Autorė Hall T. (2000) išskiria tokius kavinės diskusijos modelio etapus (12 pav.):



Šaltinis: sudaryta autorės

### 12 pav. Kavinės diskusijos ugdymo(-si) modelis

Pagrindinis reikalavimas taikant kavinės diskusiją kaip ugdymo(-si) modelį yra tikslo išsiaiškinimas sujungiant pakankamai didelę grupę žmonių-dalyvių diskusijai. Diskusija privalo būti sisteminė, apjungianti įvairius organizavimo lygius (Hall, 2000) ir pakankamai svarbi, kad dalyviai turėtų reikalingų žinių ir troškimo kurti naujas žinias. Šio modelio rezultatai priklauso nuo gebėjimo sukurti atvirą, jaukią atmosferą, kur dalyviai jaustųsi saugūs atviroje diskusijoms aplinkoje ir skatinami bendradarbiauti. Pritariant idėjai, kad asmuo kruopščiai pasitelkia kūrybinio mąstymo, diskusijų ir klausymo gebėjimus, kai jaučiasi pakankamai patogiai aplinkoje (Vogt, Brown, Isaacs, 2003), ugdymo(-si) metu galima pasiekti gerų rezultatų. Kaip teigia Hall T. (2000) paprastai kavinės diskusijos taikymas reikalauja specialaus pasirengimo (imitacinių kavinės stalų, specialaus ryškaus apdangalo, ant kurio būtų galima rašyti, gėrimų, užkandžių, gėlių, žvakių, rašiklių ir muzikos). Kai kuriais atvejais „kalbantis objektas“ (lazdelė, akmenėlis, mobilus telefonas ar kitas simbolis) yra siunčiamas tarp dalyvių grupėje, taip nustatant kalbėtojus ir klausytojus. Kai dalyvis laiko „kalbantį objektą“, reiškia jis yra kalbėtojas/-ai, o kiti klausytojai (Hall, 2000).

Šis modelis gali apimti mažiausiai 20–40 dalyvių, taip pat privalomas išskirtinis pasiruošimas. Auditorija paruošiama taip, kad atitiktų kavinės aplinką. Studentai dirba mažesnėse 5-10 asmenų darbo grupėse. Sukuriama kavinei būdinga aplinka.

Dėstytojas tampa „šeimininku“ (host *angl.*), kuris iš anksto praneša diskusijos temą ir paruošia klausimus bei užduotis (gali būti skirtingi kiekvienai grupei). Studentai, dalyvaujantys šioje diskusijoje, turi būti atviri, suinteresuoti užduoties rezultatais, gebėti aiškiai reikšti savo nuomonę.

„Šeimininkas“ (host *angl.*) iš anksto suplanuoja diskusijos struktūrą, nusprendžia, kiek laiko truks kiekviena diskusinė dalis, pateikia kiekvienos diskusinės dalies ar užduoties instrukcijas. Taip pat jis pasirenka „laviravimo“ – komunikavimo techniką: apsilankymas prie stalelių, atvirukų siuntimas, įtraukiant visas grupes (nuomonės reiškimas, klausimų pateikimas), individualus grupių darbo studijavimas bei pristatymai, naujų grupių formavimas iš jau esančių, grupės atstovų siuntimas į kitą grupę ir t. t.

Tarp kiekvienos diskusijų dalies ar užduoties svarbus komunikavimas. Tai technikų kompleksas, padedantis grupėms apsiukeisti informacija, idėjomis ir nuomonėmis, kurias užrašo ant popieriaus. Tai turi būti vizualiai matoma. Šio tipo diskusija baigiama savotiška rezultatų prezentacija. Tai svarbu, ypač, jei rezultatai bus naudojami tolesnėje veikloje.

Kavinės diskusija (*Café Discussion*) yra grupinės komunikacijos modelis. Todėl svarbu, kad dalyviai domėtusi nagrinėjama tema ir aktyviai dalyvautų diskusijose. Savo knygoje M. Teresevičienė, D. Oldroyd, G. Gedvilienė (2004) pateikia kavinės diskusijai labai panašų modelį, t. y. mokymo metodą, bendrą piešinį. Tai bendradarbiavimo procesas, kuris skatina kūrybinį mąstymą (Teresevičienė, Oldroyd, Gedvilienė, 2004). Manoma, kad kavinės diskusijos modelis yra patobulintas bendrojo piešinio metodo variantas.

### **Kitas ugdymo(-si) modeliavimas**

Rengiant turizmo vadybininkus daug dėmesio skiriama verslumo idėjoms, apimančioms ne tik profesines, bet ir socialinę studentų kompetencijas. Verslumo įgūdžiams turizmo srityje tobulinti naudojami įvairūs ugdymo modeliai. Jie pateikiami 19 lentelėje.

*Atvejo studijos ugdymo(-si) modelis* pradėtas taikyti jau nuo 1800 m. (McGinty, 2000). McGinty (2000) apžvelgia atvejo studijos ugdymo(-si) modelio metu naudojamus metodus, nagrinėja jų pagrindinius teorinius aspektus ir jų praktinio taikymo galimybes. Taip atvejo studija tapo pagalbiniu ugdymo(-si) modeliu studijų procese. Šis modelis suteikia studentams galimybę ir skatina kritinį mąstymą, kūrybinį problemų sprendimą, refleksiją nagrinėjamos situacijos atžvilgiu, pasirengimą taikyti žinias darbo aplinkoje (McGinty, 2000). Kiti autoriai (Barnes, Christensen, Hansen, 1994; Scholz, 2002) atkleidžia efektyvaus atvejo studijos modelio technikų/metodų naudojimo taisykles, charakterizuoja inovatyvius ugdymo(-si) metodus, kuriuos galima taikyti bet kokioje aplinkoje.

**Kiti ugdymo(-si) modeliai**

| Autorius/šaltinis   | Ugdymo(-si) modeliai                                     | Paaškinimas   | Ryšys su socialine kompetencija  |
|---|--|---|--|
| Davis, C., Wilcock, E. (2006); Kossman, S. (2005); McGinty, S. (2000); Barnes, L. B., Christensen, C., Roland & Hansen, A. (1994); Scholz, R. W., Tietje, O. (2002); Scholz, R. W. <i>et al.</i> (2006); Yin, R. (2002) | Atvejo studijos<br>( <i>case study</i> )                 | Atvejo studija apima probleminės situacijos sprendimą. Ugdytiniai tokiu atveju yra suinteresuoti ieškoti problemos priežasčių ir ją spręsti. Taikant atvejo studijos ugdymo(-si) modelį, užduotis gali būti pateikiama kaip pasakojamasis aprašymas, dialogas, vaizdo įrašas, filmas, televizijos programa ar audio įrašas. Užduoties pateikimas šiuo atveju priklauso nuo dėstytojo išradinumo ir inovatyvumo. | Atvejo studijos ugdymo(-si) modelis reikalauja kritinio mąstymo, gautų žinių taikymo, sprendimo būdų paieškos komunikuojant su komandos nariais ir dėstytoju. Taip modeliuojama ne tik profesinė, bet ir socialinė kompetencija (bendradarbiavimas, komunikavimas).  |
| Alexander, D. (2000); Hertzum, M. (2003); Ogilvy, J., Schwartz, P. (2004); Killen, R. (1998); Drake, F.D. & Corbin, D. (1993); Brookfield, S. D. (1990)   | Scenarijų<br>( <i>scenario based</i> )                   | Scenarijai yra aprašymai alternatyvių situacijų, kurioms reikalingi sprendimai. Tai nėra spėjimai ar prognozės. Tai labiau susiję su skirtingomis ateities hipotezėmis, specialiai numatyti rizikos veiksnius ir galimybes sprendžiant specifinius strateginius klausimus.  | Scenarijų ugdymo(-si) modelį naudinga taikyti, kai norima vystyti laiko valdymo, kognityvaus (pažinimo) atvaizdavimo, tarpininkavimo, komandos valdymo bei sprendimų priėmimo stresinėse situacijose gebėjimus. Šiuo atveju ugdytiniai ugdo komunikavimo, bendradarbiavimo ir situacinę kompetencijas, kurios modeliuoja ugdytinio socialinę kompetenciją. |
| Fawbert, F. (2003); Garalis, A., Strazdienė, G. (2005a); Garalis, A., Strazdienė, G. (2005b)  | Praktinio ugdymo(-si)<br>( <i>work based</i> )           | Ugdymas(-is) darbinėje aplinkoje derinamas su ugdymu(-si) laisvu nuo darbo metu. Taikant šį ugdymo(-si) modelį ugdytinis turi galimybę įgyti praktinių įgūdžių bei taikyti teorines žinias ir gebėjimus praktikoje.   | Modeliuojama socialinė kompetencija komunikuojant ir bendradarbiaujant su komandos nariais. Taip pat ugdoma darbinės aplinkos socialinė, situacinė socialinė bei vertybinė socialinė kompetencija.   |
| Norton, R. E. (1987); Foyster, J. (1990); Delker, P. V. (1990); Jasman, M. (1998)   | Į kompetenciją orientuota<br>( <i>competence based</i> ) | Lankstus ugdymo(-si) modelis orientuotas į sėkmingą ugdymą(-si), kurio pagrindas yra visų numatytų kompetencijų pasiekimas.   | Pasiekiamos kompetencijos reikalingos darbo aplinkoje, stiprinamas pasitikėjimas savimi, dėstytojo individualus darbas su ugdytiniais leidžia apibrėžti tinkamas kompetencijas ir orientuoti ugdymą(-si) į šių kompetencijų pasiekimą. Taikant šį modelį ugdoma socialinė kompetencija per bendravimą ir bendradarbiavimą.                                 |

Sudaryta autorės remiantis Foyster, J. (1990); Delker, P. V. (1990); Jasman, M. (1998); Norton, R. E. (1987); Fawbert, F. (2003); Alexander, D. (2000); Hertzum, M. (2003); Ogilvy, J., Schwartz, P. (2004); Davis, C., Wilcock, E. (2006); Kossman, S. (2005); McGinty, S. (2000); Barnes, L. B., Chris-

tensen, C., Roland & Hansen, A. (1994); Scholz, R. W. (2002); Tusi, A. B., Long, M. H. (2003); Yin, R. (2003)

Davis C. ir Wilcock E. (2006) pateikia nuorodas dėstytojams, kaip pasirengti ir taikyti atvejo studijos ugdymo(-si) modelį. Savo straipsniuose autoriai pateikia šio ugdymo(-si) modelio apibrėžimą, diskutuoja, kodėl atvejo studija yra efektyvus ugdymo(-si) modelis, moko, kaip kurti atvejo studijas, numato, kokius gebėjimus ir kompetencijas įgyja studentai atvejo studijos metu, taip pat pateikia rekomendacijas, kaip vertinti dėstytojų taikomą ugdymo(-si) modelį. Taip pat ir autoriai Tusi A. B., Long M. H. (2003) bei Yin R. (2003) pataria dėstytojui, kaip sėkmingai taikyti atvejo studiją kaip ugdymo(-si) modelį. Nagrinėdamas atvejo studiją, autorius S. Kossman (2005) išskiria tai, kad studentai lavina suvokimą ir tobulina savo rašymo ir techninius gebėjimus.

*Scenarijų ugdymo(-si) modelių* domėjęsis Hertzum (2003), jį apibrėžia kaip vidinius nuoseklius alternatyvius ateities aprašymus, akcentuojančius netikslumus, abejones ir pagrindinius sprendinius klausimus. Anot Hertzum, M. (2003) scenarijai:

- Nėra ateities prognozės. Jų tikslas nėra numatyti ateities perspektyvas, o parodyti pagrindinių veiksmų, įtakančių pokyčius ir rezultatus, interpretavimo skirtingumą;
- Jais siekiama esamoje situacijoje priimti tinkamesnius sprendimus ir pateikti atsakymus į klausimus, kurie turi ilgalaikes pasekmes.

Kad scenarijų modelis būtų efektyvus ugdymo(-si) veikloje, J. Ogilvy ir P. Schwartz (2004) siūlo kurti patrauklius, įtikinančius scenarijus, kurie pateikia ateities alternatyvas tam tikromis situacijomis. Šie autoriai savo moksliniuose darbuose akcentavo scenarijų modelio taikymo privalumus rengiant vadybos specialistus. Jų teigimu, tinkamai parengti scenarijai skatina dalyvius įsitraukti į diskusijas, dalyviai ima geriau suvokti, kaip organizacija gali valdyti pokyčius besikeičiant aplinkai ir įgaunant naujos patirties ir žinių.

Scenarijų modelio tikslas yra suteikti studentams galimybę dirbti komandoje, stebint, kaip individas ar visa grupė elgiasi skirtingomis situacijomis, kaip jausis, kaip mąstys, kai iškilis problema, kaip gebės analizuoti alternatyvias galimybes. Paprastai scenarijų modelis gali apimti dialogą, simuliacinius žaidimus ar net grupės diskusijas. Mokslinėje literatūroje išskiriami tokie scenarijų modelio privalumai:

- Skatinamas aktyvus ugdymas/-asis, vertinamas aktyvus dalyvavimas;
- Suteikia studentams galimybę ir tinkamą aplinką eksperimentuoti ir rizikuoti bendradarbiaujant bei geriau suvokti savo vertybes ir požiūrius (Killen, R., 1998);
- Padedama studentams suvokti, kad egzistuoja priežastiniai ryšiai tarp individo elgesio ir veiklos rezultatų (Drake & Corbin, 1993). Toks suvokimas yra stiprinamas, nes elgesio pasekmės iškart pastebimos ir įvertinamos.



- Studentai skatinami ugdyti gebėjimus ir pasitikėjimą savimi. Toks ugdymas/-asis apima visą asmenį – intelektą, jausmus, pojūčius (Brookfield, 1990).

*Praktinio ugdymo(-si)* modelis siejamas su praktiniu mokymu ypatingas tuo, kad dėstytoji paprastai tenka stebėtojo užduotis (Fawbert, 2003; Garalis, Strazdienė, 2005a, 2005b). Stebėtojų vaidmuo yra registruoti ar stebėti studento pažangą darbo aplinkoje (t. y. darbo metu) bei spręsti, kaip dažnai ir efektyviai studentų pažanga turi būti stebima ir registruojama. Anot Fawbert F. (2003) stebėtojai lanko studentus darbo metu, susitinka su darbdaviais ir darbo vadovais – tai padeda vertinti studentų pažangą pakankamai objektyviai. Stebėjimas praktinio ugdymo(-si) modelio taikymo metu padeda išsiaiškinti, ar ugdytiniai turi pakankamai galimybių vystyti kompetencijas (tame tarpe ir socialinę), įgyti gebėjimus ir žinias, atitinkančias studijų tikslus. Paprastai praktinį ugdymą(-si) papildo studijos laisvu nuo darbo metu, kai ugdytinis įgyja teorinių žinių ir tam tikrų gebėjimų reikalingų darbo aplinkoje. Struktūrinių fondų bei Leonardo da Vinci programos lėšomis Lietuvoje parengti projektai, orientuoti į ugdymo(-si) inovacijas bei praktinį mokymą: *Inovatyvių mokymo metodų diegimas Lietuvos jūreivystės kolegijoje* (2004) pagal BPD 2.4 priemonę „Mokymosi visą gyvenimą sąlygų plėtra“, *Sektorinių praktinio mokymo centrų plėtros studija* (2006), kuri inicijavo Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija ir VŠĮ „Viešosios politikos ir vadybos institutas“, *Partnerinių mokyklų taikomų praktinio mokymo metodų analizė ir palyginimas* (2006) pagal Leonardo da Vinci programą.

M. Jasman (1998) metinėje Australijos edukacinių tyrimų asociacijos konferencijoje pristatė *kompetencijų orientuotą ugdymo(-si)* modelį, kurios tikslas profesinių ugdymo(-si) standartų taikymas. Šie standartai apima ugdymo(-si) pobūdį, identifikuoja dėstytojo žinių lygį, gebėjimus. Pakankamai svarbus tampa parengtas projektas *Strateginių individo kompetencijų vystymas eurointegracijos kontekste* (2006) pagal Leonardo da Vinci programą. Jame akcentuojamas *kompetencijų orientuotas ugdymas*. Taikydamas šį modelį, dėstytojas „dedikuoja save“ studentams, gerai išmano dėstomą dalyką, dėstyimo metodus, valdo ir stebi studentų pažangą, sistemingai apmąsto praktinių įgūdžių lavinimą ir patirtinį ugdymą. Anot Foyster (1990), Delker (1990) and Norton (1987) *kompetencijų orientuoto ugdymo(-si) modelį* galima charakterizuoti taip:

- Rūpestingai parenkamos kompetencijos, kurios bus ugdomos;
- Teorinis ugdymas integruojamas su praktiniu ugdymu;
- Ugdymo(-si) medžiaga yra orientuota į kompetencijas, kurios numatomos pasiekti/vystyti;
- Dėstyimo metodai orientuoti į profesionalų ugdymą(-si);
- Dalyvių žinios ir gebėjimai yra iš karto įvertinami ugdymo(-si) proceso pradžioje, o patenkinamas (teigiamas) vertinimas gali padėti tobulinti mokymąsi ir kompetencijas;

- Mokymosi tempą nustato pats dalyvis;
- Lankstūs ugdymo(-si) būdai, kaip didelių grupių metodai, mažų grupių veikla ir individualiosios studijos, yra pagrindiniai tokios ugdymo(-si) veiklos komponentai;
- Patenkinamas (teigiamas) ugdymo(-si) proceso užbaigimas remiasi visų numatytų kompetencijų pasiekimu.

Literatūroje pateikiami ir šio modelio taikymo trūkumai (Norton, 1987). *Pirma* pastebima, kad egzistuoja galimybė dėstytojams lengvai pereiti prie tradicinio direktyvaus paskaitos skaitymo. *Antra*, į kompetenciją orientuoto ugdymo(-si) modelio efektyvumas priklauso nuo kompetencijų identifikavimo. Jei netinkamai parenkamos kompetencijos, kurios bus ugdomos šio modelio taikymo metu, tokiu atveju ugdymo(-si) rezultatai negali būti efektyvūs. *Trečia*, visas kursas gali būti dėstomas remiantis į kompetenciją orientuoto ugdymo(-si) modeliu, tačiau paprastai visa studijų medžiaga, dėstymas (ugdymo(-si) principai, konsultavimas ir t. t.) yra parengti tik kaip šio ugdymo(-si) modelio dalis, todėl vargu, ar rezultatai bus tinkamai orientuoti į kompetencijų ugdymą.

Priešingai, Norton (1987) išskiria tokius į kompetenciją orientuotos ugdymo(-si) modelio privalumus: dalyviai ugdo kompetencijas, reikalingas darbo veikloje, stiprina pasitikėjimą savimi įvaldydami specifines kompetencijas, dalyviams įteikiamas išugdytų kompetencijų sąrašas, laikas naudojamas efektyviau, nes dėstytojas ne tik informacijos pateikėjas, bet ir konsultantas, pagalbos teikėjas, daugiau laiko dėstytojas praleidžia individualioms konsultacijoms nei taikydamas direktyvaus paskaitos skaitymo metodus, taip pat daugiau dėmesio skiriama vertinant kiekvieno dalyvio gebėjimus ir pasiektas kompetencijas.

Nors direktyvūs ugdymo(-si) metodai ir modeliai parastai užima didesnę dalį studijų proceso ir dažnai akcentuojami kaip svarbūs, tačiau aktyviųjų ugdymo(-si) metodų ir modelių taikymas yra akivaizdžiai orientuotas į bendravimo, bendradarbiavimo skatinimą, komandinio darbo gebėjimų gilinimą, aplinkinių nuomonių, kitų kultūrų toleravimą. Tai rodo, kad aktyvūs metodai ir modeliai yra esminiai modeliuojant specialistų socialinę kompetenciją.

#### **1.4. Suaugusiųjų socialinės kompetencijos modeliavimo ypatumai**

Socialinės kompetencijos modeliavimas siejamas su ugdymo procesu. Ugdymas – tai intelektinių-emocinių ir dvasinių išgyvenimų bei įvykių kaitos procesas, ilgalaikis asmenybės kūrimo ir savikūros vyksmas (Jovaiša, 2001); tai asmenybės savikūrą skatinantis žmonių bendravimas, sąveikaujant su aplinka ir kultūros vertybėmis (Jakavičius, 1999). Ugdymo esmės suvokimas priklauso nuo skirtingų koncepcijų: filosofinės, psichologinės, sociologinės, kultūrinės. Norint pažinti ugdymo procesą, būtina suprasti ugdomuosius veiksnius, jų prasmę, turinį ir dalyvius bei metodologines kryptis, kurias L. Jovaiša (2001) skirsto į racionaliąją, empirinę, fenomenologinę ir praktinę (20 lentelė).

Dauguma Lietuvos mokslininkų (Jovaiša ir Vaitkevičius (1989); Rajeckas (1997,1998, 2002); Stulpinas, (1993); Jovaiša (1993, 2001) ir kt.), taip pat tokie Rusijos klasikinės pedagogikos atstovai kaip Delikatnas, 1964; Баранов, 1975; Беспалко (1989); Давыдов (1986); Занков (1962); Куписевич (1986); Лернер (1981), Талызина (1975); Скаткин, (1982) ir kt. tyrinėjo didaktinį procesą, jo struktūrą, principus, ugdymo metodų įvairovę, žinių įsisavinimo ypatumus.

20 Lentelė

**Ugdymo tikrovės pažinimo metodologinės kryptys**

| <b>KRYPTIS</b>   | <b>PAAIŠKINIMAS</b>   |
|--|---|
| <i>Racionalioji ugdymo tikrovės pažinimo kryptis</i>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Racionaliaja prasme šiuolaikinėse ugdymo teorijose domimasi psichologiniais mąstymo mechanizmais.</li> <li>• Racionalizmo pradininkas Dekartas protui skiria didesnę reikšmę negu pojūčiams, tačiau vien intelekto galimybių pažinimas neatskleidžia ugdymo tikrovės.</li> </ul>   |
| <i>Empirinė ugdymo tikrovės pažinimo kryptis</i>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pagrindas - patyrimas.</li> <li>• Toks tyrimas grindžiamas stebėjimu, eksperimentu, apklausomis.</li> <li>• Tačiau ugdytinių idėjas, abstrakcijas, emocijas ne visada įmanoma suvokti vien pojūčiais, todėl ugdymo tikrovė analizuojama ir kitais tyrimo metodais.</li> </ul>  |
| <i>Fenomenologinė ugdymo tikrovės pažinimo kryptis</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fenomenologija – reiškinių pažinimas.</li> <li>• Tyrėjui svarbu pažinti idealų žmogaus gyvenimą, neprieinamą pojūčiams.</li> <li>• Norint suprasti pedagoginį aspektą, nepakanka įsijausti, reikia pačiam išgyventi panašius pojūčius.</li> <li>• Fenomenologiniu požiūriu ugdymo(-si) reiškinius galima suprasti tada, kai tyrėjas geba į juos įsijausti ir juos išgyventi.</li> </ul>  |
| <i>Praktinė ugdymo pažinimo kryptis</i>                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Šis pažinimas dar vadinamas diagnostika – kaip priimti teisingus sprendimus apie ugdytinį.</li> <li>• Žmogus suvokia žmogų pagal savo sąmonėje susikurtus stereotipinius vertinimus. Vadinasi, diagnostiniai sprendimai pagal išorinius požymius yra nepakankami.</li> <li>• Įspūdis yra kognityvinis-emocinis dalinės informacijos išgyvenimas.</li> <li>• Praktiniam ugdymo pažinimui (diagnostikai) vien įspūdžių nepakanka, reikalingi faktai.</li> <li>• Svarbią vietą praktiniame ugdymo pažinime užima ugdytinių nuostatos, polinkiai, interesai, taip pat svarbūs ir psichiniai mokinių gebėjimai: suvokimo, atminties, mąstymo ir kt. Tačiau, ugdymas susideda ne vien iš fiziologinių, psichologinių, socialinių, kultūrinių individo gyvenimo įvykių, bet ir iš dvasinių išgyvenimų.</li> </ul> |

Pagal: Jovaiša, L. (2001). Edukologijos pradmenys. Šiauliai.

Atlikdama detalesnius ugdymo tyrimus, Талызина (1975) išskiria 6 etapų protinių veiksmų formavimo teoriją: motyvavimo, veiksmo planavimo, veiksmo formavimo, veiksmo su daiktais, veiksmų formavimo garsine kalba (garsinės „kalbos sau“), rezultato kontrolės vidine kalba. Ji teigia, jog žinias padeda įvaldyti „protiniai veiksmai“ ir pakankama ugdymosi motyvacija, todėl „protiniai veiksmai“ tampa ugdymosi objektu. Žinių įsisavinimo, ugdytinių susidomėjimo žiniomis lygį ugdymo procese lemia motyvacija. Besimokantieji, gavę didaktiškai supaprastintas mokslo žinias, negeba jų pritaikyti naujomis situacijomis. Todėl abejoti-

na, ar tradicinis ugdymas gali pasiteisinti. Manoma, kad tikslinga organizuoti ugdymo procesą remiantis individo asmenine patirtimi, spręsti problemas susidarius konkrečioms situacijoms ir taip kurti naujas žinias bei ugdyti socialinę specialistų kompetenciją. Toks netradicinis požiūris į ugdymo procesą apibūdinamas kaip konstruktyvizmas, aktyvus ar eksperimentinis ugdymas (-is), metakognicija ir kt. ypač būdingi socialinei kompetencijai modeliuoti ir ugdyti.

*Metakognicijos* sąvoka susiformavo nagrinėjant ugdymo(-si) ir išmokimo procesus kognityvinėje ir raidos psichologijoje. Tai žinios apie savo paties kognityvinius procesus (Flavell, 1979). Metakognicija apibrėžiama kaip kognityvinių procesų valdymas (Brown, 1980; Routledge International Encyclopedia of Education, 2008) ir kaip žinios apie organizacinės kontrolės sistemas (Brown, 1980). Kitaip tariant, kognicija (pažinimas) – tai suvokimas, supratimas, įsiminimas ir t. t., o metakognicija apima individo veiklos (susi)planavimą, savistebėseną ir įsivertinimą – metakompetenciją. Savęs stebėjimas, savikontrolė, savęs vertinimo gebėjimai yra socialinės kompetencijos komponentų (subkompetencijų) turinio dalis. Tačiau pažinimo procese didelis dėmesys turi būti skiriamas pažinimo/ugdymo(-si) metodams.

Pastaruojų metu tradicinės *klasikinės* didaktikos autorių (Лернер, 1981; Талызина, 1975; Скаткин, 1982; Беспалко, 1989; Давыдов, 1986; Занков, 1962; Баранов, 1975, Ражеcko, 2002; Jovaišos, Vaitkevičiaus, 1989 ir kt.) teorijos kaip pasyvių ar direktyvių ugdymo(-si) metodų šalininkės yra integruojamos stengiantis apjungti įvairesnius šiuolaikinio ugdymo(-si) metodus ir jų strategijas. Akcentuojama, kad ugdytojas negali sukurti ir pateikti besimokančiajam teisingos ir globalios žinių sistemos; priešingai, tikslinga mokyti gautas žinias interpretuoti, remiantis jomis kurti naujas žinias ir teorijas, spręsti problemas. Todėl didesnis dėmesys skiriamas aktyvių ar eksperimentinių ugdymo(-si) metodų ir jų strategijų įvairovei, derinimui, taip akcentuojant specialistų socialinės kompetencijos modeliavimą ir ugdymą. Tokiu atveju, didelę reikšmę turi mokymosi tyrinėjant teorija, kurios pagrindas yra besimokančiojo įgyta patirtis ir žinios (Bruner, 1971), individualiosios psichologijos teorija, kuri akcentuoja individo vertės jausmo, tikslo ir vietos dialektinį santykį bei individo augimo procesą – iš menkavertiškumo į pranašumą (Adler, 2004). Ne mažiau svarbios tampa ir humanistinės pedagogikos (Rogers, 1969) teorija, teigianti, kad į asmenį orientuotas ugdymas/-asis turi remtis aktyviais metodais ir humanistinės psichologijos teorija (Maslow, 2006), kurios pagrindas individo saviraiška. Su šiuolaikine edukologija siejama ir konstruktyvizmo teorija grindžiama kritinio mąstymo ugdymo(-si) metodologija. Kritinio mąstymo ugdymą tyrinėjo tokie mokslininkai kaip Arends (2000), Inch, Halpern, Paul, Lipman, Barnett, Burry, Siegel (*iš* Visockienė, Šiaučiukėnienė, 2000; Stulpinas, 1993; Butkienė, Kepalaitė, 1996). Visockienė ir Šiaučiukėnienė (2000) pateikia sisteminių kritinio mąstymo modelį, besiremiantį tokiais kritinio mąstymo ugdymo metodais kaip susiliejančias ugdymas (emocijų, nuostatų,

vertybių integravimas į kognityvinę sferą (intelektą), Bloom taksonomija (gebėjimas sąmoningai naudotis sinteze, analize ir įvertinimu) bei mokymasis bendradarbiaujant, kuri akcentuoja ir E. Vygotsky (1978). Ši metodologija pagrįsta konstruktyvizmo teorija – šių laikų mokymosi teorija (Balčytienė, 1999), orientuota į specialistų socialinės kompetencijos komponentų (subkompetencijų) modeliavimą ir ugdymą(-si). Į asmenį orientuoto ugdymo metodika skatina kiekvieno individo pastangas ir gebėjimą pačiam formuoti ir analizuoti ugdymo(-si) procesą, nes mokymasis yra aktyvus žinių kūrimo (kognityvinis) procesas remiantis asmenine patirtimi, ne tik žinių įgijimu.

Teorijos, integruojančios aktyvius ar eksperimentinius ugdymo(-si) metodus, suteikia galimybę individui ištraukti į ugdymo procesą, jį formuoti ir koreguoti, taip modeliuoti ir ugdyti asmeninę socialinę kompetenciją, kuri reikalauja kritinio mąstymo, analitinių, komunikacinių, bendradarbiavimo ir kt. gebėjimų.

Aktyviųjų ugdymo(-si) metodų taikymas skatina kritinio mąstymo gebėjimus (Aktyvaus mokymosi metodai, 1998). 1984 metais JAV (Mortimer Adler, Filosofijos tyrimų institutas) atlikti tyrimai („Paideia planas“) parodė, kad klausimų pateikimas ir diskusijos yra visų aktyvaus ugdymo(-si) metodų dalis – geriausiai galima išmokti, kai kartu dėstomas dalykas ir kartu pateikiami klausimai (Aktyvūs mokymosi metodai, 1998). Autoriai (Knowles, Brookfield, Tough, Lindeman – iš Aktyvūs mokymosi metodai, 1998) teigia, kad ugdymas(-is) turėtų vykti bendromis ugdytojų ir besimokančiųjų pastangomis. Tai yra bendradarbiavimo kompetencijos poreikis.

Kadangi disertacijos tyrimai orientuoti į turizmo vadybos socialinės kompetencijos modeliavimą, todėl didelis akcentas skiriamas suaugusiųjų ugdymui (-si). M. Knowles ir kt. (1984) andragogikos teorija teigia, kad tikslinga išvystyti specialią suaugusiųjų ugdymo teoriją. Suaugusiųjų ugdymas yra suprantamas, kaip asmenų su patirtimi ugdymas, patirties ir teorinių žinių suderinamumas arba kaip mokymasis visą gyvenimą. M. Knowles ir kt. (1984) išskiria tai, kad suaugęs asmenys turi žinoti priežastis, dėl ko mokosi, kad jiems būdinga jau įgyta praktinė patirtis, ugdymą supranta kaip problemų sprendimą ar optimalių rezultatų pasiekimą. Suaugęs asmenys pasižymi metakompetencija – savęs vertinimo, stebėjimo gebėjimais, taip pat gebėjimu įvertinti savo galimybes ar įgyti asmeninių kompetencijų (Weinert, 2001), tame tarpe ir socialinės kompetencijos ar jos komponentų. Kai kurie šaltiniai (Imel, 2003; Brookfield, 2005; Lieb, 2005;) pateikia įvairias suaugusiųjų ugdymo charakteristikas, kurios išskiria suaugusių ugdymą iš kitų ugdymo sričių. M. Knowles (2003) akcentuoja savarankišką mokymąsi kaip vieną iš pagrindinių suaugusiųjų ugdymo charakteristikų. Tai reiškia, kad suaugęs asmenys turi suprasti, kaip nukreipti save ugdymo procese ir įsitraukti į projekcinį darbą pagal savo interesus (Lieb, 2003). Todėl didelis dėmesys skiriamas savarankiško mokymosi modeliui.

Priešingai, S. Brookfield (2005) pristato skirtingą požiūrį į šį ugdymo(-si) procesą. Čia teigiama, kad suaugusieji patys kontroliuoja savo mokymąsi, išskirdami tikslus, pasirinkdami resursus ir ugdymo(-si) metodus bei įvertindami savo progresą. Tačiau ši teorija teigia, kad savarankiško ugdymo(-si) metodas neapima projektinio ir komandinio darbo kaip ugdymo (-si) metodo bei paneigia bendrų interesų panaudojimo galimybę (21 lent.).

21 lentelė

### M. Knowles ir S. Brookfield teorijų skirtumai

| Malcolm Knowles teorija  | Stephen Brookfield teorija  |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ugdytojai aktyviai įtraukia suaugusius į ugdymo procesą;</li> <li>✓ Ugdytojai – konsultantai (coaching) duoda patarimus, tačiau nepateikia naujų faktų;</li> <li>✓ Studentai pateikia savo perspektyvas – kokius dalykus įtraukti į ugdymo procesą;</li> <li>✓ Ugdytojai leidžia dalyvauti komandinėje ir projektinėje veikloje – pagal studentų interesus;</li> <li>✓ Studentai supranta savo atsakomybę už prezentacijas ir lyderiavimą grupėse</li> <li>✓ Ugdytojai parodo, kaip dėstomas dalykas padės pasiekti tikslus ir uždavinius.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Studentai nustato tikslus ir uždavinius ugdymo procese;</li> <li>✓ Studentai pasirenka resursus ir ugdymosi metodus bei įvertina savo progresą;</li> <li>✓ Ugdytojai įvertina, ar studentas yra pasirengęs savarankiškam ugdymuisi;</li> <li>✓ Savarankiškas ugdymasis atspindi vertybių skirtumus, konkurenciją;</li> <li>✓ Apsisprendimas mokytis priklauso nuo suaugusiųjų įgytos patirties, ugdymosi užduoties apibrėžimo...;</li> <li>✓ Ugdytojai turi išsiaiškinti, kaip suaugę asmenys įtraukia save į savarankišką ugdymąsi (metodai);</li> <li>✓ Savarankiško darbo metodas paneigia projektinio ir komandinio darbo metodus bei bendrų interesų panaudojimą ugdymo procese.</li> </ul> |
| <b>Ryšys su socialine kompetencija</b>   |   |
| Naudojami aktyvūs/eksperimentiniai ugdymo (-si) metodai užtikrinantys specialistų socialinės kompetencijos modeliavimą ir ugdymą(-si).   | Nebūtinai naudojami aktyvūs/eksperimentiniai ugdymo(-si) metodai, todėl socialinės kompetencijos ugdymas(-is) ir modeliavimas negali būti akcentuojamas.  |

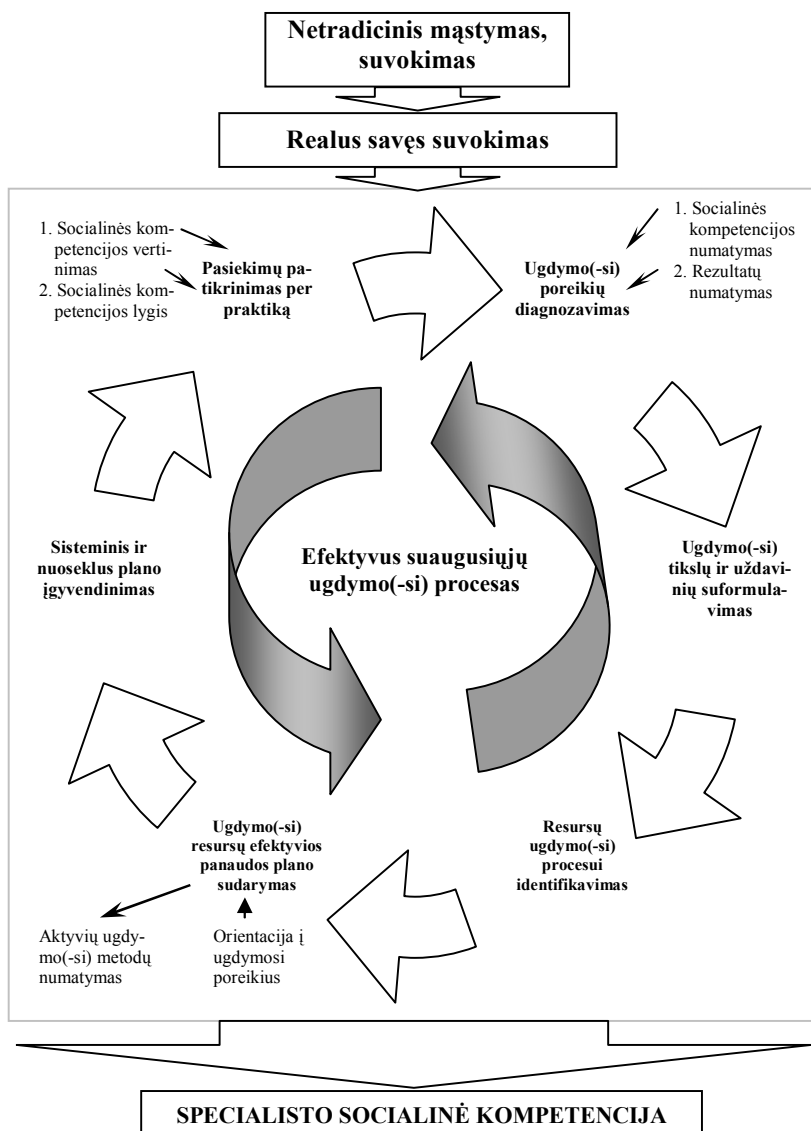
Šaltinis: sudaryta autorės

Apibendrinus šias suaugusiųjų ugdymo(-si) teorijas galima išskirti 2 pagrindines suaugusiųjų charakteristikas: savarankiškumą ir patyrimą. Savarankiškumas tai: perspektyva (pasirenkami dalykai, temos, mokymosi metodai), atsakomybė už žinių ir darbų pateikimą bei lyderiavimą grupėje, tikslo ir uždavinių siekimas (kaip mokymo proceso metu bus pasiekti tikslai ir uždaviniai), mokymosi priežastis (įgytų žinių pritaikymas praktikoje). Patirtis yra įgytos žinios (darbinė veikla, ankstesnis mokslas ir t. t.), praktiškumas (kokia dėstomo dalyko nauda darbinei veiklai), pagarba (patirties svarbos abipusis pripažinimas). Patirtimi grįsti sprendimai svarbesni už mechaninį žinių įsiminimą (Laužackas, 2005). Tai rodo aktyvų ugdytinių dalyvavimą vertinant save. Mokymasis per patirtį reikalauja derinti veikimą, veiklos apmąstymą (Laužackas, 2005) ir socialinę kompetenciją, nuo kurios lygio priklauso individo veiklos sėkmė. Akivaizdu, kad individo savarankiškumo, patirties ir socialinės kompetencijos modeliavimo derinys lemia ugdymo (-si) sėkmę.

Suaugusiųjų ugdymo procesas yra efektyvus tada, kai pasiekiamas užsibrėžtas tikslas, uždaviniai bei laukiami ugdymo(-si) rezultatai, įgyvendinus esminius žingsnius (Imel, 2003). Sėkmingas suaugusiųjų ugdymas yra svarbi specialistų socialinės kompetencijos modeliavimo prielaida. Suaugusiųjų ugdymo(-si) proceso ir socialinės kompetencijos ryšys pateikiamas 13 paveiksle.

Individui svarbus išskirtinis ir netradicinis mąstymas, kuris padėtų realiai save suvokti aplinkoje ir laike bei padėtų modeliuoti socialinę kompetenciją, diagnozuoti ugdymosi poreikius ir išskirti ugdymo(-si) prioritetines sritis. Tada svarbu formuluoti ugdymo(-si) uždavinius bei pasirinkti tinkamus resursus, kad būtų įgyvendinti ugdymo(-si) tikslai ir uždaviniai. Ugdymo(-si) procesas nebus sėkmingas jei nesudarysime pasirinktų ugdymo(-si) resursų tinkamo panaudojimo plano, kuris turi būti detalai ir sistemingai įgyvendinamas (Lifelong Learning, 2003), orientuojantis į ugdymo(-si) poreikius taikant aktyvius / eksperimentinius ugdymo(-si) metodus. Suaugusiųjų socialinės kompetencijos modeliavimas turi grįžtamąjį ryšį, t. y. patikrinimą, ar pasiekti optimalūs rezultatai. Jei ne visi uždaviniai yra įgyvendinti, taikant paruoštą ugdymo(-si) planą, tai uždavinių formulavimo etape patikriname, ar planuojant ugdymo(-si) procesą yra parinkti tinkami metodai. Taip pat, analizuojant suaugusiųjų socialinės kompetencijos modeliavimą, privalu išsiaiškinti, ar visi poreikiai yra patenkinti panaudojant pasirinktus resursus ir metodus. Pasiekimų patikrinimas per praktiką realiausiai atspindi ugdymo(-si) proceso tinkamumą, nes šio proceso metu vertinamas specialisto socialinės kompetencijos įgijimo lygis.

Ugdymo teorijos ir praktikos santykis (Aronowitz ir Giroux, 1991) siejamas su modernizmo idėjomis. Mokslininkai kaip J. Dewey (1916), H. Gintis (1976), J. Goodlad (1984), R. Tyler (1950) ir M. Carnoy (1985) pritarė tokioms modernizmo idėjoms, kaip individo kritinio mąstymo, socialinės atsakomybės lavinimo galimybių bei individo samprotavimų laisvės skatinimui (iš Aronowitz ir Giroux, 1991). Palaikant šias ugdymo ir modernizmo idėjas, pastebima, kad individai laikomi subjektais, gebančiais save motyvuoti platesnėse erdvėse. Literatūroje dažnai modernizmo sąvoka tapatinama su besitęsiančiu mokslo ir technologijų progresu, racionalių industrinio darbo pasidalijimu bei žmogaus darbo ir dominavimo aplinkoje intensyvinimu (Baudrillard, 1987). Taip pat ir ugdymo koncepcija akcentuoja socializacijos procesus, kurie užtikrina individo progresą ir vystymąsi. Vadinasi, progresas ir vystymasis sukuria terpę naujesnėms postmodernistinėms idėjoms, postmodernistinei teorijai, postmodernistiniam ugdymui.



Adaptuota pagal: Janulienė I., Weinhardt J. Žmogiškųjų išteklių tobulinimas: suaugusiųjų mokym(-si) efektyvumas ir barjerai. *Tarptautinė mokslinė-praktinė konferencija „Verslas-Studijos-Mokslas 2005“*, Žemaitijos kolegija, Rietavas. 2005.

**13 pav.** Suaugusiųjų ugdymo(-si) proceso ir socialinės kompetencijos ryšys



Postmodernistinės teorijos šalininkų yra J. F. Lyotard ir F. Jameson pateikiama šios srovės samprata nėra visiškai skirtinga, tačiau viena kitą papildo. L. F. Lyotard (1984) apibrėžia postmodernizmą kaip glaudžiai susijusį su besikeičiančiomis sąlygomis žinių ir technologijų, diktuojančių socialinės organizacijos portretą, griauančių senus įpročius, ryšius, socialinio modernumo praktiką. S. Aronowitz ir H. A. Giroux (1991), remdamiesi ugdymo koncepcija, aiškina L. F. Lyotard postmodernizmo teoriją kaip mokslinių žinių, naujų technologijų ir elektronikos diegimą, tuo pačiu didelį dėmesį kreipiant kontekstų skirtingumui, specifiskumui. Vadinasi, kad techninės, mokslinės ir meninės inovacijos keičia aplinką taip, kad individai privalo adaptuotis prie pokyčių, nes tradicinės filosofijos taip pat keičiamos naujomis. Postmodernizmas gali būti tapatinamas su naujovių diegimu: naujas mąstymas, nauji metodai. Visa tai, kas laisva, nauja ir originalu (Duoblienė, 2006). Ugdymo filosofijoje postmodernizmas pakeičia ugdymo procesą. Čia mažiau dėmesio skiriama planams, rezultatams. Planų, kaip projektų, koregavimas bei rezultatų nesureikšminimas postmodernistiniu požiūriu sukuria ugdymo procese neapibrėžtumo situaciją.

Analizuojant postmodernistinę filosofinę kryptį svarbus yra ir F. Jameson (1984, 88) indėlis, detaliau aiškinantis šios krypties esmę ugdymo procese (Aronowitz ir Giroux, 1991). Čia postmodernizmas apibrėžiamas kaip „kultūrinė logika“, epochos pokyčiai, inicijuojantys socialinės aplinkos pasikeitimus, naujų socialinių struktūrų užuomazgas. Beje, R. Usher ir R. Edwards (1994) pritaria, kad postmodernizmo kryptis gali būti kitokia pozicija, besiskirianti nuo tradicinės. Todėl logiška, kad postmodernistinis ugdymas yra orientuotas į asmens saviraišką (savirealizaciją) (Smith ir Wexler, 1995), į gyvenimo ciklo palaikymą, į aktyvų ugdymo procesą (Orr, 1992). Konkrečiai R. Schyvens (2002) postmodernizmo kryptį sieja su turizmo sritimi ir aiškina, kad postmodernizmas yra pakankamai glaudžiai siejamas su būdų, tinkamų turizmo procesams vystyti ir ryšiams su vietine aplinka palaikyti. Tačiau Urry (1990) turizmą pateikia kaip svarbiausią postmodernistinę industriją dėl vizualumo, estetiškumo ir populiarumo. Savo darbuose Rojek ir Urry (1997) iškelia naujos postmodernios kultūrinės paradigmos vystymo klausimą, akcentuodami skirtumą tarp aukšta-žema kultūra, menas-gyvenimas, vietinė-užsienio aplinka panaikinimą. Vadinasi postmodernus turizmas turi būti apibrėžiamas kaip „mišri“ (Holinshead, 1997 – iš Smith, 2003; Rojek, Urry, 1997) turizmo forma.

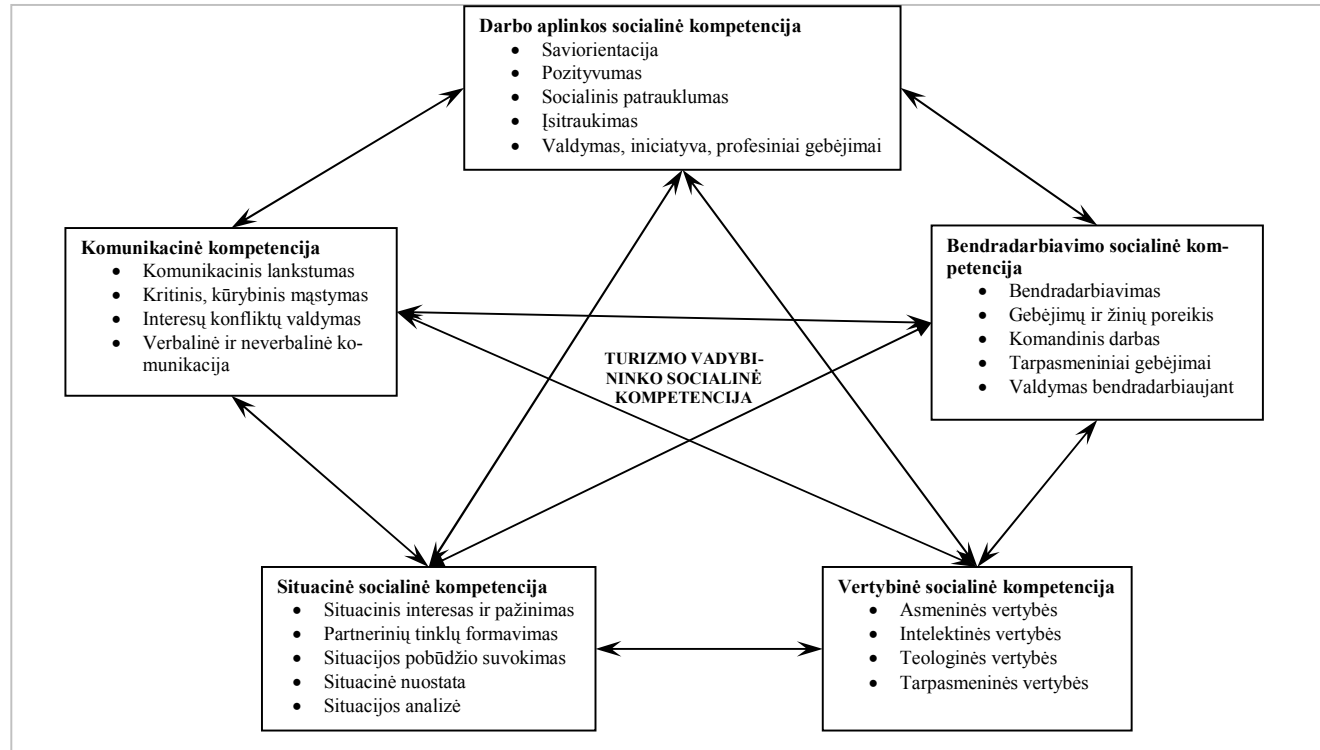
Pritariant tam, kad turizmas yra postmodernistinė industrija Urry (1990), logiškas yra turizmo vadybos studentų rengimas ir jų socialinės kompetencijos ugdymas remiantis nauju modeliu, kurio pagrindiniai akcentai būtų asmens saviraiškos skatinimas bei aktyvaus ugdymo proceso palaikymas. Akivaizdu, kad aktyvus ugdymo procesas – ne tik aktyviųjų ugdymo(-si) metodų taikymas, bet ir galimybė pasirengti asmens saviraiškai, realizuojant save darbo aplinkoje. Todėl čia atsiranda vieta turizmo vadybos studentų socialinei kompetencijai

modeliuoti. Remiantis atlikta mokslinės literatūros analize 1.1 ir 1.2. disertacijos skyriuose, pateikiamas turizmo vadybos studentų socialinės kompetencijos modelis apimantis šios kompetencijos komponentus (subkompetencijas): komunikacinę, bendradarbiavimo, darbo aplinkos, situacinę ir vertybinę socialinę kompetenciją (14 pav.). *Tai reiškia, kad turizmo vadybos studentų socialinė kompetencija yra komunikacinių, bendradarbiavimo, darbo aplinkos gebėjimų, žinių ir įgūdžių, taip pat vertybinių nuostatų derinys, pasireiškiantis konkrečioje situacijoje ir lemiantis sėkmingą darbo veiklos rezultatą.*

Visi socialinės kompetencijos komponentai yra susieti tarpusavyje ir sudaro bendrą kompleksinį derinį. Negalima išskirti nė vieno kaip svarbiausio, nes rangavimas pagal svarbą nėra numatytas disertacijos uždaviniuose. Tačiau logine prasme jų tarpusavio ryšiai gali būti paaiškinami.

Pirmiausia įgyjama komunikacinė kompetencija, kuri užtikrina sėkmingą bendradarbiavimą. Bendradarbiavimo kompetencija gilinama pasitelkiant komunikacinę, nes sudėtinga individui sėkmingai bendradarbiauti tam tikroje aplinkoje negebant komunikuoti. Šios kompetencijos yra susijusios su kitu komponentu – darbo aplinkos kompetencija, apimančia organizacinius, profesinius, sprendimų priėmimo, išteklių ir laiko valdymo, užduočių atlikimo ir kitus gebėjimus. Jie vystomi komunikacinės ir bendradarbiavimo kompetencijų pagrindu. Individai, pasižymintys aukšta darbo aplinkos kompetencija, gilina situacinius gebėjimus, kurie apibūdina situacinę kompetenciją, kai individas geba formuoti situacines nuostatas, valdyti situacinį stresą, demonstruoja situacinį interesą. Galiausiai, vertybinė kompetencija įgyjama visų kitų kompetencijų vystymo metu. Vertybinė kompetencija kaip socialinės kompetencijos komponentas integruojama į kitas kompetencijas, nes ji lemia vertybėmis grįstą komunikavimą, bendradarbiavimą, atskleidžiant darbo aplinkos ir situacinę kompetencijas. Individas turintis pakankamai aukštą vertybinę kompetenciją geba integruoti ją į kitas anksčiau išvardintas kompetencijas, taip atskleidžiamas aukštas socialinės kompetencijos lygis. Tiek komunikacinė, tiek bendradarbiavimo, tiek darbo aplinkos kompetencijos, grįstos vertybinėmis ir moralinėmis nuostatomis, lemia sėkmingą veiklą konkrečiose situacijose.

Šie socialinės kompetencijos komponentų tarpusavio ryšiai neleidžia išskirti pagrindinio komponento ar suranguoti tuos komponentus griežta eilės tvarka. Vadinasi, jų tarpusavio ryšiai šioje disertacijoje yra grįsti ne mokslinėmis teorijomis, o loginiu samprotavimu.

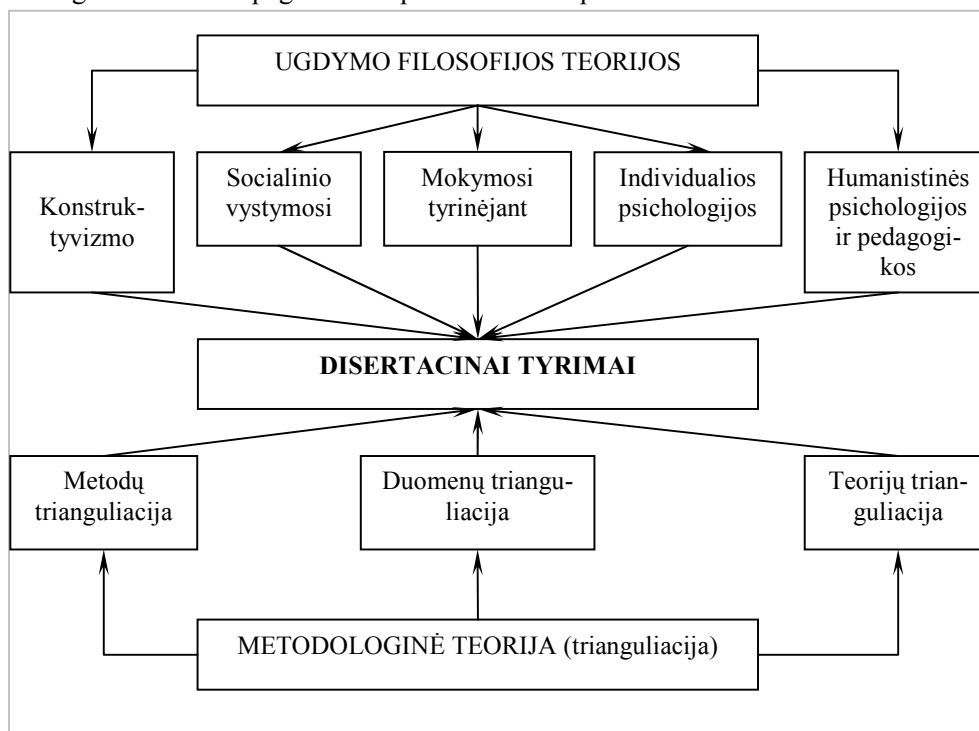


14 pav. Turizmo vadybininkų socialinės kompetencijos modelis

## 2. TURIZMO VADYBOS SPECIALISTŲ SOCIALINĖS KOMPETENCIJOS MODELIAVIMO EMPIRINIS TYRIMAS

### 2.1. Tyrimo metodologinis pagrindimas ir metodai

Rengiant disertacinio tyrimo dizainą, dėmesys skiriamas ugdymo filosofijos teorijoms ir metodologinei teorijai, kurios pagrindžia atliekamus empirinius tyrimus. Disertacinių tyrimų metodologinis ir teorinis pagrindimas pateikiamas 15 paveiksle.



15 pav. Disertacinių tyrimų metodologinis ir teorinis pagrindimas

Disertacijos tyrimai grindžiami tokiomis teorijomis:

- **Konstruktyvizmo teorija**, kuri teigia, kad mokymasis yra aktyvus žinių kūrimo procesas, kai remiamasi asmenine patirtimi, ne tik žinių įgijimu.
- **Socialinio vystymosi teorija**, kai socialinė interakcija yra svarbi kognityvinio vystymosi procese. Socialinis išmokimas eina pirma vystymo(-si).
- **Mokymosi tyrinėjant teorija – Discovery learning**, kai besimokantysis naudojami įgyta patirtimi ir žiniomis savo tiriamojame veikloje, kuri skatina naujų faktų, ryšių atradimą bei naujų žinių kūrimo (mokymosi) procesą.

- **Individualiosios psichologijos teorija**, kurioje viena iš svarbiausių sąvokų – bendrumo jausmas. Individui būdingas noras priklausyti bendruomenei, jaustis joje vertingam. Asmenybė yra nedaloma ir vientisa, sąmonė ir pasąmonė veikia viena kryptimi – siekia išsaugoti vertės jausmą. Gyvenimo stilių A. Adler (2004) vadino žmogaus judėjimo dėsnium. Judėjimas vyksta iš menkavertiškumo į pranašumą. Pagal gyvenimo pavyzdžius susidaro nuomonė apie save, kitus žmones, pasaulį, siektinus tikslus ir tam tinkamiausias priemones. Gyvenimo stilius atpažįstamas iš trijų elementų – vertės jausmo, tikslo ir vietos bendruomenėje – dialektinio santykio.

- **Humanistinės pedagogikos ir psichologijos teorijos, kur:**

Humanistinė pedagogika akcentuoja į asmenį orientuoto ugdymo svarbą, vadovaujama aktyviais (eksperimentiniais) mokymo(-si) metodais.

Humanistinė psichologija akcentuoja asmenybės saviraiškos, poreikių hierarchijos teoriją, kulminacinių potyrių sąvoką. Žmogaus poreikiai vaizduojami piramide, kurioje svarbiausi išsidėstę kylančia tvarka. Žemesnieji poreikiai yra aukštesniųjų pagrindas, o aukštesnieji yra susiję su žemesniais, jų patenkinimą žmogaus gyvenime daugiausiai lemia žemesniųjų poreikių patenkinimas. Šių poreikių patenkinimas garantuoja individo kompetencijos vystymą, sėkmės patyrimą bei asmeninės vertės pripažinimą. Poreikių piramidės viršūnėje – saviaktualizacija, reiškianti žmogaus poreikį vystyti ir realizuoti savo gebėjimus, talentus ir potencialias galimybes. Svarbiausia A. H. Maslow psichologijos teorijos dalis yra žmogaus savęs aktualizavimo koncepcija, apimanti aukščiausių žmogiškųjų poreikių lygmenį.

- **Ugdymo modeliavimo teorija**, kuri teigia, kad modeliavimas grindžiamas sisteminės analizės principais ir nuostata, kad modeliavimas yra tarpinė grandis tarp realybės ir mąstymo rezultato

Disertacijoje pristatomi tyrimai remiasi metodologine trianguliacija (Morse, 1999), kuri apjungia kiekybinius ir kokybinius tyrimo metodus viename tyrime. Trianguliacija kaip tyrimo strategija yra traktuojama, kaip kelių (dviejų ir daugiau) tyrimo metodų integracija vienai ir tai pačiai problemai spręsti. Autoriai trianguliacijos koncepciją aiškina taip (22 Lentelė):

**Trianguliacijos aiškinimas**

| <b>Autorius, metai</b>                 | <b>Trianguliacijos aiškinimas</b>   |
|--|---|
| Morse, J. M. (1999)                    | Metodologinė trianguliacija – tai keli taikomi tyrimo metodai tam pačiam tyrimo projektui.  |
| May, K. A. (1989)                      | Metodologinė trianguliacija – tyrimo teorija vystoma remiantis indukcijos metodu arba dedukcijos metodu pagal kiekybinius reikalavimus.                                 |
| Dezin, N. K. (1970)                    | Tyrimo trianguliacija yra apibrėžiama kaip kombinacija dviejų ar daugiau teorijų, duomenų šaltinių, metodų ar tyrėjų vieno fenomeno/objekto tyrime.                     |
| Saparnis, G., Saparniene, D. (2006)    | Trianguliacija tai kokybinis ir kiekybinis tyrimai bei jų koordinavimo principas.   |
| Edwards, Mary D. (1993)                | Trianguliacija – tai daugelio tyrimo metodų ir duomenų šaltinių naudojimas.   |
| Coldeway, Dan O. (1988)                | Trianguliacijos koncepcija suvokiama kaip tyrimo metodas; sudedamasis tyrimas.  |
| Schwartz, T. A., Kaplan, M. H. (1981). | Trianguliacija leidžia sugrupuoti skirtingus duomenis, ieškant panašumų. Taip pat yra galimybė atsisakyti priešingų (netinkamų) hipotezių.                              |
| Guba, Egon G. (1978)                   | Trianguliacija validumo užtikrinimo technika.   |
| Swanson S. (1992)                      | Trianguliacija – metodų kompleksas, apjungiantis kokybinius ir kiekybinius metodus, siekiant įgyvendinti tą patį tyrimo tikslą ir siekiant tyrimo rezultatų patikimumo. |
| LeBlanc H. P. (1995)                   | Metodologinė trianguliacija apima papildomus, paralelinius tyrimų metodus tam, kad būtų galima gauti alternatyvius duomenis nagrinėjamo objekto atžvilgiu.              |

Šaltinis: sudaryta autorės

Disertaciniame tyrime laikomasi nuostatos bei pritariama autoriams Morse (1999), Guba ir Egon (1978) ir Dezin (1970), kad trianguliacija yra tyrimo strategija, jungianti 2 ir daugiau tyrimo metodus, apimanti skirtingus duomenų šaltinius tam pačiam objektui tirti, kad būtų užtikrintas tyrimo validumas.

Nors trianguliacijos koncepcija pakankamai apibrėžta, tačiau tokios sąvokos kaip „kombinacija“, „integracija“ sukelia neaiškumus naudojant trianguliacijos strategiją tyrimuose. Kimchi, Povlika ir Stevenson (1999), paaiškina autoriaus Dezin N. K. suformuluotą trianguliacijos definiciją, kur skiriami keturi parametrai: teorijų trianguliacija, duomenų trianguliacija, metodų trianguliacija, tyrėjų trianguliacija (23 lentelė).

Field P. A. ir Morse J. M. (1985) trianguliaciją skirsto į vienalaikę (*simultaneous*) ir nuoseklią (*sequential*). *Vienalaikė* trianguliacija – tai kokybinių ir kiekybinių metodų derinys viename tyrime. Šiuo atveju duomenų aibė ir kokybių metodų, ir kiekybinių metodų mažai koreliuoja tarpusavyje jų rinkimo proceso metu, tačiau rezultatai rodo, kokybinių metodų būdu surinkti duomenys papildo kiekybiniu būdu surinktus duomenis ir atvirkščiai (Morse, 1999). *Nuosekli* trianguliacija naudojama tokiu atveju, jei vieno metodo rezultatai yra svarbūs planuojant ir rengiant kitą tyrimo metodą (Morse, 1999). Kartais kokybinis tyrimas atlieka-

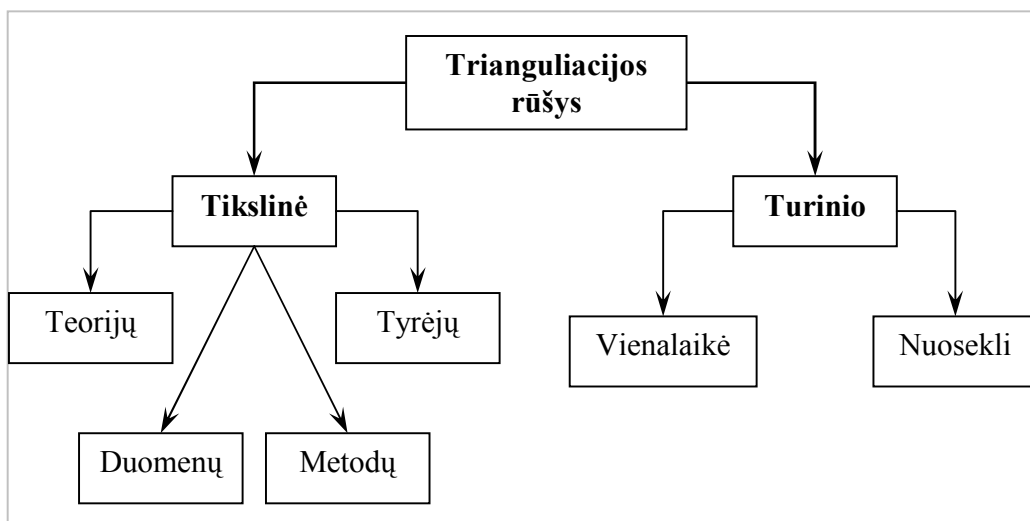
mas prieš kiekybinį ir yra kaip pagalbinis instrumentas kiekybiniam tyrimui. Kokybiniai tyrimai naudojami rezultatams įprasminti prieš arba po kiekybinio tyrimo (Degutis, 1999). Schematiškai trianguliacijos rūšis galima skirstyti taip (16 pav):

23 lentelė

**Dezin N. K. suformuluotos trianguliacijos definicijos parametru aiškinimas**

| Trianguliacijos<br>definicijos<br>parametrai | Parametru aiškinimas   |
|--|--|
| <b>Teorijų<br/>trianguliacija</b>            | Skirtingų teorijų ar hipotezių svarbos ir naudingumo vertinimas. Jos tikrinamos tyrimų rezultatais, skirtingomis teorijomis, priešingomis hipotezėmis ir alternatyviais to paties fenomeno aiškinimais.  |
| <b>Duomenų<br/>trianguliacija</b>            | Įvairiausių duomenų šaltinių nagrinėjama tema naudojimas su tikslu pateikti skirtingus požiūrius dėl tyrimo validumo. Išskiriami tokie trianguliacijos tipai: laiko, erdvės ir tiriamųjų. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Laiko trianguliacija apima duomenų rinkimą apie tą patį objektą skirtingu laiku laiko atžvilgiu (pvz.: dienos, savaitės mėnesiai). Laiko parametrai turi atitikti tyrimą. Tokia tyrimo strategija nėra taikoma ilgalaikiams tyrimams.</li> <li>• Erdvės trianguliacija tai duomenų rinkimas apie tą patį objektą skirtingose vietose. Vieta turi būti pagrindinis kintamasis analizuojant tyrimų duomenis.</li> <li>• Tiriamųjų trianguliacija tai duomenų rinkimas iš dviejų ar daugiau tipų tiriamųjų: atskirų individų, grupių ar kolektyvų (bendruomenių, organizacijų ir kt.).</li> </ul>      |
| <b>Metodų<br/>trianguliacija</b>             | Dviejų ar daugiau metodų naudojimas viename tyrime. Išskiriami du metodų trianguliacijos tipai: metodinė trianguliacija ( <i>within-methods</i> ) ir tarpmetodinė trianguliacija ( <i>between methods</i> ). <ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodinė trianguliacija (<i>within-methods</i>) tai dviejų ar daugiau panašių duomenų rinkimo metodų taikymas viename tyrime vertinti tą patį kintamąjį. Pvz.: a) galima naudoti du ir daugiau kiekybinius matavimus tam pačiam objektui viename tyrime; b) galima naudoti du ir daugiau kokybinius metodus – stebėjimą, interviu ir t.t. – tam pačiam objektui vertinti.</li> <li>• Tarpmetodinė trianguliacija (<i>between methods</i>) tai kokybinio duomenų rinkimo metodo ir kokybinio matavimo metodo taikymas viename tyrime vertinti/matuoti tą patį objektą.</li> </ul> |
| <b>Tyrėjų<br/>trianguliacija</b>             | Dviejų ar daugiau tyrėjų iš skirtingų aplinkų dalyvavimas tiriant tą patį objektą. Pagrindinės sąlygos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kiekvienas tyrėjas turi aiškius vaidmenis atliekant tyrimą;</li> <li>• Tyrėjai turi skirtingų sričių kompetencijas;</li> <li>• Griežtai apibrėžta (tikslinė) tyrėjų kompetencija tyrime.</li> </ul>   |

Sudaryta autorės pagal Kimchi (1999), Povlika (1999), Stevenson (1999), Murphy (1999)



Šaltinis: sudaryta autorės

16 pav. Trianguliacijos rūšys

Kokybinių ir kiekybinių tyrimų metodų integracija yra tyrėjų diskusinis klausimas vertinant tyrimų rezultatų tinkamumą ir svarbą. Autoriai L. Goodwin ir W. Goodwin (1999) išskiria tris pagrindines kokybinių ir kiekybinių tyrimo metodų integratyvaus naudojimo tezes (mitus):

1. **Kokybinė ir kiekybinė tyrimo strategijos reprezentuoja visiškai skirtingus, abipusiškai eksliuzyvinius paradigmatus požiūrius.** Metodologinėje literatūroje išskiriami šie skirtingi požiūriai: kiekybiniai tyrimų metodai atstovauja loginę-pozityvistinę paradigmą, kokybiniai tyrimų metodai – fenomenologinę paradigmą (Smith, 1983). Kita vertus, tyrimo metodo sąsajos su paradigmomis nėra esminis reikalavimas atliekant tyrimą. Pagrindinis kokybinių ir kiekybinių tyrimų skirtumas yra duomenų rinkimo procesas, duomenų analizės metodų naudojimas ir tyrimų rezultatų interpretavimas. Tyrimo procedūra – tyrimo dizainas, planas, instrumentariumas, duomenų rinkimo metodai ir duomenų analizės technikos – turi atitikti tyrimo klausimą, turi būti validi ir patikimi (Goodwin, Goodwin, 1999). Todėl kokybiniai ir kiekybiniai tyrimų metodai gali būti naudojami atskirai arba kaip integruota tyrimo strategija. Bandytas griežtai sieti tyrimo metodus su paradigmomis neišvengiamai lems tyrimo netinkamą atlikimą ir rezultatų nepatikimumą (Goodwin, Goodwin, 1999).
2. **Kokybiniai metodai visada yra „natūralistiniai“, ir subjektyvūs, o kiekybiniai metodai visada yra kontroliuojami, ir objektyvūs.** L. Goodwin ir W. Goodwin



(1999) teigimu, Dezin (1978) išskyrė tokius *kokybinius tyrimo duomenų rinkimo metodus*: stebėjimas, giluminis ir esminės informacijos interviu, dokumentų ar įrašų (fiksavimo) kritinė apžvalga ir kiti neorientuoti į reakciją metodai. Šiais tyrimo metodais gauti duomenys paprastai yra labai subjektyvūs ir apsiriboja aprašomuoju pobūdžiu. Tačiau autoriai L. Goodwin ir W. Goodwin (1999) pastebi, kad dokumentų apžvalgos metodu gauti duomenys gali būti pakankamai objektyvūs, nes naudojami tam tikri standartizuoti formatai bei įvairūs daugybiniai įrašai patikrinti rezultatų patikimumą. Taip pat tiek interviu, tiek stebėjimo metodai gali būti primestiniai. Šiuo atveju *Hawthorne effect* teorija (trumpalaikis elgesio ir veiklos pokytis susijęs su besikeičiančios aplinkos sąlygomis) yra kaip sunkiai įveikiama kliūtis pagrindžiant panašių metodų tyrimų validumą. Paneigdami antrą tezę L. Goodwin ir W. Goodwin (1999) eksperimentus, laboratorinius tyrimus, testus, klausimus, rangines skales pateikia kaip *kiekybinių tyrimų metodus*, kuriems nėra būdinga kontrolė, objektyvumas. Pvz.: tikro ar kvazi-eksperimento tyrimai lauko sąlygomis gali būti. Dauguma tokių tyrimų bus laikomi kiekybiniais, nors turės ir kokybinio tyrimo elementų. Panašiai, ir kokybės tyrimai, besiremiantys auditų įrašais, daugeliu atveju laikomi kiekybiniais (Goodwin, Goodwin, 1999).

- 3. Į matavimus orientuotų tyrimų validumas ir patikimumas yra nerelevantiškas (neturintis ryšio) su kiekybiniais tyrimais.** Paprastai sąvokos validumas (pagrįstumas) ir patikimumas yra daugiau susijusios su kiekybiniais tyrimais, o šių sąvokų sisteminio santykio su kiekybiniais tyrimais nėra. Pagrindinė problema Dezin (1978) nuomone yra požiūris, kad tyrėjas yra kaip instrumentas, o instrumentas negali egzistuoti be tyrėjo. Tradicinės validumo ir patikimumo matavimo technikos parengtos kiekybinėms tyrimo strategijoms yra netinkamos kokybinių tyrimų patikimumui ir validumui vertinti (Smith, 1983). Tačiau tai nereiškia, kad patikimumo ir validumo koncepcijos yra nerelevantiškos kokybiniam tyrimams. Kokybiniai tyrimai dažniausiai nėra reprezentatyvūs griežtąja prasme, tačiau pateikia gilesnę ir platesnę informaciją nei kiekybiniai tyrimai (Degutis, 1999). Todėl tokiu atveju tikslinga naudoti trianguliacijos strategiją rengiant tyrimo projektą.

Taikant kokybinę-kiekybinę trianguliacijos strategiją, reikia apibrėžti tyrimo problemą, kuri gali būti kiekybinio ir kokybinio pobūdžio. Autorius Morse J. (1999) išskiria tokius kokybinės tyrimo problemos apibrėžimus: koncepcija nėra pakankamai išvystyta dėl teorijos ir tyrimo duomenų trūkumo, daroma prielaida, kad nagrinėtos teorijos yra netinkamos, nepatikimos, neteisingos ir tendencingos, egzistuoja poreikis tirti ir aprašyti objektą ir sukurti teoriją, tiriamo objekto savybėms tirti gali būti netinkami kiekybiniai matavimai. Visi minėti apibrėžimai netinkami kiekybinei tyrimo problemai spręsti. Tokiu atveju tyrėjas gali taikyti tin-

kamas teorijas nagrinėjama tema, kurti teorinius modelius, identifikuoti tirtinas hipotezes (Morse, 1999). Taip pat Morse J. (1999) teigimu, tokio tyrimo dizainas remsis lyginamąja, koreliacine, eksperimentine, ar kvazi-eksperimentine analize.

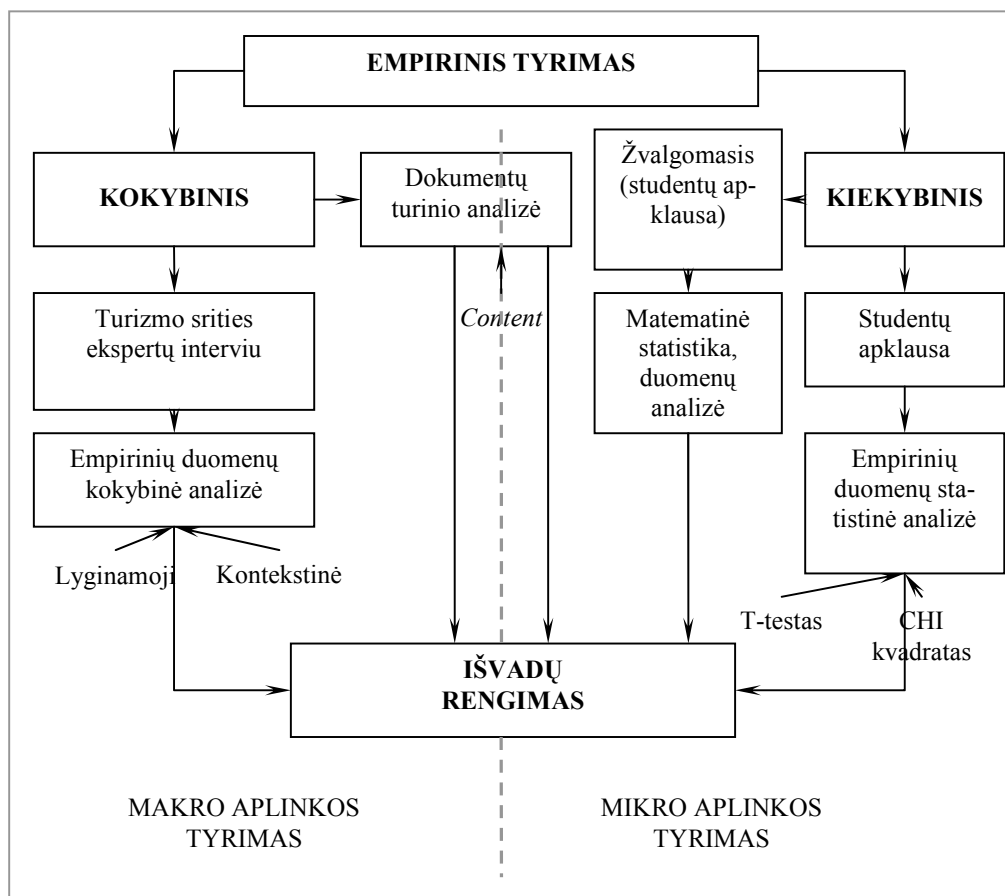
Formuojant tyrimo dizainą, rengiant tyrimo instrumentus, parenkant tyrimo metodus bei atliekant kitas tyrimo procedūras, remtasi Kimchi, Povlika ir Stevenson (1999) tyrimo trian-guliacijos strategijos teorija, K. Kardelio (2002), Tidikio (2003), Degučio (1999), K. Pukėno (2005) tyrimų metodologijos studijomis ir rekomendacijomis. Atliekant tyrimą pritariama nuostatai, kad tyrimo metodologija – tai tyrimo metodų ir principų visuma (Kardelis, 2002).

Tyrimo dizainas ar paradigma gali būti sietina su tyrėjo mastymo būdu. Anot Stanage (1987) paradigma yra būdas, modelis ar pavyzdys. Tokie apibūdinimai siejami su šios sąvo-kos graikiškomis bei lotyniškoms ištakomis. Tačiau Stanage (1987), Dezin ir Lincoln (2000) papildė „paradigmos“ sampratą ir išskyrė, kad paradigma yra veikla atitinkanti tam tikrus po-žiūrius ar požiūrių kompleksas lemiantis individo veiklą. Holloway (1997), Mason (1996) ir Creswell (1994) įveda sąvoką „tyrimo epistemologija“, kurią aiškina kaip tyrėjo per patirtį sukauptas žinias, kurios padeda apsispręsti, kaip tyrinėti socialinį fenomeną. Šio tyrimo tyrė-jo epistemologinė pozicija gali būti suformuluota taip: duomenys yra surinkti iš respondentų dalyvaujančių Lietuvos kūno kultūros akademijos ir Klaipėdos universiteto turizmo vadybos studijų programose bei turizmo srities ekspertų. Ši epistemologinė pozicija turi įtakos tyrimo dizainui.

Empirinio tyrimo struktūra pateikiama 17 paveiksle.

Empirinį tyrimą sudaro dvi dalys:

1. Turizmo vadybininkų socialinės kompetencijos ugdymo tyrimas šios srities eksper-tų požiūriu, siekiant nustatyti socialinės kompetencijos ugdymo situaciją, problemas bei tendencijas/perspektyvas. Tiriamos turizmo srities ekspertų nuostatos, nuomo-nės, požiūris į turizmo vadybininkų socialinės kompetencijos rengimo problemas ir galimybes. Tai *makroaplinkos* tyrimas.
2. Turizmo vadybininkų socialinės kompetencijos ugdymo kiekybinis tyrimas siekiant nustatyti pirmojo ir baigiamojo kursų bakalauro ir magistro studijų studentų sociali-nės kompetencijos komponentų lygio pokytį bei statistiškai pagrįsti empirinių duo-menų patikimumą. Taip pat žvalgomasis tyrimas (Kardelis, 2002), išskiriant naudo-jamus ugdymo(-si) metodus turizmo vadybos studijų programose. Tai *mikroaplin-kos* tyrimas.



17 pav. Empirinio tyrimo struktūra

*Empirinių duomenų rinkimo metodai:*

1. Apklausa. Mokslinės literatūros analizės (teorinio konteksto analizės) pagrindu parengti turizmo vadybininkų socialinės kompetencijos komponentų klausimynai pirmojo ir baigiamojo kursų bakalauro ir magistro studijų studentams.
2. Ekspertų interviu. Remiantis tyrimo tikslu ir uždaviniais parengtas pusiau struktūrizuoto interviu klausimynas.

Atliekamas tyrimas grindžiamas tokiais principais: tikslingumas, sistemiškumas, kompleksškumas.

Atliekamas tyrimas turi būti *tikslingas* ir susijęs su nagrinėjamo fenomeno/objekto aplinka. Konkrečiu atveju, turizmo vadybininkų socialinės kompetencijos ugdymas yra susijęs ir nagrinėjamas kaip multidimensinis konstruktas. Be to, tyrimo tikslingumą teorinių ir empi-

rinių duomenų bei žinių trūkumas. Turizmo vadybininkų socialinės kompetencijos ugdymas nebuvo nagrinėtas kaip penkių komponentų konstruktas, todėl toks tyrimas yra tikslingas.

*Sistemiškumo* principas akcentuoja tai, kad atliekamo tyrimo metu privaloma laikytis tam tikrų reikalavimų. Sistemiškumo principas apima ir tyrimo trukmę ir savalaikiškumą. Taip pat nagrinėjamas fenomenas tiriamas kaip sistema. Šiame empiriniame tyrime turizmo vadybininkų socialinė kompetencija nagrinėjama, kaip penkių komponentų sistema, konstruktas.

*Kompleksiškumo* principas rodo, kad kompleksiskai nagrinėjami visi tiriamo fenomeno elementai. Taip pat kompleksiškumo principas konkrečiu atveju yra grindžiamas tyrimo trianguliacijos strategija – naudojamas tyrimo duomenų rinkimo ir apdorojimo metodų kompleksas, nes informacijos patikimumą ir validumą lemia taikomų kiekybinių ir kokybinių tyrimo metodų derinys. Anot B. Bitino (2006), nuo to priklauso sėkmingas nagrinėjamo fenomeno pažinimas. Čia kur kas didesnis dėmesys teikiamas kokybiniam tyrimui, kurio metu galima gilesnė, detalesnė problemos analizė, o kiekybinis tyrimas pasitelkiamas kaip pagalba rezultatų patikimumui užtikrinti.

### **Eksperto interviu (kokybinis tyrimas)**

Empirinio tyrimo tikslas – atskleisti turizmo vadybininkų socialinės kompetencijos ugdymo ypatumus postmodernios edukacinės paradigmos kontekste, identifikuojant problemas, ir realias galimybes plėtoti turizmo vadybininkų socialinės kompetencijos ugdymą.

Atliekant turizmo vadybininkų socialinės kompetencijos ugdymo tyrimą orientuojamasi į fenomenologinį tyrimą, kur apjungiami ir *content* analizės, lyginamosios analizės ir kontekstinės analizės metodai.

Empirinis tyrimas grindžiamas fenomenologine tiriamojo fenomeno (turizmo vadybininkų socialinės kompetencijos ugdymo) koncepcija. Atliekant tyrimą remtasi E. Husserl (iš Mattens, 2008) fenomenologijos nuostata, kad objektyvusis pasaulis priklauso nuo asmeninio žmogaus suvokimo (Leedy, 1997; Kvale, 1996).

Fenomenologinis tyrimas orientuotas į asmens patirtį (Moustakas, 1994), į tai, kas išgyventa, patirta (Kvale, 1996 ir 1983). Pagrindinė tyrėjo užduotis – kaip galima detaliau apibūdinti tiriamąjį fenomeną (Kruger, 1988), nors pats tyrėjas paprastai turi patirties ir yra susijęs su nagrinėjamu fenomenu (Leedy, 1997). Paprastai tyrėjas stengiasi išryškinti patirties svarbą remdamasis aplinkinių nuomone (Leedy, 1997; Greene, 1997; Holloway, 1997; Kruger, 1998; Kvale, 1996; Maypole ir Davies 2001; Robinson ir Reed, 1998). Autoriai Eagleton (1983), Kruger (1988), (Moustakas, 1994) fenomenologiją suvokia kaip konkretumą, kur fenomenologinis tyrimas orientuojamas į aprašymą bei apibūdinimą (Giorgi, 1986). Šia nuostata remiamasi atliekant empirinį kokybinį fenomenologinį tyrimą.

Hycner (1999) teigia, kad fenomenas diktuoja tyrimo metodą (ne atvirkščiai) ir akcentuoja, kad „analizė“ yra pavojinga fenomenologijoje. Kadangi terminas „analizė“ reiškia skaidymą į dalis, tai logiškai turėtų reikšti, kad fenomenas nėra tiriamas kaip visuma. Tačiau detali analizė reiškia fenomeno sudedamųjų dalių tyrimą tam tikrame kontekste (visumoje) (Hycner, 1999). Coffey ir Atkinson (1996) pripažįsta analizę kaip pagrindinių savybių ir ryšių identifikavimo sisteminių procesą. Todėl tyrimas grindžiamas sistemiškumo, tikslingumo ir kompleksiskumo principais.

*Empirinio kokybinio tyrimo analizės metodai:*

*Content analizė* taikoma apdoroti tyrimo duomenis kokybiniu aspektu. Tokios analizės pagrindas yra kontekstas, struktūra, gali būti ir teorijos. Taip pat *content* analizės metu nustatomos kategorijos. Šio tyrimo *content* analizės metu nagrinėti Šiaulių universiteto, Lietuvos kūno kultūros akademijos ir Klaipėdos universiteto turizmo vadybos bakalauro ir magistro studijų programų moduliai, respondentų atsakymai, surinkti interviu metodu (struktūrizuotas). Taip pat narinėjami tokie dokumentai, kaip Tuningo projektas, Dublino aprašai, Vadybos ir verslo administravimo studijų krypties reglamentas, Magistrantūros studijų programų aprašas.

*Kontekstinė analizė* lėmė tyrimo kompleksiskumą, išryškino tyrimo pagrindinę kryptį. Teorijų analizė, anot Silverman (2000) ir Byrne (2005), tampa pagrindu analizuojant empirinius duomenis. Todėl remiantis teorinio konteksto analize parengtas tyrimo dizainas, instrumentai – klausimynas turizmo srities ekspertams, o interviu klausimai grindžiami tyrimo tikslu ir uždaviniais.

### **Apklausa (kiekybinio tyrimo) rengimas**

Kiekybinis tyrimas atliktas remiantis kokybinio tyrimo rezultatais, kurie išryškino pagrindinius turizmo vadybos specialistų socialinės kompetencijos komponentus: komunikacinę socialinę kompetenciją, bendradarbiavimo socialinę kompetenciją, darbinės aplinkos socialinę kompetenciją, vertybinę socialinę kompetenciją ir situacinę socialinę kompetenciją. Kiekybinio tyrimo metu tiriama turizmo vadybos specialistų socialinė kompetencija kaip multi-dimensinis konstruktas. Todėl remiantis išskirtais socialinės kompetencijos komponentais parengti 5 klausimynai anketinei apklausai atlikti.

*Komunikacinės socialinės kompetencijos klausimynas* parengtas pagal V. P. Richmond ir J. C. McCroskey (1992) metodiką. Komunikacinės socialinės kompetencijos klausimyne yra 24 teiginiai vertinami 5 balų skalėje. Šios apklausos tikslas – įvertinti būsimo turizmo vadybininko komunikacinės socialinės kompetencijos lygį. Jei tiriamieji visiškai sutiko su teiginiu – skyrė jam 5 balus, jei visiškai nesutiko – 1 balą, kiti atvejai tarpiniai.

*Bendradarbiavimo socialinės kompetencijos klausimynas* sudarytas atlikus mokslinių šaltinių analizę. Remtasi tokių autorių moksliniais darbais: N. E. Chalofsky (2001); A. Downs, T. Smith (2004); E. Fletcher-Jansen, De Pry, L. Randall (2002); R. J. Fetsch, R. K. Yang (2002); M. Foxon, R. C. Richey, ir kt. (2003); M. Gedron, E. Royer ir kt. (2004); V. A. Green, R. Rechis (2006); T. Hogue (2004); C. Jaffe (1998); K. Kanaga, S. Prestridge (2002); L. Koskinen, K. Tossavainen (2003); K. L. Lane, C. Givner ir kt. (2004); C. T. Love (2005); R. Malinauskas (2006); T. B. Moyers, W. Miller ir kt. (2005); Ph. Ngai, P. H. Koehn (2002); T. J. Sergiovanni (2004); S. Soan (2006); S. Trickey, K. J. Topping (2006); T. G. Valore, R. P. Cantrell ir kt. (2006); L. Wilder (1999). Šiuo klausimynu siekiama įvertinti turizmo vadybininkų bendradarbiavimo kompetencijos lygį. Bendradarbiavimo socialinės kompetencijos klausimyne yra 30 teiginių vertinamų 5 balų skalėje. Jei būsimasis turizmo vadybininkas gebėjimą turi – skyrė jam 5 balus, jei ne – 1 balą, kiti atvejai tarpiniai.

*Darbinės aplinkos socialinės kompetencijos klausimynas* parengtas išanalizavus šių autorių mokslinius darbus: P. M. Alexander (2006); C. D. Bremer, J. Smith (2004); J. Brophy (1996); G. Dettori, T. Giannetti ir kt. (2006); T. Dumbrell, R. De MontFort ir kt. (2002); T. Hogue (2004); Kostelnik, Marjorie J., et.al. (1993); D. A. Levine, (2003); D. Macleod, S. Taylor (2003); S. Madden, M. Madden (2001); R. Malinauskas (2006); R. McDonald, K. Corbiere ir kt. (2000); M. McKinnon, M. Moscovitch (2007); K. O'Callaghan (2005); Plath, Hans-Eberhard (2001); T. Tikkanen ir kt. (2002); M. J. Torpey (2006). Šiuo klausimynu siekiama įvertinti turizmo vadybininkų darbinės aplinkos socialinės kompetencijos lygį. Darbinės aplinkos socialinės kompetencijos klausimyne yra 32 teiginiai vertinami 5 balų skalėje. Jei būsimasis turizmo vadybininkas gebėjimą turi – skyrė jam 5 balus, jei ne – 1 balą, kiti atvejai tarpiniai.

Adaptuotas E. Rogovo klausimynas (1998) *vertybinei socialinei kompetencijai* tirti. E. Rogovo (1998) metodikos klausimyną sudaro 131 klausimas. Rengiant vertybinės socialinės kompetencijos vertinimo klausimyną remtasi vienu iš 7 E. Rogovo metodika nustatomų komponentų – socialinės kompetencijos lygis. Vertybinės socialinės kompetencijos klausimyne yra 30 teiginių vertinamų 5 balų skalėje. Tiriamieji turėjo įvertinti teiginius, atspindinčius jų kaip būsimų turizmo vadybininkų vertybinės socialinės kompetencijos lygį. Jei gebėjimas labai svarbus – skyrė jam 5 balus, jei ne – 1 balą, kiti atvejai tarpiniai.

*Situacinės socialinės kompetencijos klausimynas* sudarytas atlikus mokslinės literatūros analizę remiantis tokiais autoriais: J. Alberg ir kt. (1994); I. Bierschenk (2001); M. Boekaerts, A. Minnaert (2006); M. Boyes, D. O'Hare (2003); B. Browne, L. Musser (1988); J. Deffenbacher, ir kt. (1996); R. Duran, L. Kelly (1989); C. Engstrom ir kt. (1991); I. Falk (2000); C. Segrin, J. Dillard (1993); J. Smari, G. Petursdottir ir kt. (2001); S. Rose (1989); L. O. Wolff (1986). Šiuo klausimynu siekiama įvertinti turizmo vadybos specialistų

situacinės socialinės kompetencijos lygį. Situacinės socialinės kompetencijos klausimyne yra 29 teiginiai vertinami 5 balų skalėje. Jei būsimasis turizmo vadybos specialistas gebėjimą turi – skyrė jam 5 balus, jei ne – 1 balą, kiti atvejai tarpiniai.

*Empirinio kiekybinio tyrimo duomenų analizės metodai:*

Empiriniai duomenys statistiškai analizuojami pasitelkiant (SPSS) socialinių mokslų statistinio paketo kompiuterinę programą. Duomenų analizei naudojami tokie metodai, kaip CHI-kvadratas ir T-testas.

**Chi-kvadrato testas** yra svarbus atliekant statistinius skaičiavimus. Anot K. Pukėno (2005) vienas iš populiariausių neparametrinių kriterijų – Chi-kvadrato testas naudojamas hipotezėms apie kintamojo skirstinį populiacijoje tikrinti (pvz. ar empirinio ir teorinio skirstinių skirtumas yra reikšmingas), dviejų kintamųjų nepriklausomumui ar vieno kintamojo homogeniškumui tikrinti. Jei Chi-kvadrato testo kriterijaus  $p$ -reikšmė pagal Pirsono formulę (*Pearson Chi-Square*) yra vienoda ir viršija reikšmingumo lygmenį 0,05, vadinasi, nėra esminio skirtumo tarp dviejų analizuojamų metodikų. Chi-kvadrato testu tikrinama, kiek gauti tyrimo duomenys sutampa su planuotais prieš tyrimą (Pukėnas, 2005).

**T-testas** nepriklausomoms imtims (*Independent-samples T test* arba *Twosamples T test*) taikomas kintamųjų, stebimų dviejuose populiacijose, vidurkių palyginimui šiomis sąlygomis (Pukėnas, 2005):

1. Matuojami kintamieji laikomi normaliai pasiskirsčiusiais. Tačiau, kai imties tūris pakankamai didelis, **t**-testas nepriklausomoms imtims nėra kritiškas nukrypimams nuo šio reikalavimo. Tikrinant pasiskirstymą (histogramą) vizualiai, reikia įsitikinti, kad jis yra simetriškas ir kad nėra pavienių išskirčių.
  2. Imtys iš populiacijos paimitos atsitiktinės atrankos būdu.
- K. Pukėnas (2005) išskiria du **t**-testo variantus priklausomai nuo populiacijų dispersijų:
1. Kai laikoma, kad dispersijos skiriasi statistiškai nereikšmingai.
  2. Kai laikoma, kad dispersijos skiriasi statistiškai reikšmingai.

Ar dispersijas galima laikyti lygiomis, ar jos reikšmingai skiriasi sprendžiama iš **Levene** dispersijų homogeniškumo testo rezultatų.

T- testo metu nustatoma T-kriterijaus reikšmė  $t$ , laisvės laipsnių skaičius  $df$ ,  $p$ -reikšmingumo lygmuo – *Sig. (2-tailed)*, vidurkių skirtumas (*Mean Difference*), vidurkių skirtumo standartinė paklaida (*Std. Error Difference*) ir pasikliautinis intervalas (*95% Confidence Interval of the Difference*). Grupių statistikos lentelėje pateikiamos kiekvienos tiriamųjų grupės charakteristikos: stebėjimų skaičius ( $N$ ), vidurkis (*Mean*), standartinis nuokrypis (*Std. Deviation*), standartinė paklaida (*Std. Error Mean*).

Disertacinis empirinis tyrimas atliekamas keliais etapais. Pirma, atliekamas žvalgomasis turizmo studijų programose naudojamų ugdymo(-si) metodų tyrimas (žr. 1-2 priedai), po to,

turizmo srities ekspertų interviu (žr. 3 priedas) bei būsimų turizmo vadybininkų (I ir baigiamojo kursų bakalauro ir magistro studijų) apklausa (žr. 5-9 priedus). Kokybinio ir kiekybinio tyrimų rezultatai leidžia numatyti turizmo vadybininkų socialinės kompetencijos modeliavimo gerinimo galimybes.

### **Tyrimo planavimas ir organizavimas**

Empirinio tyrimo metu taikyta trianguliacijos strategija, t. y. derinami kokybinis ir kiekybinis tyrimo metodai. Kokybinio tyrimo metu naudotas ekspertų interviu metodas (Kardelis, 2002), kiekybinio tyrimo metu atlikta apklausa.

#### *Tyrimo imtis ir reprezentatyvumas*

Šioje disertacijoje kokybinis tyrimas atliktas remiantis 15 turizmo srities ekspertų (7 verslo ir 8 akademinės aplinkos atstovų) atsakymais į atviro nestandartizuoto klausimyno klausimus. Toks imties dydis yra pakankamas realizuojant ekspertų interviu. Tai patvirtina E. Neal (2005) kokybinio tyrimo (interviu) imties teorija. Be to, taikant interviu metodą B. Bitinas, L. Rupšienė ir V. Žydzūnaitė (2008) teigia, jog siūlomas imties dydis yra nuo penkių iki trisdešimt žmonių.

Kokybinio tyrimo imtis sudaryta atsitiktinės tikslinės atrankos būdu, kuris naudojamas tais atvejais, kai labai informatyvių generalinės aibės vienetų yra daugiau, nei vienas tyrėjas galėtų iširti, todėl atsitiktinai pasirenkami tik keli vienetai ir taip nustatoma labai maža imtis (Bitinas, Ripšienė, Žydzūnaitė, 2008).

Tyrimo imtis apskaičiuota remiantis bendru studentų, studijuojančių pirmuosiuose ir baigiamuosiuose turizmo vadybos bakalauro ir magistro studijų kursuose Klaipėdos, Šiaulių universitetuose ir Lietuvos kūno kultūros akademijoje. Generalinė visuma bakalauro studijose yra 229 studentai, o magistro studijose yra 107 studentai. Imties tūris nustatytas pagal K. Kardelio (2002) ir Jadov (1987) nurodytą reprezentatyvios imties atvejų skaičių, kur paklaidos dydis yra 5%. Disertacijos empirinio tyrimo tūris apskaičiuojamas pagal tokią formulę:

$$n = \frac{1}{\Delta^2 + \frac{1}{N}}, \text{ kur } n - \text{ imties tūris, } N - \text{ generalinė aibė, } \Delta - \text{ paklaidos dydis.}$$

Skaičiavimai rodo, kad bakalauro studijose imties tūris yra  $n = 143$ , magistro studijose  $n = 74$  yra tinkamas. Kiekybinio tyrimo imtis yra reprezentatyvi, jei rodo tiriamo objekto ar jo požymio galimų reikšmių generalinėje visumoje santykį (Čekanavičius, Murauskas, 2001). Disertacijoje kiekybinio tyrimo imtis bakalauro studijose  $N=143$ , t. y. 62,4% generalinės visumos  $N=229$ , magistro studijose  $N=83$ , t. y. 77,6% generalinės visumos  $N=107$ . Žvalgybiniame tyrime  $N=187$  (patikimas skaičius 182), t. y. 55,6% generalinės visumos  $N=336$ . Tyrime dalyvavo Klaipėdos universiteto ir Lietuvos kūno kultūros akademijos turizmo vadybos



bakalauro ir magistro studijų pirmo ir baigiamojo kurso studentai. Šiaulių universiteto studentų duomenis atskirai neanalizuojami, dėl mažos imties (4 magistro studijų studentai).

#### *Tyrimo validumas*

Metodologinėje literatūroje išskiriama nemažai tyrimo validumo tipų, tačiau prie taikomų ir kokybinio, ir kiekybinio tyrimo kokybei vertinti priskiriami du tipai – vidinis ir išorinis (Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008).

Vidinis validumas kiekybiniame tyrime gali būti išreikštas išvadų pagrindimu konkrečiais duomenimis, ypač tiriant ryšius tarp kintamųjų, nurodant statistinių jų ryši (Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008). Šioje disertacijoje atliktų kiekybinių tyrimų išvados yra pagrįstos tyrimų rezultatais, kitaip tariant, kiekybine jų išraiška. Taip pat tiriami ryšiai tarp dviejų kintamųjų: pirmojo ir baigiamojo kurso studentai. Ryšys tarp šių kintamųjų apibrėžia pirmojo ir baigiamojo kursų turizmo vadybos studentų socialinės kompetencijos lygio pokyčio vertinimu. Šių tiriamųjų grupių socialinės kompetencijos lygio pokytis leidžia kiekybiškai pagrįsti šio tyrimo išvadas. Be to, kiekybinio tyrimo duomenys analizuojami atlikus t-testą ir chi-kvadrato testą. T-testo metu nustatomas statistinio reikšmingumo lygmuo – p, vidurkių skirtumas, pasikliautinis intervalas (95%). Taip pat pateikiama tiriamųjų charakteristika: tiriamųjų skaičius, vidurkis, nuokrypis, paklaida. Chi-kvadrato testo metu nustatomas duomenų statistinis reikšmingumas. Jei p reikšmė viršija reikšmingumo lygmenį 0,05, vadinasi rezultatai nėra statistiškai patikimi.

Kokybinio tyrimo vidinį validumą metodologai apibrėžia tikėtinumo sąvoka (Lincoln, Guba, 1985). Tyrimo tikslumą paprastai liudija kokybiniame tyrime dalyvavę asmenys, susipažinę su duomenų pateikimu ir analize ir taip patvirtinę rezultatų tikslumą (Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008). Anot autorių kiti būdai validumui pagrįsti yra trianguliacijos taikymas bei paaiškinimas apie tyrimo validumo užtikrinimą.

Disertacijoje atliekant kokybinį tyrimą (ekspertų interviu) palaikyti ryšiai su dalyviais. Parengta pirminė tyrimo ataskaita pateikta ekspertams, kurie turėjo galimybę patikrinti, ar tinkamai pateikti jų požiūriai, nuomonės, vertinimai, ar tinkamai pateikta tiriamoji situacija. Taip pat analizuojant kokybinio tyrimo duomenis, taikyta trianguliacija (šaltinių – akademinės ir verslo aplinkos atstovai). Šių tiriamųjų grupių duomenys analizuoti taikant lyginamosios analizės metodą.

Kiekybiniuose tyrimuose išorinis validumas parodo, ar tyrimo išvados gali būti priskiriamos visai generalinei aibei – t. y. susiję su tinkama tyrimo imtimi (Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008). Kokybiniame tyrime išorinis validumas apibūdinamas perkeliamumo ir detalios aprašymo sąvokomis (Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008). Perkeliamumas šiuo atveju, reikštų galimybę pateikti išvadas, kurios leistų suvokti, kur būtų galima pritaikyti rezultatus – ar galima juos perkelti į kitą situaciją ar kontekstą (Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė,

2008). Detalus aprašymas reiškia, kad tyrimo ataskaita parengta išsamiai, pateikta detali informacija apie objektą, vietą, metodą ir pan.

Disertacijos kiekybinis tyrimas yra išoriškai validus, nes išvados gali būti taikytinos visai generalinei aibei. Kitaip tariant, tinkamai parinkta tyrimo imtis. Tyrimo dalyviai – Lietuvos kūno kultūros akademijos ir Klaipėdos universiteto turizmo vadybos bakalauro ir magistro studijų pirmo ir baigiamojo kurso studentai. Šiaulių universiteto studentai nebuvo įtraukti dėl mažos tyrimo imties (4 magistro studijų studentai). Ataskaitoje Lietuvos aukštosios mokyklos yra koduojamos.

Kokybinio tyrimo perkeliamumas kaip išorinio validumo kriterijus grindžiamas galimybe tyrimo rezultatus perkelti į kitą situaciją ar kontekstą. Pvz.: tyrimas gali būti atliktas ir kitų studijų programų studentų socialinės kompetencijos lygiui tirti ir vertinti. be to, šios disertacijos kokybinio tyrimo išorinį validumą patvirtina ir detalus aprašymas. Turizmo srities ekspertų tyrimas skaidytas į tokius etapus: pirminė teksto analizė (teksto suvokimas, skaidymas), reikšminės informacijos apibrėžimas, jos grupavimas, skirstymas į kategorijas, lyginamoji analizė, interviu apibendrinimas (tikrumo tikrinimas, modifikavimas), galutinė teksto analizė ir ataskaitos pateikimas. Tai pagrindžia kokybinio tyrimo aprašymo detalumą, kuris padeda suvokti, kad rezultatus galima naudoti skirtinguose kontekstuose (koreguojant studijų programas, tobulinant modulio dėstymo procesus, rengiant kitus reglamentavimo dokumentus ir pan.) bei taikyti vertinant ne tik ugdytinių ir ugdytojų, bet ir universiteto ir kontroliuojančių institucijų sąveikos procesus.

#### *Tyrimo procesas*

Empirinis tyrimas skirstomas į dvi dalis pagal metodinę trianguliaciją: kiekybinį ir kokybinį tyrimą. Atliekant kokybinį tyrimą, pasirinktas ekspertų interviu metodas. Sudarytas atviras, struktūrizuotas klausimynas (žr. 3 priedas). Remiantis tyrimo etika, gauti tyrimo dalyvių sutikimai. Atlikus tyrimo duomenų pirminę analizę, pateikta ekspertams suderinti ir patikslinti. Atliktas analizės modifikavimas ir pateikta galutinė duomenų analizė.

Kiekybiniam tyrimui atlikti pasirinkta apklausa. Pirma atliktas žvalgybinis tyrimas ir nustatyta dėstymo metodų panaudojimo įvairovę turizmo vadybos studijose (žr. 1-2 priedus). Vėliau sudaryti penki klausimynai pagal kokybiniu tyrimu ir teorine analize pagrįstus socialinės kompetencijos komponentus (žr. 5-9 priedus). Apklausti pirmojo ir baigiamojo kursų turizmo magistro ir bakalauro studijų studentai. Prieš pateikiant klausimynus, tyrimo dalyviai supažindinti su tyrime naudojamomis sąvokomis (sąvokų žodynas) (žr. 4 priedą). Atlikto tyrimo rezultatai susisteminti, išanalizuoti, pateiktas apibendrinimas.

## 2.2. Turizmo vadybos studijų analizė socialinės kompetencijos aspektu

Pirmajame empirinio tyrimo etape analizuojami tarptautiniai ir vietiniai dokumentai reglamentuojantys turizmo vadybos studijas bei socialinės kompetencijos pasiekimą. Taip pat šiame etape atliktas žvalgybinis tyrimas – apklausa, siekiant nustatyti turizmo vadybos studijų programoje taikomų ugdymo(-si) metodų ryšį su socialine kompetencija.

Tarptautiniai dokumentai, reglamentuojantys kompetencijų (tame tarpe ir socialinės) vystymą, yra Tiuningo projektas ir Dublino aprašai.

*Tiuningo* projektas yra skirtas realizuoti Bolonijos proceso uždavinius, sukurti bendrą studijų erdvę, studentų ir dėstytojų mainai (mobilumo) padėtų internacionalizuoti studijas bei nustatyti suderintus parametrus studijų rezultatams – t. y. orientuojantis į kompetencijas. Šio projekto esmė yra „Europos studijų struktūrų ir programų suderinimas, išsaugant studijų ir programų įvairovę ir universitetų autonomiją“ (Introduction to Tuning Project, 2007). *Tiuningo* metodologija akcentuoja, kad, remiantis darbo rinkos ir visuomenės poreikius lemiančių kompetencijų lygmeniu ir spektru, turi būti kuriamos studijų programos (Introduction to Tuning Project, 2007). Bendru sutarimu yra suformuluota 30 bendrųjų kompetencijų (angl. *Generic competences*), kurios yra privalomos visų specialybių studentams ir sietinos su perkeliamaisiais gebėjimais (Vadybos ir verslo administravimo studijų krypties reglamentas, 2008). Jos suskirstytos į tris grupes (24 lent.).

Instrumentinės kompetencijos apima lingvistinius gebėjimus, kurie yra reikalingi specialisto komunikacinei kompetencijai, tarpasmeninės kompetencijos yra susijusios su bendravimo gebėjimais tam tikruose kontekstuose ir situacijose, o sisteminės kompetencijos gali apimti visos sistemos pažinimą, gebėjimą prisitaikyti aplinkoje, gebėjimą mokytis kartu su aplinkiniais. Tai ir rodo ryškų ryšį su socialinės kompetencijos komponentais.

*Tiuningo* projekto sprendimuose yra suformuluotos specialiosios kompetencijos tik verslo administravimo ir vadybos krypties bakalaurams bei magistrantams. Remiantis šiais reikalavimais, tikslinga stiprinti Lietuvos aukštosiose mokyklose rengiamų verslo administravimo ir vadybos studijų krypties specialistų minėtų kompetencijų modeliavimą.

Be to, bakalaurų ir magistrų kvalifikacinius reikalavimus apibrėžia Bolonijos procese parengti vadinamieji *Dublino aprašai* (angl. Shared 'Dublin' descriptors for the Bachelor's, Master's and Doctoral awards, 2004), t. y. bendrieji teiginiai apie tai, ko tikimasi iš studentų, baigusiu bakalauro, magistro ir doktorantūros studijas. Šie aprašai parodo hierarchines sąsajas tarp įgyjamų kvalifikacinių laipsnių ir parodo atitinkamų studijų lygmenų skirtumus. Magistrantūros studijose keičiasi ugdymo sistemos akcentai – nuo žinių svarbos prioriteto einama prie kompetencijų modeliavimo, ugdymo, ypatingą dėmesį skiriant bendrosioms sisteminiams kompetencijoms bei studijuojamos specializacijos kompetencijoms įgyti (Ruževičius, 2007). Kartu labai svarbios ir procedūrinės žinios bei gebėjimai – įgūdžiais grindžiamas žino-

Jimas, procedūrų, veiksmų atlikimo sekos, modelių, metodų ir sistemų pažinimas, taikymas mokslo bei praktikos uždaviniams spręsti (Ruževičius, 2007). Būtent procedūrinės žinios ir gebėjimai sudaro magistro kompetencijos pagrindą bei skiria ji nuo bakalauro.

24 Lentelė

**Bendrųjų kompetencijų grupės ir ryšys su socialinės kompetencijos komponentais**

| <b>Kompetencijų grupės</b>  | <b>Kompetencijų grupių paaiškinimas</b>   | <b>Kompetencijų grupių detalizavimas (bendrosios kompetencijos)</b>  | <b>Ryšys su socialinės kompetencijos komponentais</b>                                |
|---|---|--|--|
| 1. Padedančiosios (instrumentinės) kompetencijos (angl. <i>instrumental competences</i> ) | Pažinimo, suvokimo arba kognityvūs bei metodologiniai ir lingvistiniai gebėjimai                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• gebėjimas atlikti analizę ir sintezę;</li> <li>• organizavimo ir planavimo gebėjimai;</li> <li>• pagrindinių bendrųjų žinių įgijimas;</li> <li>• profesinių bendrųjų žinių įgijimas;</li> <li>• bendravimas gimtąja kalba;</li> <li>• bendravimas antrąja kalba;</li> <li>• skaičiavimo gebėjimai;</li> <li>• informacijos valdymo gebėjimai;</li> <li>• problemų sprendimo gebėjimai;</li> <li>• sprendimų priėmimo gebėjimai.</li> </ul>  | Komunikacinė kompetencija<br>Situacinė kompetencija<br>Darbo aplinkos kompetencija   |
| 2. Tarpasmeninės kompetencijos (angl. <i>Interpersonal competences</i> )                  | Individualūs bendravimo gebėjimai ir įgūdžiai   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• kritikos ir savikritikos gebėjimai bei kultūra;</li> <li>• darbo grupėje įgūdžiai;</li> <li>• gebėjimas dirbti tarpdalykinėje komandoje;</li> <li>• gebėjimas komunikuoti su kitu sričių specialistais, ekspertais;</li> <li>• kultūrinės įvairovės supratimas, pripažinimas ir pagarba;</li> <li>• gebėjimas dirbti tarptautiniame kontekste;</li> <li>• etinis įsipareigojimas ir elgsena.</li> </ul>   | Bendradarbiavimo kompetencija<br>Komunikacinė kompetencija<br>Vertybinė kompetencija |
| 3. Sisteminės kompetencijos (angl. <i>Systemic competences</i> )                          | Padedančiųjų ir tarpasmeninių kompetencijų pagrindu suformuoti gebėjimai ir įgūdžiai pažinti visą sistemą, visumą | <ul style="list-style-type: none"> <li>• gebėjimai taikyti žinias praktikoje;</li> <li>• mokslinio tyrimo įgūdžiai;</li> <li>• gebėjimas mokytis, tobulėti;</li> <li>• kokybės vadybos įgūdžiai, rūpinimasis veiklos ir aplinkos kokybe;</li> <li>• gebėjimas prisitaikyti esant naujoms situacijoms ar sąlygoms;</li> <li>• kūrybingumas ir naujų idėjų generavimas;</li> <li>• gebėjimas vadovauti (angl. <i>Leadership</i>);</li> <li>• kitų šalių kultūrų ir papročių pažinimas bei supratimas;</li> <li>• gebėjimas dirbti nepriklausomai (autonomiškai);</li> <li>• projektų kūrimo ir valdymo įgūdžiai;</li> <li>• iniciatyvumas ir verslumas.</li> </ul> | Darbo aplinkos kompetencija<br>Situacinė kompetencija<br>Vertybinė kompetencija      |

Parengta remiantis: Europiniu TUNING (2002) projektu ir Introduction to Tuning Project (2007)

### ***Universitetinių bakalauro ir magistro turizmo (vadybos) studijų analizė ir reglamentavimas Lietuvos aukštosiose mokyklose***

Kadangi turizmo studijos priklauso vadybos ir verslo administravimo studijų krypčiai, todėl turizmo bakalauro studijų programos turi būti parengtos remiantis šios krypties reglamente įtvirtintomis nuostatomis.

Rengiant kvalifikuotus turizmo specialistus kiekviena aukštoji mokykla privalo išskirti turizmo studijų tikslus, kurie realizuojami šių studijų metu. *Studijų tikslai* turi aiškiai atspindėti pagrindinius reikalavimus turizmo srities bakalauro kvalifikaciniam laipsniui įgyti, akcentuojant įgytas turizmo specialisto kompetencijas ir praktinius įgūdžius, padedančius sėkmingai įsitvirtinti darbo rinkoje ir sėkmingai spręsti veiklos problemas.

Švietimo ir mokslo institucijų duomenų bazėje/informacinėje sistemoje AIKOS pateikiamos tiriamų aukštųjų mokyklų studijų programos ir jų aprašai. Nagrinėjant šių aukštųjų mokyklų turizmo srities studijų programų aprašus pastebėta, kad ne visų aukštųjų mokyklų studijų tikslų formuluotės yra viešai deklaruojamos. Pavyzdžiui, Lietuvos kūno kultūros akademijos bakalauro studijų turizmo ir sporto vadybos studijų programos tikslas yra tapatinamas su programos paskirtimi – Turizmo ir sporto vadybos studijų programa skirta rengti vadybininkus, išmanančius vadybininko darbo principus, teorijas, metodus, gebančius dirbti administracinį ir organizacinį darbą.

Siekiant išvengti Lietuvos aukštųjų mokyklų skirtingo specialistų rengimo lygio, jos turėtų remtis bendru tos studijų krypties (vadybos ir verslo administravimo) reglamentu, patvirtintu kultūros ministro, pavadavusio Švietimo ir mokslo ministrą, 2008 m. liepos 31 d. įsakymu Nr. ISAK-2294.

Šio reglamento tikslai yra:

1. Padėti aukštosioms mokykloms rengti ir vertinti studijų programas;
2. Apibrėžti gaires ekspertams, kurie vertina studijų programas;
3. Informuoti studentus, darbdavius ir profesines asociacijas apie teikiamas žinias ir ugdomus gebėjimus.

Pagrindiniai vadybos ir verslo administravimo krypties studijų tikslai yra (Vadybos ir verslo administravimo studijų krypties reglamentas, 2008):

1. Suteikti žinių ir išugdyti gebėjimų, būtinų suprasti, analizuoti ir vertinti organizacijų funkcionavimo procesus ir verslo veiklos pažinimo instrumentus;
2. Išugdyti įgūdžių, būtinų valdymo ir administravimo sprendimams daryti, atsižvelgiant į esamus ar numatomus išorinės aplinkos poveikius;
3. Išugdyti platų, kūrybinį ir kritinį mąstymą bei teigiamą nuostatą nuolatiniam asmenybės bei profesiniam tobulėjimui mokantis visą gyvenimą.

Vadybos ir verslo administravimo studijų krypties reglamentas (2008) apibrėžia ir pagrindinius gebėjimų blokus būsimų specialistų, kurie įvykdę studijų programą įgis tam tikrą gebėjimų kompleksą, liudijantį jų kompetenciją. Nors nėra konkrečiai įvardintos socialinės kompetencijos, tačiau galima išvelgti ryšį su jos komponentais. Vadybos ir verslo administravimo studijų krypties būsimų specialistų gebėjimų blokai ir jų ryšys su socialinės kompetencijos komponentais pateikiami 25 lentelėje.

25 lentelė

**Vadybos ir verslo administravimo studijų krypties būsimų specialistų gebėjimų blokai ir ryšys su socialinės kompetencijos komponentais**

| Gebėjimų blokai   | Ryšys su socialinės kompetencijos komponentais                                |
|---|---|
| <i><b>Pažintiniai gebėjimai:</b></i>  |   |
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Analizuoti ir vertinti organizacijoje ir versle bei jo aplinkoje vykstančius įvykius ir procesus;</li> <li>2. Kitiškai mąstyti ir suprasti skirtingus argumentus, pateikiamus analizuojant organizacijų ir (arba) verslo veiklos problemas ir priimant sprendimus;</li> <li>3. Analizuoti savo funkcinę veiklą, išryškinti jos tobulinimo budus;</li> <li>4. Taikyti organizacijų ir (arba) verslo veiklos tyrimo metodus;</li> <li>5. Taikyti rinkotyros ir kitus tyrimo metodus, leidžiančius pažinti organizacijų ir (arba) verslo aplinką ir joje vykstančius procesus;</li> <li>6. Taikyti organizacijų ir (arba) verslo pažinimui holistinę bei sisteminę prieigas ir novatorišką bei globalų požiūrį.</li> </ol>   | <p>Galimas ryšys su darbo aplinkos kompetencija ir situacine kompetencija</p> |
| <i><b>Praktiniai gebėjimai:</b></i>   |   |
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Taikyti vadybos ir ekonomikos, taip pat kitų mokslų žinias organizacijų vadybai ir verslo organizavimui tobulinti;</li> <li>2. Planuoti, organizuoti ir koordinuoti darbuotojų bei padalinių veiklą siekiant užsibrėžtų tikslų;</li> <li>3. Rengti verslo plėtros planus ir organizuoti jų įgyvendinimą;</li> <li>4. Formuluoti problemas ir užduotis pavaldiniams, verslo partneriams ir kitiems darbuotojams, susijusiems su šių problemų sprendimu;</li> <li>5. Savo veikloje panaudoti informacinių technologijų, sistemų ir duomenų bazių teikiamas galimybes;</li> <li>6. Taikyti organizacijos kultūros vystymo bei darbuotojų motyvavimo metodus ir priemones;</li> <li>7. Identifikuoti savo veiklos problemas, rasti jų sprendimo ir veiklos tobulinimo budus;</li> <li>8. Taikyti organizacijų veiklą ir verslą reglamentuojančius teisės aktus;</li> <li>9. Taikyti bazinius teorinius teiginius ar modelius, kuriais grindžiami veiklos sprendimai;</li> <li>10. Nuolat tobulinti savo veiklos kompetencijas.</li> </ol> | <p>Galimas ryšys su darbo aplinkos kompetencija ir situacine kompetencija</p> |

| <i>Perkeliamieji gebėjimai:</i>   |  |
|---|--|
| 1. Komunikaciniai;  | Komunikacinė kompetencija                                  |
| 2. Informaciniai;   |  |
| 3. Mokymosi kaip mokytis;   | Darbo aplinkos kompetencija                                |
| 4. Etiškos veiklos;   | Vertybinė kompetencija                                     |
| 5. Novatoriškos veiklos;  | Darbo aplinkos kompetencija                                |
| 6. Bendradarbiavimo;  | Bendradarbiavimo kompetencija                              |
| 7. Komandinio ir grupinio darbo;  |  |
| 8. Tinklaveikos ir darbo virtualiose (menamose) grupėse bei organizacijose;                   | Bendradarbiavimo kompetencija<br>Komunikacinė kompetencija |
| 9. Tolerantiškumo, veiklos multikultūrinėse ir multinacionalinėse grupėse bei organizacijose; | Vertybinė kompetencija                                     |
| 10. Matematiniai (statistikos).   | -  |

Vadybos ir verslo administravimo studijų krypties reglamentas, 2008

Nors šiame reglamente nėra konkrečiai akcentuojama socialinė kompetencija, pagal teorinėje šio disertacinio darbo dalyje pateiktus socialinės kompetencijos komponentus (komunikacinę, darbo aplinkos, bendradarbiavimo, situacinę ir vertybinę kompetenciją) galima išskirti tokius gebėjimus kaip komunikaciniai, etiškos veiklos, tolerantiškumo, bendradarbiavimo, komandinio ir grupinio darbo, novatoriškos veiklos ir kt. Kiti pažintiniai ir praktiniai gebėjimai gali ugdyti darbinę socialinę ir situacinę socialinę kompetencijas.

Aukštosios mokyklos, organizuojančios turizmo magistrantūros studijų programas, turi užtikrinti studijų turinį ir sandarą, dėstytojų kvalifikaciją, studijoms būtina materialiąją bei metodinę bazę ir kitas sąlygas magistro laipsniui bei darbo rinkos poreikius atitinkančiai profesinei kvalifikacijai įgyti. Krypčių reglamentai magistrantūros programoms nėra numatyti. Taip pat nėra nustatyti reglamentai turizmo magistro studijoms. Remiantis Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo įsakymu „Dėl nuosekliųjų studijų programų nuostatų patvirtinimo“ antrosios pakopos universitetinių studijų (magistrantūros, specialiųjų profesinių studijų) turinys turi būti grindžiamas žiniomis ir įgūdžiais, įgytais pirmosios pakopos universitetinėse studijose (Magistrantūros studijų programų bendrųjų reikalavimų aprašas, 2005). Prie kiekvieno antrosios pakopos studijų dalyko aprašo turi būti nurodomi dalyko reikalavimai (privalomi išklaudyti dalykai). Antrosios studijų pakopos programoje negali būti studijuojami pirmosios pakopos lygio dalykai, teikiantys žinias ir įgūdžius, nurodytus tos studijų krypties reglamente. Jeigu į antrosios pakopos studijas išimties tvarka priimami studentai, nestudijavę kokio nors privalomo dalyko, šie nestudijuoti pirmosios pakopos dalykai (ar jų dalys) gali būti įrašyti į studentų individualią studijų programą kaip papildomi dalykai, neįtraukiant jų į

antrosios pakopos studijų apimtį (Magistrantūros studijų programų bendrųjų reikalavimų aprašas, 2005).

Magistrantūros studijų programos apraše, nurodžius magistrantūros studijų programos tipą, turi būti aiškiai suformuluoti magistrantūros studijų tikslai, kurie yra susiję su pagrindinių studijų programų tikslais, bet nesutampa su jais, yra aukštesnio lygio (Magistrantūros studijų programų bendrųjų reikalavimų aprašas, 2005 m. liepos 22 d. įsakymu Nr. ISAK-1551). Magistrantūros studijų programa turi užtikrinti, kad ją baigęs ir magistro kvalifikacinį laipsnį įgijęs asmuo bus pakankamai kompetentingas (Magistrantūros studijų programų bendrųjų reikalavimų aprašas, 2005), t. y.:

1. Bus įgijęs pakankamą studijuotos mokslo šakos žinių, susipažinęs su naujausiomis tos šakos mokslo teorijomis, metodais ir technologijomis, bus įgudęs visa tai taikyti praktinėje veikloje;
2. Gebės savarankiškai atlikti tyrimus, kūrybiškai taikydamas žinomus analizės metodus, žinos metodų taikymo ribas, mokės įvertinti tyrimų rezultatus, nustatyti jų patikimumą;
3. Gebės kritiškai vertinti ir taikyti teorines ir praktines naujoves.

#### ***Ugdymo(-si) metodų ir būsimųjų turizmo vadybininkų socialinės kompetencijos ryšys***

Socialinės kompetencijos ugdymas yra susijęs su ugdymo(-si) metodais, taikomais realizuojant turizmo vadybos studijų programas. Tinkamai parinkti ugdymo(-si) metodai padeda modeliuoti turizmo vadybininko socialinę kompetenciją.

Ugdymo(-si) metodai bendrojoje didaktikoje skirstomi į informacinius, operacinius ir kūrybinius (Šiaučiūkėnienė, Stankevičienė, 2003). B. Stanikūnienė, P. Jucevičienė (2004) akcentuoja, kad mokslinė literatūra (Boud ir kt. 1993; Brookfield, 1995; Hatton, Smith, 1995; Kidd, 1983; Kolb, 1984; Knasel, Meed, Rossetti, 2000; Lester, 1997; Sutherland, 1998 ir kt.) ypatingą dėmesį skiria patirtinio ugdymosi modeliams (naudojant aktyvius mokymo(-si) metodus), tikslams, tokio ugdymosi eigai ir cikliškumui, refleksijos svarbai, bet pasigendama gilesnio požiūrio į tuos individo asmeninio potencialo mokymuisi veiksnius, kurie vienaip ar kitaip įtakoja jo apsisprendimą mokytis iš savo ir kitų patirties.

Svarbus vaidmuo tenka ir mokymo(-si) bendradarbiaujant strategijai, kurios sėkmę lemia besimokančiojo ir mokytojo bendravimo pobūdis (Lamanauskas, Railienė, 2000) bei bendravimo pobūdis besimokančiųjų tarpe. Mokymasis bendradarbiaujant (kooperatyvus mokymas(-is) suprantamas kaip strategijų kompleksas, kuris padeda studentams įsisavinti dalyko turinį.

Taikant aktyvius mokymo(-si) metodus kinta dėstytojo koncepcija „iš lektoriaus į konsultanto“, kuris skatina studentus individualiam ir grupiniam darbui, inicijuoja diskusijas,



vertina studentų progresą bei kontroliuoja kiekvieno grupės nario indėlį atliekant pateiktas užduotis (Hommes, 1998). Tokie metodai suvokiami kaip ugdančio vadovavimo metodai (*coaching methods*), kurie skiriasi nuo įprastų aiškia, detalio sąveika tarp besimokančiojo ir dėstytojo-konsultanto (Nielsen, 1993).

Aktyvių mokymo(-si) metodų taikymas ugdymo procese skatina didesnę studentų motyvaciją, susidomėjimą dėstomu dalyku, pasižymi didesniu žinių išsaugojimu atmintyje (pvz. patirtinis mokymasis), akcentuoja tarpdalykinius ryšius, žinių integraciją, informacijos vertinimą ir naudojimą, intensyvesnį *studento-studento* ir *studento-konsultanto* bendravimą, mokymosi visą gyvenimą įgūdžių gilinimą: kaip tirti, bendrauti grupėse, kaip valdyti problemas. Todėl galima teigti, kad aktyvūs mokymo(-si) metodai yra tiesiogiai susiję su socialinės kompetencijos ugdymu.

Atlikus turizmo studijų LKKA, ŠU ir KU analizę pastebėta, kad ugdymo metodų sąrašas nėra labai platus. Čia pažymėtini tokie metodai kaip paskaitos, seminarai, savarankiški darbai, prezentacijos, pratybos, individualus tyrimas, namų užduotys, referatai. Rečiau sutinkami tokie: situacijų nagrinėjimas, smegenų šturmas, sinerginis bendravimas. Paprastai aukštosios mokyklos nesureikšmina ugdymo(-si) metodų deklaravimo ir kontrolės, todėl dažniausiai pasitaikantis dalyko dokumentuose deklaruotas metodas yra paskaita. Pasigendama įvairių aktyviųjų ugdymo(-si) metodų, kurių pagalba būtų galima ugdyti turizmo vadybininkų komunikacinę ir bendradarbiavimo kompetenciją, vertybinius gebėjimus, gebėjimus tinkamai orientuotis tam tikroje situacijoje, tinkamai parinkti situacijos sprendimo būdus. Mokslinės literatūros analizė rodo, kad aktyvieji ugdymo(-si) metodai turi įtakos socialinės kompetencijos ir kitų įgūdžių ugdymui. Remiantis nuostata, kad turizmo vadybininkų socialinę kompetenciją sudaro 5 komponentai (komunikacinė, bendradarbiavimo, darbo aplinkos, situacinė ir vertybinė kompetencijos), turizmo studijų ugdymo procese aktyvieji metodai yra neišvenigiami, nes jų pagalba ugdomas kritinis mąstymas, svarstymas, geriau įsisavinamas ir supratimas dalyko turinys, gebėjimas aiškintis ir aiškinti grupės nariams (mokslas per veiklą), formuojamas kitas požiūris į dėstomą dalyką bei studijas, tobulinami socialiniai įgūdžiai, diegiama pagarba kitų nuomonei, ieškoma perspektyvų (Shachar, Smuelevitz, 2002). Siekiant detalizuoti ugdymo(-si) metodų panaudojimo situaciją turizmo studijose, atliekamas žvalgybinis tyrimas.

Ugdymo(-si) metodų ir socialinės kompetencijos santykio problemos tyrimui pasirinktas apklausos metodas. Parengtas klausimynas turizmo vadybos studijų programoje taikomiems ugdymo(-si) metodams nustatyti. Klausimyne išdėstyti įvairūs aktyvūs ir direktyvūs ugdymo(-si) metodai, tokie kaip aiškinimas, teorinis dėstymas, seminarai, diskusijos, individualūs projektai, komandiniai projektai, minčių lietus (smegenų šturmas), individualus tyrinėjimas, komandinis tyrinėjimas, atvejo analizė, vertinamoji diskusija, pažangios pa-

tirties analizė, refleksija, vaidmenų žaidimai, idėjų, koncepcijų, minčių žemėlapiai, studentų siūlomi projektai, ekskursijos, debatai, grupės pranešimas, pokalbis, videomedžiagos naudojimas, audiomedžiagos naudojimas, IT naudojimas ir kt. Klausimyne išvardintus metodus respondentai vertino pagal pateiktą ranginę skalę, kur 5 balai reiškia, kad metodas taikomas dažnai, 3 balai – taikomas retai, 1 – visai netaikomas. Tyrimo metu gauti rezultatai apskaičiuoti pagal formulę:

$$I_{\gamma} = \frac{\sum_{balai} [(1 \times balai) + (2 \times balai) + (3 \times balai) + (4 \times balai) + (5 \times balai)]}{100^{\circ} / \circ}$$

Apklausti 187 tiriamų universitetų (ŠU, KU ir LKKA) baigiamųjų kursų studentai. Apklauskos duomenys susisteminti, paskaičiuotas išvardintų metodų procentinis pasiskirstymas, nustatyti metodų taikymo dažnumo įverčiai ( $I_{\gamma}$ ) bei pateiktas šių įverčių žemėlapis (18 pav.).

Anketinės apklausos metu respondentai išryškino turizmo vadybos studijų programose taikomus ugdymo(-si) metodus. Apibendrinus empirinio tyrimo rezultatus, pastebėta, kad iš pateiktų metodų dominuoja tik 6 metodai (atitinkamai – ugdymo metodai  $\approx 33\%$  ir ugdymosi –  $\approx 29\%$  pateiktų anketoje).

Turizmo vadybos studijų programoje socialinė kompetencija ugdoma dažniausiai taikant tokius ugdymo metodus: teorinį dėstymą ( $I_{\gamma}=4,6$ ), aiškinimą ( $I_{\gamma}=4,3$ ), informacinių technologijų naudojimą ( $I_{\gamma}=4,0$ ), pokalbį ( $I_{\gamma}=3,6$ ), diskusiją ( $I_{\gamma}=3,5$ ), grupės pranešimą ( $I_{\gamma}=3,1$ ), individualius projektus ( $I_{\gamma}=3,2$ ) bei komandinius projektus ( $I_{\gamma}=3,3$ ). Turizmo vadybos studijų programoje dažniausiai taikomi ugdymosi metodai yra informacinių technologijų taikymas ( $I_{\gamma}=3,6$ ), referatas ( $I_{\gamma}=3,7$ ), literatūros studijavimas ( $I_{\gamma}=3,6$ ), komandiniai projektai ( $I_{\gamma}=3,6$ ), aiškinimas ( $I_{\gamma}=3,5$ ), individualūs projektai ( $I_{\gamma}=3,0$ ), seminarai ( $I_{\gamma}=3,6$ ) bei pokalbis ( $I_{\gamma}=3,8$ ).

Akivaizdu, kad ugdant socialinę kompetenciją turizmo vadybos studijų programoje vyrauja informaciniai direktyvūs ugdymo(-si) metodai minimaliai užtikrinantys bendravimo, bendradarbiavimo bei komunikavimo lygį. To nepakanka, kad būtų skatinamas studentų kritinis mąstymas, tobulėtų būsimų turizmo vadybos specialistų socialinė kompetencija. Todėl menkėja studentų motyvacija gilintis į dėstomą dalyką, stokojama įgūdžių kokybiškam socialinės kompetencijos ugdymui.

| Mokymo metodai                   | I <sub>γ</sub> |     | Netaikomas<br>(1) | (2) | Retai taikomas<br>(3) |     | (4) | Dažnai taikomas<br>(5) |
|----------------------------------|----------------|-----|-------------------|-----|-----------------------|-----|-----|------------------------|
|                                  | Usi            | Umo |                   |     | (3)                   | (4) |     |                        |
| 1. Aiškinimas                    | 3,5            | 4,3 |                   |     |                       |     | ○   | ●                      |
| 2. Teorinis dėstymas             | 3,4            | 4,6 |                   |     |                       |     | ○   | ●                      |
| 3. Seminarai                     | 3,6            | 2,6 |                   |     |                       | ●   | ○   |                        |
| 4. Diskusijos                    | 2,4            | 3,5 |                   |     | ○                     |     | ●   |                        |
| 5. Individualūs projektai        | 3,0            | 3,2 |                   |     |                       |     | ○   | ●                      |
| 6. Komandiniai projektai         | 3,6            | 3,3 |                   |     |                       |     | ●   | ○                      |
| 7. Minčių lietus                 | 2,6            | 2,9 |                   |     |                       | ○   | ●   |                        |
| 8. Individualus tyrinėjimas      | 2,4            | 2,7 |                   |     | ○                     | ●   |     |                        |
| 9. Komandinis tyrinėjimas        | 2,2            | 2,9 |                   |     | ○                     | ●   |     |                        |
| 10. Atvejo analizė               | 1,9            | 2,8 |                   | ○   |                       | ●   |     |                        |
| 11. Vertinamoji diskusija        | 1,7            | 2,9 |                   | ○   |                       | ●   |     |                        |
| 12. Pažangios patirties analizė  | 2,0            | 2,3 |                   | ○   | ●                     |     |     |                        |
| 13. Refleksija                   | 2,1            | 1,9 |                   | ○   | ●                     |     |     |                        |
| 14. Vaidmenų žaidimai            | 1,6            | 2,1 |                   | ○   | ●                     |     |     |                        |
| 15. Idėjų, koncepcijų žemėlapiai | 1,7            | 2,0 |                   | ○   | ●                     |     |     |                        |
| 16. Studentų siūlomi projektai   | 2,6            | 2,1 |                   |     | ●                     | ○   |     |                        |
| 17. Ekskursijos                  | 1,1            | 1,4 |                   | ○   | ●                     |     |     |                        |
| 18. Debatai                      | 1,0            | 1,9 |                   | ○   | ●                     |     |     |                        |
| 19. Grupės pranešimas            | 2,5            | 3,1 |                   |     | ○                     |     | ●   |                        |
| 20. Pokalbis                     | 3,8            | 3,6 |                   |     |                       |     | ●   | ○                      |
| 21. Videomedžiagos naudojimas    | 0,7            | 0,9 | ○                 | ●   |                       |     |     |                        |
| 22. Audiomedžiagos naudojimas    | 0,4            | 0,2 | ●                 | ○   |                       |     |     |                        |
| 23. IT naudojimas                | 3,6            | 4,9 |                   |     |                       |     | ○   | ●                      |
| 24. Referatas                    | 3,7            | 2,6 |                   |     |                       | ●   | ○   |                        |

Usi – ugdymosi, Umo – ugdymo

18 pav. Turizmo vadybos studijų programoje taikomų ugdymo(-si) metodų įverčių žemėlapis

### 2.3. Turizmo vadybos studentų socialinės kompetencijos modeliavimas ekspertų požiūriu

Kitame empirinio tyrimo etape atlikta ekspertų apklausa žodžiu – interviu. T. y. iširta *makroaplinka*. Juo siekiama identifikuoti turizmo vadybininkų socialinės kompetencijos ugdymo perspektyvas ir galimybes Lietuvos švietimo sistemoje. Šis kokybinis tyrimas remiasi turizmo vadybos srities ekspertų nuomone, patirtimi, požiūriu bei pastebėjimais. Atliekant kokybinį tyrimą akcentuotos turizmo vadybininkų socialinės kompetencijos ugdymo(-si) problemos. Analizuojant kokybinio tyrimo duomenis, ieškoma reikšminių vienetų, atskleidžiančių svarbius ekspertų patirties ir požiūrio aspektus, orientuotus į tiriamąjį objektą. Kokybinuose tyrimuose paprastai socialiniai fenomenai tyrinėjami, siekiant suvokti jų prasmę per kitų asmenų patirtį, pagrindžiant tikroviškais asmens veiklos pavyzdžiais, subjektyviai suvokiant asmens patirtį – tai fenomenologinė studija remiantis Leedy (1997), Kvale (1983). Fenomenologinė studija padeda atskleisti žmogaus patyrimą ir šio patyrimo žodinę išraišką (Polkinghorne, 1989). Anot Rudestam ir Newton (2001) būtent fenomenologinė studija padeda išsiaiškinti žmonių patirties įvairovę ir prasmę.

Fenomenologinėje studijoje prioritetas skiriamas pokalbiams, dialogams, kurių metu perduodama patirtis, požiūriai, atskleidžiama nuomonė (Kvale, 1983). Vadinasi, kad interviu kaip kokybinis metodas fenomenologinėje studijoje puikiai tinka išskirti pagrindinius turizmo vadybininkų socialinės kompetencijos ugdymo(-si) aspektus. Interviu kaip dviejų asmenų pokalbis (tyrėjo iniciatyva) skirtas surinkti reikalingą informaciją tyrimo uždaviniams realizuoti (Kardelis, 2002) bei galimybė suvokti patirtį iš naujo ar ieškoti naujų diskusijų (Leedy, 1997; Leedy ir Ormrod, 2001), Kvale (1983). Disertacijoje kokybinio tyrimo ir fenomenologinės studijos sąvokos laikytinos tapačiomis.

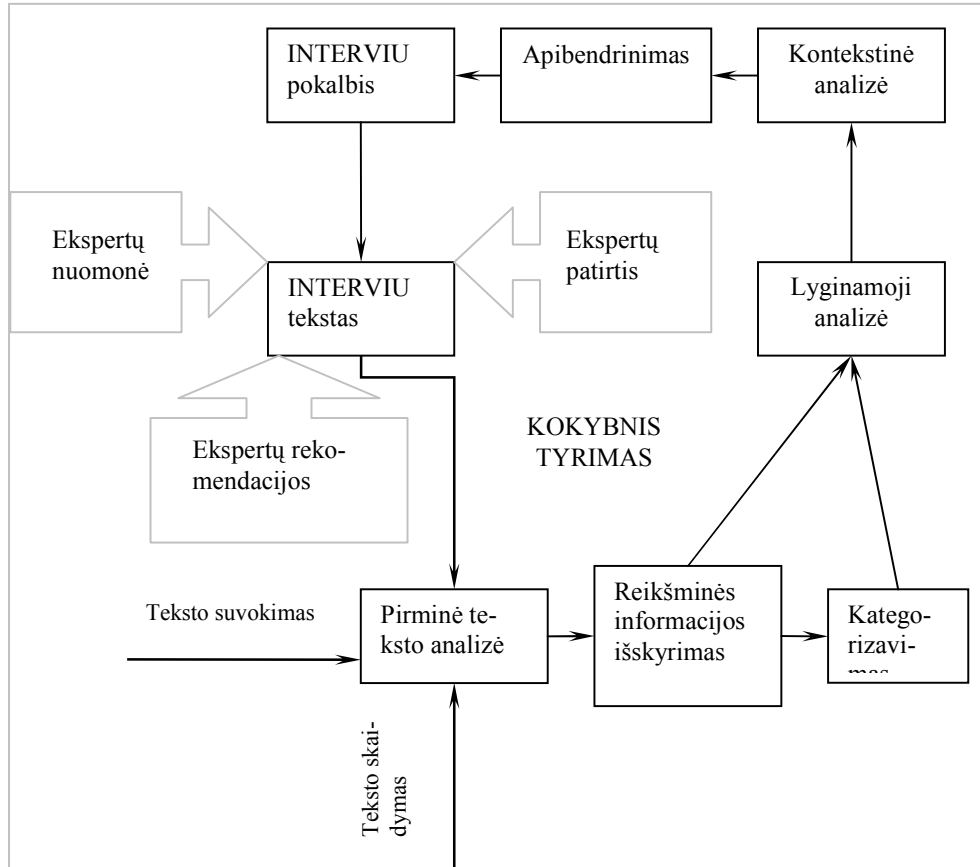
Analizuojant ekspertų interviu duomenis naudojami tokie analizės metodai: *kontent analizė, kontekstinė analizė ir lyginamoji analizė*.

Leedy ir Ormrod (2001) apibrėžia *kontent analizę* kaip detalų ir sisteminių tam tikrų duomenų tyrimą, kurio tikslas yra išskirti tematiką, raktinius žodžius, reikšmines sąvokas (vienečius). Tai vadinasi, kad šiuo metodu išskiriamos specifinės nagrinėjamo fenomeno turinio charakteristikos.

Kokybinės fenomenologinės studijos, t. y. kokybinio tyrimo, duomenys analizuojami ir pasitelkiant *lyginamąją* bei *kontekstinę* analizes. Lyginamoji tyrimo duomenų analizė atliekama lyginant ekspertų nuomones, požiūrius, patirtį (Glaser, Strauss, 1967 iš Thorne, 2000); Strauss, Corbin, 1998) išskiriant reikšminius vienetus arba prasmes ir jungiant juos į kategorijas, t.y. kategorizuojant. Tačiau kontekstinė analizė leidžia analizuoti duomenis tam tikrame kontekste. Kontekstinė analizė yra metodas, kurį naudojant nagrinėjamas tyrimo turinys (L. T. Falkingham and R. Reeves, 1998). Kontekstinės analizės procesą sudaro požymių

duomenų bazės kūrimas, specifinių ryšių tarp duomenų paieška. L. T. Falkingham ir R. Reeves (1998) pastebi, kad požymių išskyrimas reikalauja detalaus teksto suvokimo.

Kokybinio tyrimo modelis (turizmo vadybos studentų socialinei kompetencijai tirti) pateikiamas 19 paveiksle.



19 pav. Kokybinio tyrimo modelis

Taikant ekspertų interviu siekiama išsiaiškinti, ką ekspertai žino apie tiriamąjį objektą (objektą), kokia jų nuomonė, patirtis, taip pat ketinama detaliau ir giliau analizuoti turizmo vadybininkų socialinės kompetencijos ugdymo(-si) fenomeną.

Ekspertai pokalbiui atrinkti apgalvotai, t. y. pagal atsitiktinės tikslinės atrankos principą. Planuojant turizmo srities ekspertų atranką, dėmesys kreipiamas į ekspertų veiklos sritį, patirtį bei žinias. Apklausti turizmo vadybininkai, turizmo agentūrų darbuotojai, turintys tos srities patirties.

Tyrimo pradžioje respondentai informuoti apie tyrimo eigą, esmę ir pagrindinius klausimus, apibrėžta interviu trukmė, kurią diktavo patys respondentai. Vidutiniška interviu trukmė – nuo 40 min. iki 1.5 val. Gautas visų respondentų sutikimas naudoti ir skelbti tyrimo duomenis bei garantuotas respondentų anonimiškumas.

Interviu metu siekiama išskirti šiuos aspektus: respondentų (ekspertų) patirtis ir veikla, siejant su turizmo sritimi, respondentų nuomonės ir požiūriai tiriamo fenomeno klausimais, turizmo vadybininkų socialinės kompetencijos ugdymo procesas ir pokyčiai bei respondentų rekomendacijos.

Rengiant pusiau struktūrizuoto ekspertų interviu klausimyną išskirtos tokios klausimų sritys (26 lent.):

26 lentelė

**Ekspertų interviu klausimų sritys**

| Tyrimo sritis  | Tyrimo klausimų sritis   |
|--|--|
| <b>1. Duomenys apie ekspertus</b>  | Ekspertų patirtis ir veikla  |
| <b>2. Ekspertų nuomonė ir požiūris į turizmo vadybos specialistų socialinės kompetencijos ugdymą</b> | Turizmo vadybos specialistų socialinės kompetencijos ugdymo tendencijos (kaita), problemos ir praktika |
|  | Turizmo vadybos specialistų socialinės kompetencijos lygio atitikties darbdavių lūkesčiams vertinimas  |

Atliekant fenomenologinį (kokybinį) tyrimą naudojama tam tikra tyrimo duomenų analizės procedūra. Tesch (1990), De Vos (1998) ir Kühn C. (2003) pritaria tokiai procedūrai kaip:

1. Bendras teksto suvokimas, naudojant minčių lietaus metodą;
2. Pasirenkamas 1 interviu (pvz.: įdomiausias, trumpiausias ir t. t.), atsakoma į klausimą „Ką tai reiškia?“, užrašomos tyrėjo mintys nagrinėjamos situacijos kontekste;
3. Taip išnagrinėjus keletą interviu, sudaromas tematinis sąrašas, panašios temos kategorizuojamos – išskiriami reikšminiai vienetai;
4. Grįžtama prie tyrimo duomenų, ieškoma naujų kategorijų;
5. Ieškoma ryšių tarp kategorijų;
6. Rengiama preliminarinė analizė;
7. Jei reikalinga, perkoduojami duomenys.

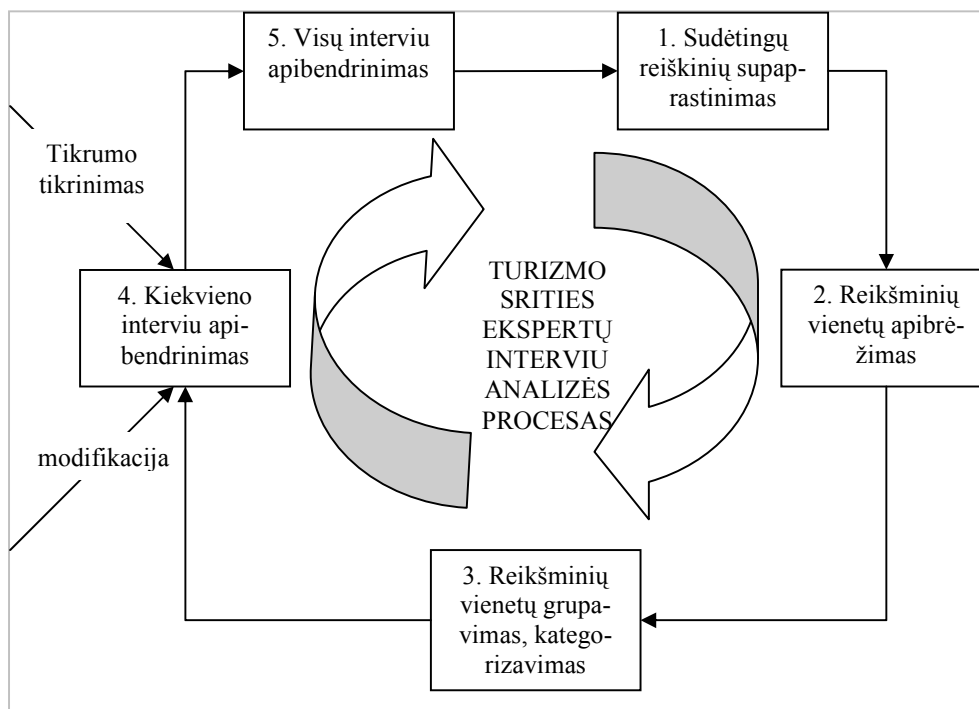
Tačiau Hycner (1999) pateikė originalų fenomenologinės analizės (kokybinio tyrimo) procedūrų ciklą, kurio supaprastintą versiją savo moksliniuose darbuose naudoja ir Groenewald (2004). Toks ciklas susideda iš 5 etapų:

1. *Lyginimas ir fenomenologinė redukcija (sudėtingų reiškinių supaprastinimas)*. Autorius Zinker (1978) teigia, kad fenomenologinė analizė yra procesas, kurio pagrindas – individuali tyrimo dalyvių patirtis. Vėliau Holloway (1997) ir Hycner (1999)

plėtodami fenomenologinės analizės sąvoką ir procesą, rekomenduoja tyrėjui peržiūrėti interviu metu surinktus duomenis, kad būtų galima suvokti „visuminį“ kontekstą (iš Groenewald, 2004).

2. *Reikšminių vienetų apibrėžimas.* Šiame etape tyrėjai didelį dėmesį kreipia į reikšminio vieneto turinį, reikšmingumą (kiek kartų minima) bei pateikimo būdą (neverbalinį ar paralingvistinį) (Groenewald, 2004). Hycner pastebi, kad kelių panašių reikšminių vienetų skirtingose interviu ataskaitose reikšmingumas gali skirtis, turint galvoje sąvokų esmę ir įvykių chronologiją (iš Groenewald, 2004).
3. *Reikšminių vienetų grupavimas.* Nagrinėdamas reikšminius vienetus tyrėjas siekia išskirti esmę tiriamojo fenomeno kontekste. Hycner (1999) ir Groenewald (2004), cituodami Colaizzi, pastebi, kad tyrėjo veikla šiame etape sunkiai apibrėžiama, nes paprastai tyrėjas susiduria su kūrybine intuicija. Todėl atliekant fenomenologinę analizę svarbūs tampa ir kitų autorių (Coffey ir Atkinson, 1996; King, 1994; Kelle, 1995) pastebėjimai, kad fenomenologinio tyrimo duomenų analizei atlikti neturėtų būti naudojamos jokios kompiuterinės programos.
4. *Kiekvieno interviu apibendrinimas, tikrumo patikrinimas, modifikavimas.* Kiekvienoje santraukoje išskirti reikšminiai vienetai sukuria holistinį („visuminį“) kontekstą. Cituodamas Hycner, Groenewald (2004) aiškina, kad tyrėjo tikslas yra rekonstruoti subjekto patirties vidinį „pasaulį“, nes kiekvienas individualiai patiria laiko, erdvės ir materialumo matą. Tačiau kiekviena patirtis turi būti suvokiama per sąsajas su aplinkiniais ir visu vidiniu „pasauliu“. Šiame etape tyrėjas atlieka analizės duomenų tikrumo patikrinimą tam, kad būtų tinkamai suprasta ir interpretuota respondento pateikta informacija (Hycner, 1999; Groenewald, 2004) interviu metu. Atlikus tikrumo patikrinimą akcentuojama analizės modifikacijos svarba.
5. *Visų interviu apibendrinimas.* Anot Hycner (1999), tyrėjas ieško bendrų visiems ar daugumai interviu reikšminių vienetų, taip pat ir individualių variacijų. Apibendrinimas paprastai atspindi reikšminių vienetų kontekstą (Moustakas, 1994; Hycner, 1999; Groenewald, 2004). O tyrimo kokybė, anot Coffey ir Atkinson, priklauso ne tik nuo duomenų tikslumo, bet ir galimybės vystyti idėjas (iš Groenewald, 2004).

Šis supaprastintas fenomenologinės studijos analizės procesas naudojamas ir turizmo srities ekspertų interviu duomenims analizuoti. Šis procesas pateikiamas 20 paveiksle.



**20 pav.** Turizmo srities ekspertų interviu duomenų analizės procesas

Remiantis 19 paveiksle pateikto kokybinio tyrimo modeliu ir turizmo srities ekspertų interviu duomenų analizės procesu (20 paveikslas) atliekama kokybinio tyrimo duomenų analizė. Ją sudaro tokie etapai:

1. Pirminė teksto analizė (teksto suvokimas, skaidymas);
2. Reikšminės informacijos išskyrimas ir kategorizavimas;
3. Pagrindinė teksto analizė panaudojant lyginamosios ir kontekstinės analizės metodus;
4. Fenomenologinės studijos duomenų analizės apibendrinimas.

#### *Pirminės teksto analizės rezultatai*

Atliekant pirminę kokybinio tyrimo duomenų analizę svarbus pradinis teksto suvokimas, kuris remiasi teksto skaidymu dalimis. Šio kokybinio tyrimo (turizmo srities ekspertų interviu) tekstas skaidomas į respondentų patirtį, nuomonę apie turizmo vadybininkų socialinės kompetencijos ugdymą Lietuvos universitetuose bei jų teikiamas rekomendacijas ir pastabas.

Kokybiniame tyrime dalyvavo 15 turizmo srities atstovų (ekspertų). Iš jų 10 turizmo verslo įmonių ir 5 akademinės aplinkos turizmo srities atstovai. Respondentų patirties analizė rodo, kad 4 iš 10 turizmo verslo atstovų turi mažiau nei 5 metus šios srities šioje srityje patir-



ties, 6 dirba su turizmu susijusį darbą daugiau nei 5 metus. Iš akademinės aplinkos atstovų 3 turi daugiau nei 10 metų mokslinės šios srities patirties, 2 – iki 10 metų.

Turizmo verslui tyrime atstovavo turizmo vadybininkai (turizmo informaciniuose centruose ir kt. turizmo įmonėse), turizmo agentūrų vadovai. Apibūdindami savo veiklą ir interesus jie pažymi dalyvavimą ne tik nacionalinėje turizmo, bet ir tarptautinėje erdvėje. Konkrečiai išskiriamos „konsultavimo paslaugos turizmo paslaugų organizavimo ir valdymo klausimais, seminarų ir mokymų turizmo srityje organizavimas, dalyvavimas visuomeniniuose renginiuose ir konferencijose Lietuvoje ir užsienyje [pvz.: parodos LITEXPO ir t.t.]“, taip pat akcentuojamas aktyvus dalyvavimas „rengiant projektų paraiškas, administruojant ir vykdant projektus“, domisi „tradiciniais amatais, istorine, psichologine literatūra“.

Turizmo verslo atstovai, apibūdindami savo patirtį akcentavo ir asmeninę ar įmonės narystę „visuomeninėse organizacijose ir asociacijose“, pavyzdžiui, rajono partnerystės vietos veiklos grupė, kaimo turizmo asociacija, viešbučių asociacija ir t. t.“.

Akademinės aplinkos atstovai, apibūdindami turizmo srities patirtį taip pat sureiškina asmeninį dalyvavimą ne tik nacionalinėje, bet ir tarptautinėje aplinkoje. Čia pažymimos „mokslinės konferencijos, parodos, tarptautinės mugės <...>“. Be to, paminėtina, kad ekspertų dalyvavimas turizmo vadybininkų bakalauro ir magistro studijų procese yra tiesiogiai susijęs su socialinės kompetencijos ugdymu.

Detalizuojant interviu dalyvių veiklą, pastebima, kad pagrindinės funkcijos, kurios tenka turizmo verslo atstovams yra „konsultacijų teikimas turizmo verslui skatinti ir plėsti, projektų rengimas, seminarų ir mokymų organizavimas, turizmo produktų kūrimas, turizmo įvaizdžio formavimas, dalyvavimas parodose ir kt. renginiuose“. Ekspertai pastebi turizmo vadybininkų funkcijų ir jų socialinės kompetencijos tiesioginį ryšį. Jų teigimu, turizmo vadybininkų socialinė kompetencija „nusako (asmens) elgesį, išreiškia save socialinėse situacijose <...>“. akivaizdžiai interviu pokalbiai atskleidė, kad įvairiapusė turizmo vadybininkų veikla reikalauja pakankamai aukšto turizmo vadybininko socialinės kompetencijos lygio demonstravimo. Išskiriama tai, kad aplinkoje, grįstoje bendravimu (komunikacija tarp pokalbio dalyvių) būtina turizmo vadybininko socialinė kompetencija tinkamai užtikrinti ne tik pokalbio, bet ir tolesnių kontaktų sėkmę.

Skaidant interviu tekstą, išskiriama ekspertų nuomonės apie turizmo vadybininkų socialinės kompetencijos ugdymą svarba. Ekspertai pastebi aktualiausius (esminius) socialinės kompetencijos ugdymo ypatumus tokius, kaip „bendravimo gebėjimų, gebėjimų dirbti komandoje, formuoti santykius ir veikti socialinėje aplinkoje“ ugdymas. Čia iškart patikslinama, kad „bendravimo ir santykių gebėjimai turi būti pradedami ugdyti dar bendrojo lavinimo mokykloje ir, ko gero, šeimoje <...>“. vėliau pastebima, kad Lietuvoje pasigendama „Lietuvos specialistų patirtimi grįstų mokymų“. Ekspertų nuomone, pernelyg didelis dėmesys ski-

riamas užsienio šalių specialistų patirties perteikimui, atsiribojant nuo savos šalies specialistų, kurių turizmo vadybos patirtis irgi nėra menka.

Analizuojant ekspertų nuomonę dėl pokyčių ugdant turizmo vadybininkų socialinę kompetenciją, pastebima, kad pagrindinių pokyčių įvardijama „pačių vadybininkų padidėjusi motyvacija ugdyti asmeninę socialinę kompetenciją“. Tai leidžia teigti, kad turizmo vadybininkų socialinė kompetencija ir darbdavių lūkesčiai nebūtinai turi sutapti. Ekspertai akcentuoja tai, kad tokioje situacijoje labai svarbi paties darbdavio socialinė kompetencija, kurios ugdymas yra nuolatinis procesas. Todėl „turizmo vadybininkų [socialinę kompetenciją turėtų vertinti klientai, o darbdavys turėtų prisidėti prie šios kompetencijos ugdymo pagal rinkos poreikius] <...>“. Esmė ta, kad turizmo vadybininko kvalifikacijos kokybė „neatsiejamai priklauso nuo socialinių gebėjimų demonstravimo <...>, [nes čia] yra padidintas kontaktų su aplinka skaičius ir ne tik su tos pačios kultūros ar elgesio normų klientais“.

Dėl socialinės kompetencijos ugdymo ir darbdavių lūkesčių derinimo ekspertai teigia, kad reikalinga ne konkuravimo, o draugiška aplinka, galimybė turizmo vadybininkams patiems pasirinkti projektą ar veiklą, kurioje jis pageidauja dalyvauti. Tai suteiktų daugiau laisvės ir labiau motyvuotą darbui, padėtų kurti palankią atmosferą leidžiančią pasireikšti socialinei kompetencijai.

#### *Reikšminės informacijos išskyrimas ir kategorizavimas*

Remiantis kokybinio tyrimo modeliu (19 pav.) ir turizmo srities ekspertų interviu duomenų analizės procesu (19 pav.) išskiriama reikšminė informacija tyrimo duomenų analizės metu.

Analizuojant ekspertų patirtį, pabrėžiama, kad komunikacijos, tarpasmeninių santykių kokybė, užsibrėžtų tikslų siekimas priklauso nuo individo socialinės kompetencijos. Be to, socialinė kompetencija „atsispindi santykiuose su aplinka, <...> su pačiu savimi – kaip [individas] save kontroliuoja, vertina, pažįsta“. Ekspertai, analizuodami savo darbą, teigia, kad dažniausiai „tenka demonstruoti savikontrolės, kontakto užmezgimo, veiklos organizavimo įgūdžius“ kaip socialinės kompetencijos pagrindą. Tačiau pastebima, kad labai svarbūs ir savęs vertinimo, neverbalinio kontakto užmezgimo įgūdžiai, kuriuos ypatingai reikia tobulinti. Kaip esminis dalykas ugdant turizmo vadybininkų socialinę kompetenciją, išskiriamas bendravimo įgūdžių, gebėjimo dirbti komandoje, formuoti tarpasmeninius santykius ir veikti socialinėje aplinkoje ugdymas. Be to, ekspertai atskleidžia ir sėkmės paslaptį darbo aplinkoje. Tai „ne tik techninių gebėjimų valdymas, bet ir gebėjimas pamatyti problemą ar situaciją kitų akimis“. Todėl pakankamai svarbūs yra gebėjimai, kurie lemia individo elgesį konkrečioje situacijoje. Pavyzdžiui, „prisitaikymas prie situacijos, <...> gebėjimas išanalizuoti, ją realiai suvokti, <...>“, nes nuo to priklausys, kaip individas gebės valdyti situaciją. Galiausiai tiek

turizmo verslo, tiek akademinės aplinkos atstovai pastebi, kad socialinės kompetencijos lygį paprastai lemia „darbinės etikos laikymasis, asmeninės kompetencijos demonstravimas ir žmogiškųjų vertybių saugojimas“.

Tai reikšminė informacija (reikšminiai vienetai), kuri apibrėžia ekspertų išskirtus turizmo socialinės kompetencijos ugdymo ypatumus, sudarančius individų gebėjimų visumą.

Kokybinės analizės pagrindu išskyrus reikšminę informaciją (reikšminius vienetus) atliekamas tos informacijos kategorizavimas. Tai reiškia, kad kokybinio tyrimo duomenys skirstomi į kategorijas, yra grupuojami. Analizuojant turizmo srities ekspertų tyrimo rezultatus, pastebima, kad socialinę kompetenciją jie suvokia ne tik kaip bendravimą ar bendradarbiavimą socialinėje aplinkoje, bet ir kaip vertybių puoselėjimą darbo aplinkoje bei gebėjimą veikti tam tikroje situacijoje. Remiantis turizmo srities ekspertų tyrimo rezultatais, socialinę kompetenciją tikslinga skirstyti į 5 grupes: komunikavimas, bendradarbiavimas, darbo aplinka, situacijos valdymas, vertybių ugdymas (27 lent.)

Akivaizdu, kad ekspertų interviu metu išskirtos 5 socialinės kompetencijos grupės turi įtakos modeliuojant turizmo vadybininkų socialinę kompetenciją, taip patvirtinant šios sąvokos multidimensiškumą. Logiška, kad individas, neturėdamas tinkamų komunikavimo įgūdžių, negali bendradarbiauti darbo aplinkoje, siekdamas geriausių rezultatų. Beje, bendradarbiavimo ir komunikavimo gebėjimai padeda tinkamai valdyti situaciją, priimti sprendimus, suvokti aplinkinių dalyvavimo svarbą, priimti kitų nuomonę ir kritiką, t. y. ugdyti vertybes. Todėl pastebima, kad gebantis bendradarbiauti komandoje, numatyti situacijos sprendimo galimybes, veikti atsižvelgdamas į kitų interesus, jausdamas atsakomybę, gebėdamas save kontroliuoti turizmo vadybininkas turi aukštą socialinę kompetenciją.

*Pagrindinė teksto analizė (lyginamoji ir kontekstinė analizė)*

Pagrindinė ekspertų interviu tyrimo teksto analizė atliekama remiantis lyginamąja ir kontekstine analizėmis. Tai reiškia, kad kokybinio tyrimo duomenys analizuojami lyginant skirtingus kontekstus. Kadangi kokybinio tyrimo dalyviai yra turizmo verslo ir akademinės aplinkos atstovai, tai tikslinga išskirti tokius kontekstus kaip verslo ir akademinis. Šių kontekstų duomenys lyginami ir analizuojami siekiant identifikuoti turizmo vadybininkų socialinės kompetencijos ugdymo problemas ir įvertinti darbdavių lūkesčių atitiktį. Todėl išskirti verslo ir akademinis kontekstai pateisina tokios analizės tikslingumą. Šių kontekstų lyginimas pateikiamas 28 lentelėje.

**Turizmo vadybininko socialinės kompetencijos grupės**

(kokybinio tyrimo rezultatai)

| <b>Eil. nr.</b> | <b>Socialinės kompetencijos grupės</b> | <b>Socialinės kompetencijos kategorijų detalizavimas</b>  |
|-----------------|--|---|
| 1.              | KOMUNIKAVIMAS                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• dalyvavimas grupinėse diskusijose;</li> <li>• komunikavimas su klientais;</li> <li>• dalyvavimas pokalbiuose.</li> </ul>   |
| 2.              | BENDRADARBIAVIMAS                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pagalbos teikimas;</li> <li>• Bendravimas komandoje;</li> <li>• Konsultavimas(-is);</li> <li>• Susitarimo siekimas;</li> <li>• Komandos narių nuomonės vertinimas;</li> <li>• Atsižvelgimas į bendradarbių, klientų poreikius;</li> <li>• Aplinkinių įtraukimas į pokalbį;</li> <li>• Bendrų tikslų siekimas.</li> </ul>   |
| 3.              | DARBO APLINKA                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lankstumas;</li> <li>• Praktinių įgūdžių tobulinimas;</li> <li>• Gebėjimas dirbti savarankiškai;</li> <li>• Atsakomybė už darbo rezultatus;</li> <li>• Kritikos priėmimas ir vertinimas;</li> <li>• Savikontrolė;</li> <li>• Laiko planavimas;</li> <li>• Patirties sklaida;</li> <li>• Darbo organizavimas;</li> <li>• Informacijos saugojimas;</li> <li>• Pagalba bendradarbiams.</li> </ul> |
| 4.              | SITUACIJOS VALDYMAS                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sprendimų priėmimas;</li> <li>• Situacijos pažinimas;</li> <li>• Susidorojimas su nerimu;</li> <li>• Gebėjimas įvertinti galimybes ir grėsmes;</li> <li>• Pritaikymas prie situacijos;</li> <li>• Situacijos analizė;</li> <li>• Gebėjimas valdyti situaciją;</li> <li>• Savikontrolė.</li> </ul>  |
| 5.              | VERTYBIŲ UGDYMAS                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Darbinė etika;</li> <li>• Asmeninė kompetencija;</li> <li>• Žmogiškųjų vertybių saugojimas;</li> <li>• Asmeninio ir profesinio augimo siekis;</li> <li>• Pagarba;</li> <li>• Sąžiningumas;</li> <li>• Rūpestingumas;</li> <li>• Atsakomybė;</li> <li>• Pasitikėjimas.</li> </ul>   |

Šaltinis: sudaryta autorės remiantis ekspertų interviu

### Verslo ir akademinio kontekstų lyginimas

(kokybinio tyrimo duomenys)

| Verslo kontekstas   | Akademinis kontekstas   |
|---|---|
| <b><i>Turizmo vadybininkų socialinės kompetencijos ugdymo problemos</i></b>   |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gebėjimų ugdymas</li> <li>• Ugdymo kokybė</li> <li>• Rinkos poreikių atitikimas</li> <li>• Turizmo vadybininko kaip specialisto motyvacija ir profesinio augimo interesas</li> <li>• Vertybių ugdymas</li> <li>• Turizmo vadybininko kvalifikacijos kokybę</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ugdymo poreikių diagnozės stoka</li> <li>• Ugdymo tikslų ir uždavinių netinkamas formulavimas (neformulavimas)</li> <li>• Neidentifikuojamų ugdymo procesui būtinai resursai</li> <li>• Nepakankamas dėmesys įgūdžių, gebėjimų ir vertybių formavimui</li> <li>• Įgūdžių ir savarankiškumo stoka</li> <li>• Papildomo ugdymo darbo aplinkoje stoka</li> </ul>        |
| <b><i>Turizmo vadybininkų socialinės kompetencijos atitikis darbdavių lūkesčiams</i></b>  |   |
| <p><b>Dalinis</b> atitikimas darbdavių lūkesčiams. Todėl reikia akcentuoti:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lietuvos specialistų patirtimi grįstų mokymų stoka</li> <li>• Turizmo vadybininkų motyvacijos skatinimą ir palaikymą</li> <li>• Darbo aplinkos adekvatumą, konkurencijos darbo vietoje mažinimą</li> <li>• Turizmo vadybininko ir darbdavio socialinės kompetencijos skirtumus</li> <li>• Darbdavių iniciatyvą ugdant turizmo vadybininkų socialinę kompetenciją</li> <li>• Turizmo vadybininko pareigybių apibrėžimas ir diferencijavimas.</li> </ul> | <p><b>Dalinis</b> atitikimas darbdavių lūkesčiams. Todėl reikia akcentuoti:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Įgūdžių ugdymą</li> <li>• Situacijų sprendimo metodų taikymą</li> <li>• Savalaikį supažindinimą su inovacijomis turizmo versle</li> <li>• Nestandartinių sprendimų priėmimo ugdymą</li> <li>• Efektyvesnę bendradarbiavimą tarp turizmo vadybininkų rengėjų ir darbdavių.</li> </ul> |

Šaltinis: sudaryta autorės remiantis ekspertų interviu

Lyginant verslo ir akademinio kontekstų duomenis pastebima, kad pagrindinės problemos ugdant turizmo vadybininkų socialinę kompetenciją yra gebėjimų ugdymas (taip pat ir savarankiškumo) bei vertybių formavimas. Verslo kontekste išskiriama ugdymo ir turizmo vadybininkų kvalifikacijos kokybė kaip svarbi problema, kuriai didelę įtaką turi turizmo vadybininkų, kaip specialistų, motyvacija ir profesinio augimo siekiai. Be to, darbdavių lūkesčių tenkinimas taip pat tampa problema, nes nereguliariai tiriami rinkos poreikiai. Atlikus lyginamąją analizę pastebėta, kad akademiniam kontekste nurodomos siauresnio pobūdžio problemos. Čia įvardijama ugdymo poreikių diagnozės stoka bei ugdymo tikslų ir uždavinių netinkamas formulavimas mažai dėmesio skiriant resursų identifikavimui. Kaip tęstinė problema išskiriama socialinių kompetencijų ugdymo stoka darbo aplinkoje.

Problemų ugdant turizmo vadybininkų socialinę kompetenciją įvardijimas rodo „<...> dalinį darbdavių lūkesčių atitikimą realiai situacijai <...>“. Analizuojant akademinį kontekstą išskirtina tai, kad svarbu taikyti netradicinius ugdymo(-si) metodus – „<...> situacijų sprendimo, nestandartinių sprendimų priėmimo <...>“ ir pan. Kaip išeitis siūloma – tinkamu metu supažindinti būsimuosius turizmo vadybininkus su tos srities inovacijomis bei efektyvinti specialistų rengėjų ir darbdavių bendradarbiavimą „derinant studijų ir praktikų programas, baigiamųjų darbų temas“. Tačiau verslo kontekste akcentuojama konkretnė su darbo santykiais susijusi veikla. Pabrėžiama, kad ypač „pasigendama Lietuvos specialistų patirtimi grįstų mokymų“, turizmo vadybininkų motyvacijos skatinimo. Be to, verslo kontekste beveik svarbiausiu tampa akivaizdus „turizmo vadybininko ir darbdavio socialinės kompetencijos skirtumas“, dažniausiai sukeliantis nemažų problemų darbo aplinkoje. Priežastis gali būti netinkamas „turizmo vadybininko pareigybių apibrėžimas ir diferencijavimas“, neadekvati darbo aplinka (grįsta konkurencija), „nežymi darbdavių iniciatyva ugdant turizmo vadybininkų socialinę kompetenciją“.

*Apibendrinant* galima teigti, kad ekspertai pripažįsta dalinį turizmo vadybininkų socialinių kompetencijų atitikimą rinkos lūkesčiams. Taip atsitinka dėl nereguliaraus akademinės ir verslo aplinkos bendradarbiavimo rengiant studijų ir praktikų programas, netinkamų ugdymo(-si) metodų taikymo, kas turi įtakos turizmo vadybininkų socialinei kompetencijai formuoti.

#### **2.4. Turizmo vadybos studentų socialinės kompetencijos komponentų vertinimas studijų procese**

##### ***Bakalauro ir magistro studijų socialinės kompetencijos vertinimas***

Kiekybinio empirinio tyrimo etape atlikta apklausa, kuria siekiama įvertinti turizmo vadybos studentų socialinės kompetencijos lygio pokytį bakalauro ir magistro studijų metu, t. y. ištirta *mikroaplinka*. Tyrimo duomenų analizėje Lietuvos aukštosios mokyklos, dalyvavusios tyrimuose, yra koduojamos (A1 ir A2).

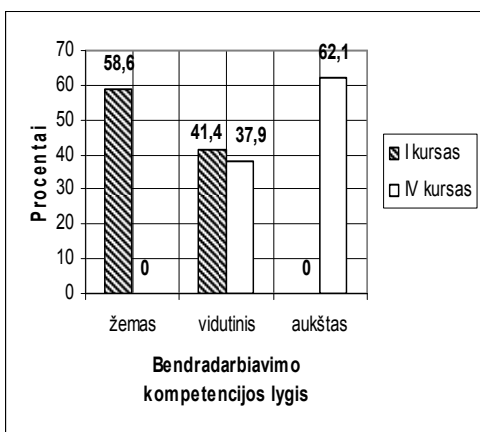
**Bendradarbiavimo kompetencijos ugdymas.** Užsienio šalių autoriai, nagrinėdami bendradarbiavimo kompetenciją, paprastai akcentuoja gebėjimą derėtis, valdyti konfliktus (Green, Rechis, 2006), gebėjimą dirbti bendradarbiaujant (Soan, 2006), laikytis bendradarbiavimo principų (Sergiovanni, 2004), gebėjimą įveikti stresą bei tokius gebėjimus kaip tarpkultūriniai komunikaciniai gebėjimus (Ngai, Bo-yuen, Koehn, 2002), komandinio darbo (Kanaga, Prestidge, 2002) ir gebėjimą rizikuoti ir kurti (Chalofsky, 2001). Tačiau bendradarbiavimo kompetencija tai ir lyderiavimo gebėjimai (Love, 2005), gebėjimas kontroliuoti priklausomybę ir nerimą (Trickey, Topping, 2006), gebėjimas palaikyti dialogą, vesti derybas. Tai tarsi bendradarbiavimas siekiant bendrų tikslų (Hogue, 2004). Tyrimų rezultatai rodo, kad patologiškai uždaro in-

divido (autizmas) socialinis elgesys gali būti išvystytas bendradarbiaujant (Downs, Smith, 2004), todėl čia svarbus tampa emocinis supratimas, socialinis elgesys. Atliktų tyrimų rezultatai išskiria savikontrolę, bendradarbiavimą, gebėjimą apginti savo nuomonę/poziciją, gebėjimą įsitraukti į informacijos perdavimo procesus kaip tuos socialinius įgūdžius, kurie turi įtakos individo bendradarbiavimo kompetencijai (Lane, Givner, Pierson, 2004).

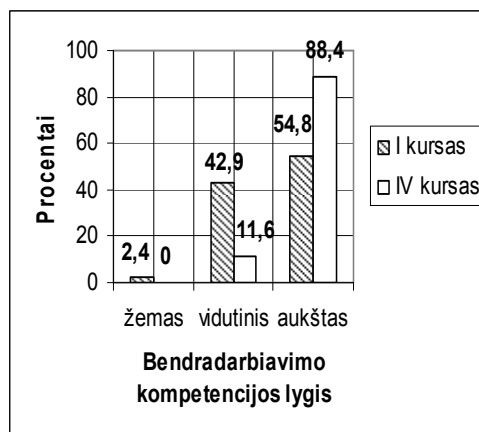
Siekiant atskleisti bendradarbiavimo kompetencijos lygį keliami tokie uždaviniai:

1. Įvertinti bakalauro ir magistro studijų pirmojo ir baigiamojo kurso studentų bendradarbiavimo kompetencijos lygio pokytį;
2. Palyginti bakalauro ir magistro studijų pirmojo ir baigiamojo kurso studentų bendradarbiavimo kompetenciją.

Anketinė apklausa atlikta norint patikrinti ar baigiamojo kurso studentų bendradarbiavimo kompetencija yra didesnė nei pirmojo kurso. Empirinio tyrimo rezultatai rodo, kad bakalauro studijų 1-ojo ir baigiamojo kurso A2 studentų pasiskirstymas pagal bendradarbiavimo kompetenciją statistiškai patikimai skiriasi ( $\chi^2(2)=12,03$ ;  $p<0,01$ ). Taip pat statistiškai patikimai skiriasi ir 1-ojo ir baigiamojo kurso bakalauro studijų A1 studentų bendradarbiavimo kompetencijos rezultatai ( $\chi^2(2)=35,04$ ;  $p<0,00$ ). Baigiamojo kurso bakalauro studijų A1 ir A2 studentams būdinga didesnė bendradarbiavimo kompetencija (21 ir 22 pav.).



21 pav. A1 bakalauro bendradarbiavimo kompetencijos lygis ( $N=58$ )

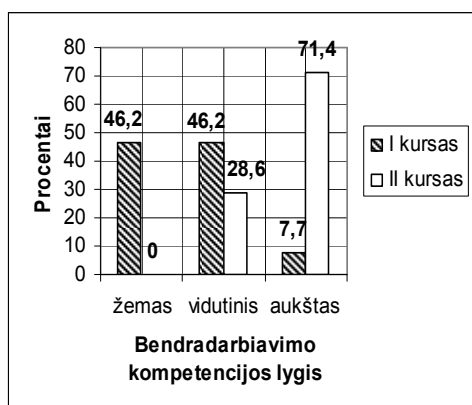


22 pav. A2 bakalauro bendradarbiavimo kompetencijos lygis ( $N=85$ )

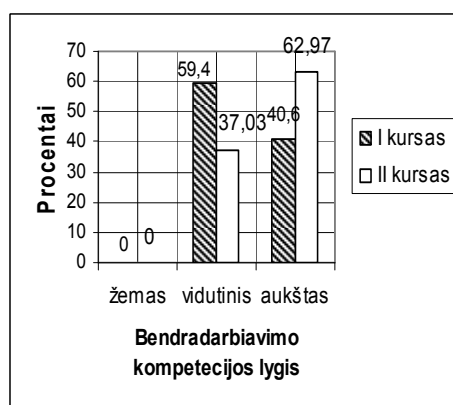
Lyginant A1 ir A2 bakalauro studijų pirmo kurso studentų duomenis, pastebėta, kad A1 pirmo kurso studentų bendradarbiavimo kompetencija yra žemo ir vidutiniško lygmens (atitinkamai apie 59% ir 41% tiriamųjų). Vertinant A2 pirmo kurso studentų bendradarbiavimo kompetencijos vertinime atsiranda aukštas lygis. Beveik 26% daugiau A2 baigiamojo kurso

studentų savo bendradarbiavimo kompetenciją priskiria aukštam lygmeniui. Abiejų aukštųjų mokyklų bakalauro studijų ketvirto kurso studentai savo bendradarbiavimo kompetencijos nepriskiria žemam lygmeniui, o bendras vertinimas vidutiniame ir aukštame lygmenyse yra vienodas.

1-ojo ir baigiamojo kurso magistro studijų A2 studentų pasiskirstymas pagal bendradarbiavimo kompetenciją statistiškai patikimai nesiskiria ( $\chi^2(2) = 0,76$ ;  $p > 0,05$ ). Tačiau statistiškai patikimai skiriasi 1-ojo ir baigiamojo kurso magistro studijų A1 studentų bendradarbiavimo kompetencijos lygis ( $\chi^2(2) = 13,75$ ;  $p < 0,01$ ). Baigiamojo kurso magistro studijų A1 studentams būdinga didesnė bendradarbiavimo kompetencija, o A2 institucijos tyrimo rezultatai rodo, kad ši kompetencija patikimai nekinta (žr. 23 ir 24 pav.).



23 pav. A1 magistrantų bendradarbiavimo kompetencijos lygis ( $N=27$ )



24 pav. A2 magistrantų bendradarbiavimo kompetencijos lygis ( $N=59$ )

Bendradarbiavimo kompetencijos lygis akivaizdžiai keičiasi magistro studijų pabaigoje A1 institucijoje. Žemo šios kompetencijos lygio nelieka. A2 institucijos rezultatai nerodo šios kompetencijos teigiamo pokyčio.

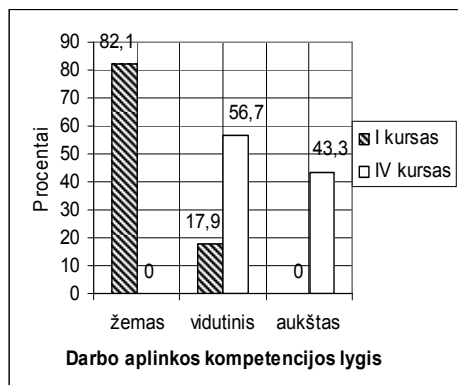
**Darbo aplinkos kompetencijos ugdymas.** Apibrėžiant darbo aplinkos kompetenciją paprastai didelis dėmesys skiriamas ištekliams ir laikui valdyti, užduotims atlikti, pasekmams numatyti, perspektyvų identifikavimo gebėjimus (Fletcher-Jansen, Depry, 2002; Dettori, Giannetti, Persico, 2006). Taip pat darbo aplinkos kompetencijai įtakos turi ir konfliktų sprendimas ir valdymas (Torpey, 2006), komandos būrimo patirtis (Levine, 2003), gebėjimas dirbti ištikimai partnerystėje (O'Callaghan, 2005). Atliktų tyrimų rezultatai įrodo, kad dirbančiojo gebėjimai ir dirbančiojo kompetencijos formuoja darbo aplinkos kompetenciją (Plath, 2001), darbinėje aplinkoje vystoma plačios apimties darbo aplinkos kompetencija (Tikkanen, Lahn, Withnall, Ward, Lyng, 2002) bei darbo kompetencijos paketui turi įtakos socialinis elgesys (Getz, La Bahn, Regan, 1999).



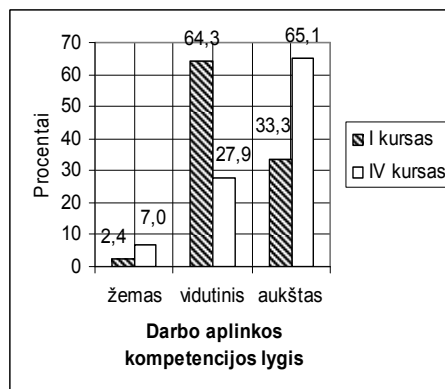
Siekiant atskleisti darbo aplinkos kompetencijos lygį keliami tokie uždaviniai:

1. Įvertinti bakalauro ir magistro studijų pirmojo ir baigiamojo kurso studentų darbo aplinkos kompetencijos lygio pokytį;
2. Palyginti bakalauro ir magistro studijų pirmojo ir baigiamojo kurso studentų darbo aplinkos kompetenciją.

Anketinė apklausa atlikta norint patikrinti ar baigiamojo kurso studentų darbo aplinkos kompetencija yra didesnė nei pirmojo kurso. Empirinio tyrimo rezultatai rodo, kad 1-ojo ir baigiamojo kurso bakalauro studijų A2 studentų pasiskirstymas pagal darbo aplinkos kompetenciją statistiškai patikimai skiriasi ( $\chi^2(2)=11,43$ ;  $p<0,01$ ) kaip ir 1-ojo ir baigiamojo kurso bakalauro A1 ( $\chi^2(2)=42,53$ ;  $p<0,000$ ). Baigiamojo kurso A2 ir A1 bakalauro studijų studentams būdinga didesnė darbo aplinkos kompetencija. 1-ojo ir baigiamojo kurso magistro studijų A2 studentų pasiskirstymas pagal darbo aplinkos kompetenciją statistiškai patikimai skiriasi ( $\chi^2(2)=23,94$ ;  $p<0,01$ ). Taip pat statistiškai patikimai skiriasi ir 1-ojo ir baigiamojo kurso A1 magistro studijų studentų darbo aplinkos kompetencijos rezultatai ( $\chi^2(2)=11,42$ ;  $p<0,003$ ). Baigiamojo kurso A2 ir A1 magistro studijų studentams būdinga didesnė darbo aplinkos kompetencija (25 ir 26 pav.).



**25 pav.** A1 bakalaurojų darbo aplinkos socialinės kompetencijos lygis ( $N=58$ )

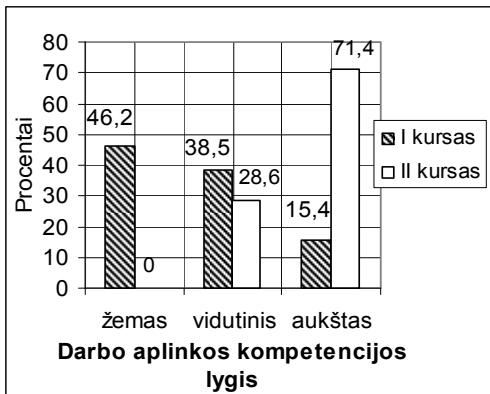


**26 pav.** A2 bakalaurojų darbo aplinkos socialinės kompetencijos lygis ( $N=85$ )

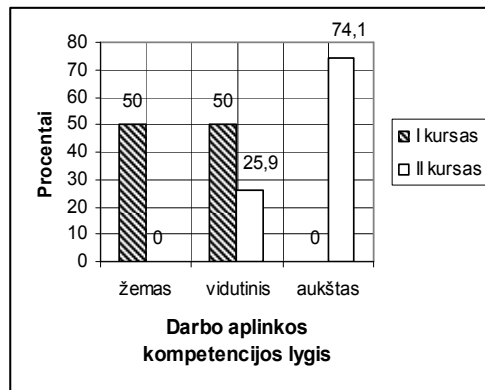
Analizuojant tiriamų A1 ir A2 bakalauro studijų pirmo kurso studentų duomenis nustatyta, kad 79,7% daugiau A1 pirmo kurso studentų savo darbo aplinkos kompetenciją įvardija kaip žemo lygio. Tačiau A2 pirmo kurso studentų žemas darbo aplinkos kompetencijos lygis nesiekia 5%. A1 pirmo kurso studentai labiau kritiškai vertino savo darbo aplinkos kompetenciją – nė vienas respondentas šios kompetencijos neįvertino aukštu balu. Nors daugiau beveik trečdalis A2 pirmo kurso studentų savo darbo aplinkos kompetenciją vertina aukštais balais. Analizuojant pirmojo ir baigiamojo kurso bakalauro studijų respondentų tyrimo duomenis, pastebėtas akivaizdus darbo aplinkos kompetencijos lygio pokytis (A2 vidutinio lygio

kompetencijos pokytis – 36,4%, aukšto lygio kompetencijos pokytis – 31,8%; A1 vidutinio lygio kompetencijos pokytis – 38,8%, aukšto lygio kompetencijos pokytis – 43,3%).

A1 ir A2 magistro studijų tyrimo rezultatai rodo, kad baigiamojo kurso studentų darbo aplinkos kompetencija yra didesnė nei pirmojo kurso (27 ir 28 pav.).



27 pav. A1 magistrantų darbo aplinkos kompetencijos lygis ( $N=27$ )



28 pav. A2 magistrantų darbo aplinkos kompetencijos lygis ( $N=59$ )

Lyginant magistro studijų tyrimo rezultatus, nustatyta, kad pirmojo ir baigiamojo magistro studijų kurso studentų darbo aplinkos kompetencijos lygio pokytis akivaizdus. A2 ir A1 magistro studijų baigiamojo kurso studentų su žemo lygio darbo aplinkos kompetencija nėra. Tiek A1, tiek A2 baigiamojo kurso magistro studijų baigiamojo kurso studentų darbo aplinkos kompetencijos vidutinio ir aukšto lygio vertinimai beveik nesiskiria.

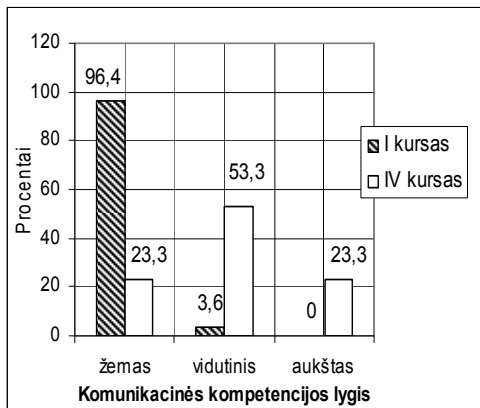
**Komunikacinės kompetencijos ugdymas.** Komunikacinė kompetencija dažnai tapatinama su bendravimo gebėjimais, kalbėjimo, skaitymo, rašymo ir klausymo ir/ar sociolingvistiniais gebėjimais. Platesne prasme komunikacinė kompetencija apima veiklos kompetenciją (Lundegard, Wickman, 2007), gebėjimą atlikti tam tikrus vaidmenis tam tikruose kontekstuose (Kowalski, 2005), tarpkultūrinę komunikacinę kompetenciją, socialinę interakciją (Hwang, 2005) bei bendradarbiavimą, komunikavimą, kritinį mąstymą, kūrybingumą (Marsick, Bitterman, van der Veen, 2000).

Siekiant atskleisti komunikacinės kompetencijos lygį keliami tokie uždaviniai:

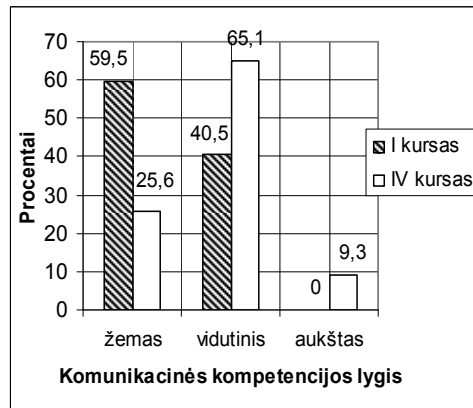
1. Įvertinti bakalauro ir magistro studijų pirmojo ir baigiamojo kurso studentų komunikacinės kompetencijos lygio pokytį;
2. Palyginti bakalauro ir magistro studijų pirmojo ir baigiamojo kurso studentų komunikacinę kompetenciją.

Anketinė apklausa atlikta norint patikrinti ar baigiamojo kurso studentų komunikacinės kompetencijos lygis yra aukštesnis nei pirmojo kurso. 1-ojo ir baigiamojo kurso bakalauro

studijų A2 studentų pasiskirstymas pagal komunikacinę kompetenciją statistiškai patikimai skiriasi ( $\chi^2(2)=12,12$ ;  $p<0,01$ ) kaip ir A1 studentų komunikacinė kompetencija ( $\chi^2(2)=31,97$ ;  $p<0,00$ ). Baigiamojo kurso bakalauro studijų A2 ir A1 studentams būdinga didesnė komunikacinė kompetencija (29 ir 30 pav.).



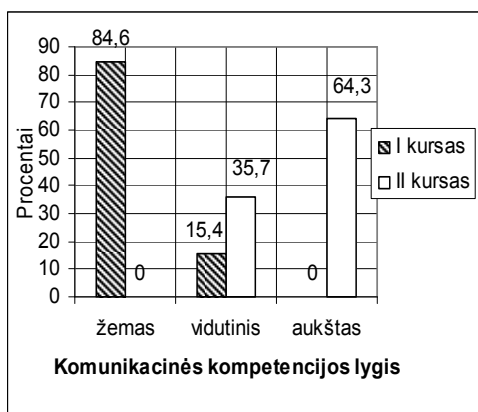
**29 pav.** A1 bakalaurų komunikacinės socialinės kompetencijos lygis ( $N=58$ )



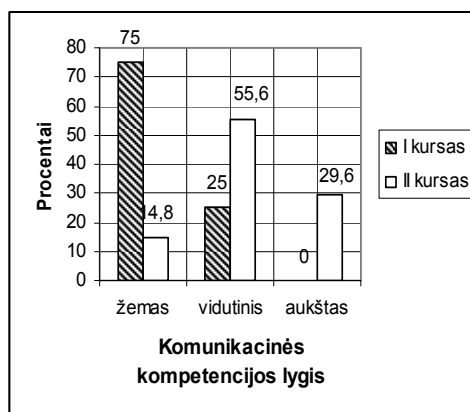
**30 pav.** A2 bakalaurų komunikacinės socialinės kompetencijos lygis ( $N=85$ )

Lyginamoji empirinio tyrimo duomenų analizė rodo, kad A1 ir A2 bakalauro studijų I kurso studentai savo komunikacinę kompetenciją vertina kaip žemo ar vidutinio lygio. Tik A2 I kurso bakalauro studijų studentų komunikacinės kompetencijos vidutinio ir aukšto lygmenų rezultatai pasiskirstė pakankamai tolygiai, o A1 institucijoje dominuoja pirmo kurso žemas komunikacinės kompetencijos lygis. Lyginant pokyčius pastebima, kad A2 bakalauro studijų metu žemas šios kompetencijos lygis sumažėja apie 34%, o vidutinis ir aukštas lygis padidėja atitinkamai apie 25% ir 9,3%. A1 bakalauro studijų metu žemas komunikacinės kompetencijos lygis sumažėja beveik 73%, o vidutinis ir aukštas lygis padidėja atitinkamai 48% ir 23%.

Empirinio tyrimo rezultatai rodo, kad 1-ojo ir baigiamojo kurso magistro studijų A2 komunikacinės kompetencijos rezultatai statistiškai patikimai skiriasi ( $\chi^2(2)=15,85$ ;  $p<0,01$ ). Taip pat statistiškai patikimai skiriasi ir 1-ojo ir baigiamojo kurso A1 magistro studijų studentų komunikacinės kompetencijos rezultatai ( $\chi^2(2)=21,23$ ;  $p<0,000$ ). Baigiamojo kurso A2 ir A1 magistro studijų studentams būdinga didesnė komunikacinė kompetencija (31 ir 32pav.).



**31 pav.** A1 magistrantų komunikacinės kompetencijos lygis ( $N=27$ )



**32 pav.** A2 magistrantų komunikacinės kompetencijos lygis ( $N=59$ )

Vertinant magistrantų komunikacinę kompetenciją, pastebima, kad  $\frac{3}{4}$  A2 pirmo kurso magistro studijų studentų ir apie 85% A1 pirmo kurso magistro studijų studentų komunikacinės kompetencijos lygis yra žemas. Vidutinio komunikacinės kompetencijos lygio baigiamajame kurse yra daugiau A2 aukštojoje mokykloje. Aukšto komunikacinės kompetencijos lygio tarp A1 ir A2 pirmo kurso magistro studijų studentų nėra. Tačiau tyrimo rezultatai atskleidžia akivaizdų pokytį lyginant pirmo kurso magistro studijų ir baigiamojo kurso magistro studijų rezultatus. Pokytis tarp A1 ir A2 pirmo ir baigiamojo kurso magistrantų vertinant aukštą komunikacinės kompetencijos lygį yra atitinkamai 64,3% ir 29,6%.

**Situacinės kompetencijos ugdymas.** Situacinė kompetencija mokslinėje literatūroje apima situacinį pažinimą, rizikos ir kompetencijos derinimą (Boyes, M. A., O'Hare, D., 2003), mastymo ir elgesio pritaikymą prie situacinių apribojimų (Bierschenk, I., 2001), situacinės analizės gebėjimus (Falk, I., 2000) bei gebėjimą disponuoti ištekliais, aktualiais tam tikroje situacijoje (Duran, R. L., Kelly, L., 1989). Kiti autoriai (Alberg, J., et al., 1994; Engstrom, C. McHugh, Sedlacek, W. E., 1991; Rose, S. R., 1989) išskiria tokius situacinės kompetencijos gebėjimus kaip socialiniai įgūdžiai situaciniams trukdžiams įveikti, situacinės pozicijos/nuostatos išlaikymas, susidorojimas su situaciniu stresu. Tačiau tokie autoriai kaip Browne B. A., Musser L. M. (1988), Wolff L. O. (1986) akcentuoja, kad situacinei kompetencijai ugdyti svarbūs yra tarpasmeninės komunikacijos gebėjimai, situacijos pobūdžio tarpasmeninėje komunikacijoje suvokimas, savęs pateikimas, savikontrolės užtikrinimas, saviviespresija bei strateginis įgūdžių panaudojimas.

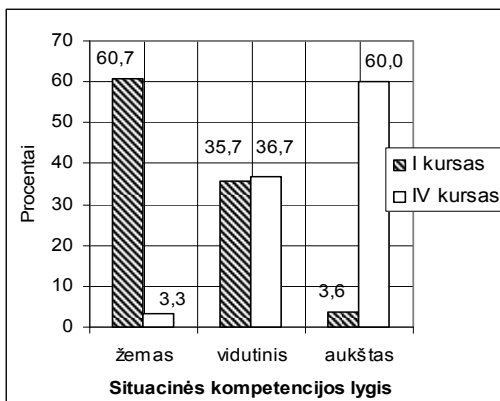
Analizuodami situacinę kompetenciją Segrin C. ir Dillard J. P. (1993) teigia, kad rezultatai turi atitikti situacijos pobūdį, nes jie priklauso nuo socialinių gebėjimų. Atlikti tyrimai patvirtina (Bierschenk, 2001), kad ugdymo priemonių kokybė yra svarbi situacinės kompe-

tencijos vystymosi procese, o mastymo gebėjimai taip pat turi įtakos situacinės kompetencijai vystytis. Boekaerts M., Minnaert A. (2006) teigimu, tyrimų rezultatai rodo, kad didelis situacinis interesas ankstesniuose ugdymo(-si) laikotarpiuose neutralizuoja situacinio intereso sumažėjimą ne tik nagrinėjant situaciją, bet ir sprendžiant problemas už situacijos ribų. Tačiau socialiniam ryšiui palaikyti didelę reikšmę turi situacinis interesas, nes jo metu atskleidžiami įgūdžiai lemiantys individo situacinės kompetencijos lygį.

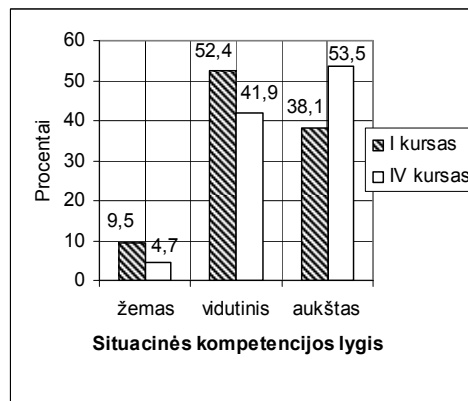
Siekiant atskleisti situacinės kompetencijos lygį keliami tokie uždaviniai:

1. Įvertinti bakalauro ir magistro studijų pirmojo ir baigiamojo kurso studentų situacinės kompetencijos lygio pokytį;
2. Palyginti bakalauro ir magistro studijų pirmojo ir baigiamojo kurso studentų situacinę kompetenciją.

Apklausa atlikta norint patikrinti ar baigiamojo kurso studentų situacinė kompetencija yra didesnė nei pirmojo kurso. Empirinio tyrimo rezultatai rodo, kad 1-ojo ir baigiamojo kurso A2 bakalauro studijų studentų situacinė kompetencija statistiškai patikimai nesiskiria ( $\chi^2(2)= 2,31$ ;  $p>0,05$ ). Tačiau statistiškai patikimai skiriasi A1 1-ojo ir baigiamojo kurso bakalauro studijų studentų situacinės kompetencijos rezultatai ( $\chi^2(2)= 29,45$ ;  $p>0,00$ ). Tik baigiamojo kurso A1 bakalauro studijų studentams būdinga didesnė situacinė kompetencija (33 ir 34 pav.).



33 pav. A1 bakalauro studijų situacinės kompetencijos lygis ( $N=58$ )

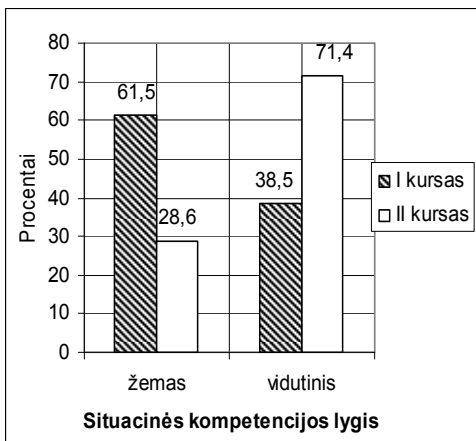


34 pav. A2 bakalauro studijų situacinės kompetencijos lygis ( $N=85$ )

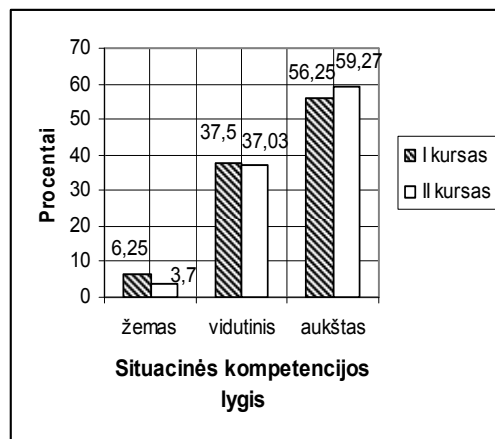
Lyginamoji analizė rodo, kad 51,2% daugiau A1 pirmo kurso bakalauro studijų studentų nei A2 įvertina situacinę kompetenciją kaip žemo lygio, o 34,5% daugiau A2 pirmo kurso bakalauro studijų studentų nei A1 įvertina situacinę kompetenciją kaip aukšto lygio. Vidutiniškai 39,3% A2 ir A1 baigiamojo kurso bakalauro studijų studentų situacinė kompetencija

vertinama kaip vidutinio lygio, o vidutiniškai 56,75% studentų situacinė kompetencija yra aukšto lygio.

Empirinio tyrimo rezultatai rodo, kad statistiškai patikimai nesiskiria 1-ojo ir baigiamojo kurso magistro studijų ir A1, ir A2 studentų situacinės kompetencijos rezultatai, atitinkamai ( $\chi^2(2)= 2,97$ ;  $p>0,085$ ) ir ( $\chi^2(2)= 0,67$ ;  $p>0,05$ ). Tyrimo rezultatai pateikiami 35 ir 36 paveiksluose.



35 pav. A1 magistrantų situacinės socialinės kompetencijos lygis (N=27)



36 pav. A2 magistrantų situacinės socialinės kompetencijos lygis (N=59)

A2 institucijoje tiek pirmojo, tiek baigiamojo kurso magistrantų situacinės kompetencijos lygis statistiškai patikimai nekito. Taip pat nekito ir A1 magistrantų situacinės kompetencijos lygis per studijų metus.

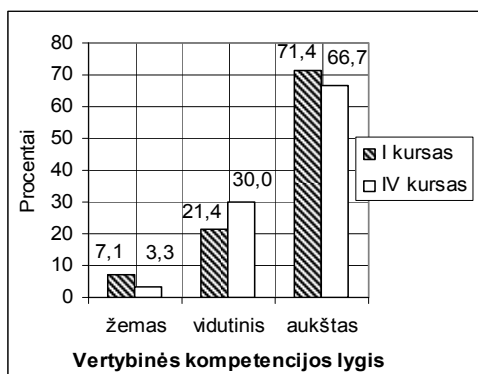
**Vertybinės kompetencijos ugdymas.** Vertybinė kompetencija mokslinėje literatūroje pateikiama kaip vertybinis ir moralinis ugdymas (Ludecke-Plumer, 2007), stipri darbinė etika (Hill, Fouts, 2005), asmeninio kompetentingumo jausmas (Chawla ir Cushing, 2007), žmogiškosios vertybės, nuolatinis asmeninio ir profesinio tobulumo siekis (Isaeva, 2007), moralinė kompetencija ir charakterio stiprybės (Park ir Peterson, 2006). Didelis dėmesys skiriamas tokioms moralinėms ir etinėms vertybėms, kaip pagarba, sąžiningumas, rūpestingumas, atsakomybė, pasitikėjimas ir pilietiškumas. Remiantis JAV atliktų tyrimų rezultatais pastebima, kad tos vertybės turėti įtakos individo elgesiui bei elgesio vertybėms (pvz.: samprotaujant, reiškiant emocija ir t. t.) (Character Education, 2007).

Siekiant atskleisti vertybinės kompetencijos lygį keliama tokie uždaviniai:

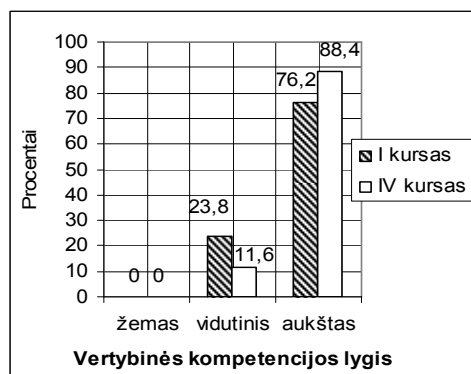
1. Įvertinti bakalauro ir magistro studijų pirmojo ir baigiamojo kurso studentų vertybinės kompetencijos lygio pokytį;

2. Palyginti bakalauro ir magistro studijų pirmojo ir baigiamojo kurso studentų vertybinę kompetenciją.

Apklausa atlikta norint patikrinti ar baigiamojo kurso studentų vertybinę kompetenciją yra didesnė nei pirmojo kurso. Empirinio tyrimo rezultatai rodo, kad 1-ojo ir baigiamojo A2 ir A1 bakalauro studijų studentų vertybinę kompetenciją statistiškai patikimai nesiskiria, atitinkamai ( $\chi^2(2)= 2,17$ ;  $p>0,05$ ) ir ( $\chi^2(2)= 0,87$ ;  $p>0,65$ ). Vadinasi, kad baigiamojo kurso A2 ir A1 bakalauro studijų studentams nėra būdinga didesnė vertybinė kompetencija (37 ir 38 pav.).



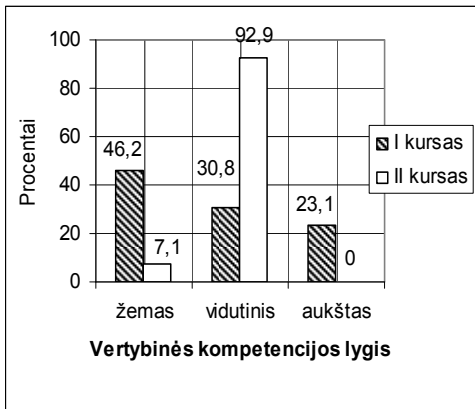
**37 pav.** A1 bakalauro vertybinės kompetencijos lygis ( $N=58$ )



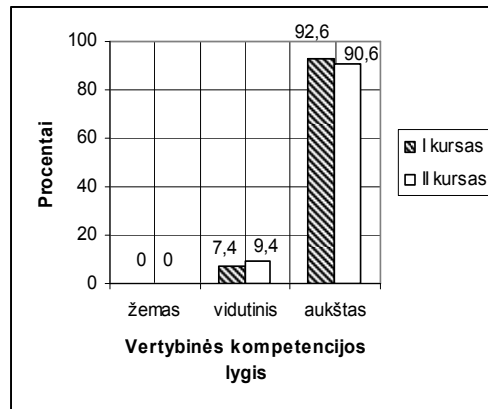
**38 pav.** A2 bakalauro vertybinės kompetencijos lygis ( $N=85$ )

Empirinio tyrimo rezultatai nepatvirtina teiginio, kad A2 ir A1 bakalauro studijų baigiamojo kurso studentų vertybinės kompetencijos lygis yra didesnis.

Analizuojant magistro studijų empirinius rezultatus, pastebima, kad A2 ir A1 duomenys skiriasi. A2 magistro studijų 1-ojo ir baigiamojo kurso studentų vertybinę kompetenciją statistiškai patikimai nesiskiria ( $\chi^2(2)= 2,17$ ;  $p<0,05$ ). Tačiau statistiškai patikimai skiriasi magistro studijų 1-ojo ir baigiamojo kurso A1 studentų vertybinės kompetencijos rezultatai ( $\chi^2(2)= 11,32$ ;  $p>0,003$ ). Tik magistro studijų baigiamojo kurso A1 studentams būdinga didesnė vertybinė kompetencija (39 ir 40 pav.).



39 pav. A1 magistrantų vertybinės socialinės kompetencijos lygis (N=27)



40 pav. A2 magistrantų vertybinės socialinės kompetencijos lygis (N=59)

Empirinio tyrimo rezultatai nepatvirtina teiginio, kad A1 ir A2 magistro studijų baigiamojo kurso studentų vertybinės kompetencijos lygis yra didesnis.

Aukštųjų mokyklų A1 ir A2 bakalauro turizmo vadybos studentų kompetencijos komponentų rezultatai pateikiami 29-30 lentelėse.

29 lentelė

**A1 bakalauro 1-ojo ir baigiamojo kursų studentų skaičiaus pasiskirstymas pagal socialinės kompetencijos komponentus (N=58)**

| Socialinės kompetencijos komponentai | Kursas | Lygis |           |         | $\chi^2(2);$<br>p |
|--------------------------------------|--------|-------|-----------|---------|-------------------|
|                                      |        | Žemas | Vidutinis | Aukštas |                   |
| Bendradarbiavimo kompetencija        | I      | 17    | 11        | –       | 35,043;<br>p<0,00 |
|                                      | IV     | –     | 11        | 19      |                   |
| Darbo aplinkos kompetencija          | I      | 23    | 5         | –       | 42,53;<br>p<0,00  |
|                                      | IV     | –     | 17        | 13      |                   |
| Komunikacinė kompetencija            | I      | 27    | 1         | –       | 31,97;<br>p<0,00  |
|                                      | IV     | 7     | 16        | 7       |                   |
| Situacinė kompetencija               | I      | 17    | 10        | 1       | 29,45;<br>p>0,00  |
|                                      | IV     | 1     | 11        | 18      |                   |
| Vertybine kompetencija               | I      | 2     | 6         | 20      | 0,87;<br>p>0,65   |
|                                      | IV     | 1     | 9         | 20      |                   |



**A2 bakalauro 1-ojo ir baigiamojo kursų studentų skaičiaus pasiskirstymas pagal socialinės kompetencijos komponentus ( $N=85$ )**

| Socialinės kompetencijos komponentai | Kursas | Lygis |           |         | $\chi^2(2);$<br>p |
|--------------------------------------|--------|-------|-----------|---------|-------------------|
|                                      |        | Žemas | Vidutinis | Aukštas |                   |
| Bendradarbiavimo kompetencija        | I      | 1     | 18        | 23      | 12,3;<br>p<0,01   |
|                                      | IV     | 0     | 5         | 38      |                   |
| Darbo aplinkos kompetencija          | I      | 1     | 27        | 14      | 11,43;<br>p<0,01  |
|                                      | IV     | 3     | 12        | 28      |                   |
| Komunikacinė kompetencija            | I      | 25    | 17        | 0       | 12,12;<br>p<0,01  |
|                                      | IV     | 11    | 28        | 4       |                   |
| Situacinė kompetencija               | I      | 4     | 22        | 16      | 2,31;<br>p>0,05   |
|                                      | IV     | 2     | 18        | 23      |                   |
| Vertybinė kompetencija               | I      | –     | 10        | 32      | 2,17;<br>p>0,05   |
|                                      | IV     | –     | 5         | 38      |                   |

29 ir 30 pateikti duomenys rodo, kad A1 aukštosios mokyklos bakalauro studentų socialinė kompetencija kyla: tyrimo duomenys rodo 4 komponentų teigiamą pokytį (komunikacinės, bendradarbiavimo, darbo aplinkos ir situacinės kompetencijų). A2 aukštosios mokyklos aukštosios mokyklos bakalauro studentų socialinė kompetencija kyla: tyrimo duomenys rodo 3 komponentų teigiamą pokytį (komunikacinės, bendradarbiavimo, darbo aplinkos kompetencijų).

Aukštųjų mokyklų A1 ir A2 magistro turizmo vadybos studentų socialinės kompetencijos komponentų rezultatai pateikiami 31-32 lentelėse.

**A1 magistro 1-ojo ir baigiamojo kursų studentų skaičiaus pasiskirstymas pagal socialinės kompetencijos komponentus ( $N=27$ )**

| Socialinės kompetencijos komponentai | Kursas | Lygis |           |         | $\chi^2(2);$<br>p |
|--------------------------------------|--------|-------|-----------|---------|-------------------|
|                                      |        | Žemas | Vidutinis | Aukštas |                   |
| Bendradarbiavimo kompetencija        | I      | 6     | 6         | 1       | 13,75;<br>p<0,001 |
|                                      | II     | –     | 4         | 10      |                   |
| Darbo aplinkos kompetencija          | I      | 6     | 5         | 2       | 11,42;<br>p<0,003 |
|                                      | II     | –     | 4         | 10      |                   |
| Komunikacinė kompetencija            | I      | 11    | 2         | –       | 21,23;<br>p<0,000 |
|                                      | II     | –     | 5         | 9       |                   |
| Situacinė kompetencija               | I      | 8     | 5         | –       | 2,97;<br>p>0,085  |
|                                      | II     | 4     | 10        | –       |                   |
| Vertybinė kompetencija               | I      | 6     | 4         | 3       | 11,32;<br>p>0,003 |
|                                      | II     | 1     | 13        | –       |                   |

**A2 magistro 1-ojo ir baigiamojo kursų studentų skaičiaus pasiskirstymas pagal socialinės kompetencijos komponentus ( $N=59$ )**

| Socialinės kompetencijos komponentai | Kursas | Lygis |           |         | $\chi^2(2);$<br>p |
|--------------------------------------|--------|-------|-----------|---------|-------------------|
|                                      |        | Žemas | Vidutinis | Aukštas |                   |
| Bendradarbiavimo kompetencija        | I      | 0     | 19        | 13      | 0,76;<br>p>0,05   |
|                                      | II     | –     | 10        | 17      |                   |
| Darbo aplinkos kompetencija          | I      | 16    | 16        | 0       | 23,94;<br>p<0,01  |
|                                      | II     | 0     | 7         | 20      |                   |
| Komunikacinė kompetencija            | I      | 24    | 8         | 0       | 15,85;<br>p<0,01  |
|                                      | II     | 4     | 15        | 8       |                   |
| Situacinė kompetencija               | I      | 2     | 12        | 18      | 0,67;<br>p>0,05   |
|                                      | II     | 1     | 10        | 16      |                   |
| Vertybinė kompetencija               | I      | –     | 3         | 29      | 2,17;<br>p<0,05   |
|                                      | II     | –     | 2         | 25      |                   |

31 ir 32 pateikti duomenys rodo, kad A1 aukštosios mokyklos magistro studentų socialinė kompetencija kyla: tyrimo duomenys rodo tik 2 komponentų teigiamą pokytį (komunikacinės ir darbo aplinkos kompetencijų). A2 aukštosios mokyklos aukštosios mokyklos bakalauro studentų socialinė kompetencija kyla: tyrimo duomenys rodo 4 komponentų teigiamą pokytį (komunikacinės, bendradarbiavimo, darbo aplinkos ir vertybinės kompetencijų).

Tyrimo rezultatų lyginamajai analizei tarp pirmojo ir baigiamojo kursų atlikti naudotasi ir *STJUDENTO-T kriterijumi (T-TESTAS)*, kuris suteikia galimybę įvertinti turizmo vadybininkų socialinės kompetencijos komponentų lygio pokytį.

Remiantis *STJUDENTO-T kriterijumi* A1 bakalauro studijų tyrimo rezultatai parodė, kad:

- 1-ojo ir baigiamojo kurso A1 studentų *darbo aplinkos* kompetencijos lygis statistiškai patikimai skiriasi ( $t(56) = -11,5; p < 0,01$ ). Baigiamojo kurso A1 studentų darbo aplinkos kompetencijos lygis yra aukštesnis. I kurso darbo aplinkos kompetencijos lygio vidurkis yra 2,41, o baigiamojo kurso – 3,86 iš 5 balų.
- 1-ojo ir baigiamojo kurso A1 studentų *bendradarbiavimo* kompetencijos lygis statistiškai patikimai skiriasi ( $t(56) = -8,02; p < 0,01$ ). Baigiamojo kurso A1 studentų bendradarbiavimo kompetencijos lygis yra aukštesnis. I kurso bendradarbiavimo kompetencijos lygio vidurkis siekia 2,7, o baigiamojo kurso – 3,98 iš 5 balų.
- 1-ojo ir baigiamojo kurso A1 studentų *komunikacinės* kompetencijos lygis statistiškai patikimai skiriasi ( $t(56) = -6,35; p < 0,01$ ). Baigiamojo kurso A1 studentų komu-

nikacinės kompetencijos lygis yra aukštesnis. I kurso komunikacinės kompetencijos lygio vidurkis siekia 2,27, o baigiamojo kurso – 3,34 iš 5 balų.

4. Tarp 1-ojo ir baigiamojo kurso A1 studentų *situacinės* kompetencijos lygis statistiškai patikimai skiriasi ( $t(56) = -7,59$ ;  $p < 0,01$ ). Baigiamojo kurso A1 studentų situacinės kompetencijos lygis yra aukštesnis. I kurso situacinės kompetencijos lygio vidurkis yra 2,42, o baigiamojo kurso – 3,57 iš 5 balų.
5. Tarp 1-ojo ir baigiamojo kurso A1 studentų *vertybinės* kompetencijos lygio statistiškai patikimi skirtumai nenustatyti. I kurso vertybinės kompetencijos lygio vidurkis siekia 4,19, o baigiamojo kurso – 4,11 iš 5 balų.

A1 bakalauro studentų socialinės kompetencijos empirinio tyrimo statistiniai rodikliai pateikiami 33 lentelėje. Šie rezultatai rodo, kad pirmo ir baigiamojo kurso turizmo vadybos studentų socialinės kompetencijos lygis lieka nepakitęs *pagal vertybinės kompetencijos komponentą*.

33 lentelė

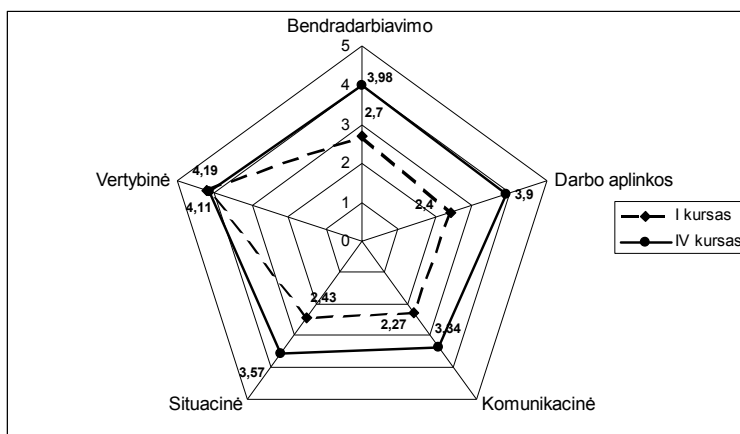
#### A1 bakalauro studentų socialinės kompetencijos komponentų lygio statistiniai rodikliai

| Socialinės kompetencijos komponentai | Kursas | N  | M (vidurkis) | SD (standartinis nuokrypis) | t     | p     |
|--------------------------------------|--------|----|--------------|-----------------------------|-------|-------|
| Darbo aplinkos kompetencija**        | I      | 28 | 2,41         | 0,4                         | -11,5 | 0,000 |
|                                      | IV     | 30 | 3,86         | 0,54                        |       |       |
| Bendradarbiavimo kompetencija**      | I      | 28 | 2,7          | 0,58                        | -8,03 | 0,000 |
|                                      | IV     | 30 | 3,98         | 0,64                        |       |       |
| Komunikacinė kompetencija**          | I      | 28 | 2,27         | 0,54                        | -6,35 | 0,000 |
|                                      | IV     | 30 | 3,34         | 0,73                        |       |       |
| Situacinė kompetencija**             | I      | 28 | 2,43         | 0,57                        | -7,6  | 0,000 |
|                                      | IV     | 30 | 3,57         | 0,57                        |       |       |
| Vertybinė kompetencija               | I      | 28 | 4,19         | 0,72                        | 0,462 | 0,646 |
|                                      | IV     | 30 | 4,11         | 0,58                        |       |       |

Pastaba. \*\* –  $p < 0,01$  lyginant I ir IV kurso rodiklių vidurkius.

Išanalizavus empirinio tyrimo rezultatus galima grafiškai pateikti A1 bakalauro studijų studentų socialinės kompetencijos komponentų vidurkius (41 pav.).

A1 bakalauro studijų studentų socialinės kompetencijos komponentų vidurkiai pateikiami lygmenimis. Pirmas ir antras lygmenys rodo, kad kompetencijos nėra arba jos lygis yra žemas, trečias lygmuo parodo vidutinį kompetencijos lygį, ketvirtas ir penktas apibrėžia aukštą kompetencijos lygį.



**41 pav.** A1 bakalauro studijų studentų socialinės kompetencijos komponentų lygio vidurkiai

Palyginus pirmojo ir baigiamojo kurso bakalauro studijų studentų socialinės kompetencijos komponentus pastebime tokius pokyčius. Komunikacinės, darbinės aplinkos, bendradarbiavimo bei situacinės kompetencijos lygis pasikeitė iš trečio į ketvirtą (iš vidutinio į aukštą). Vertybinė kompetencija lieka nepakitusi – atitinkamai penktas lygis. Vadinasi, kad vertybinės kompetencijos lygis išlieka aukštas.

Remiantis STJUDENTO-T kriterijumi A1 magistro studijų tyrimo rezultatai parodė, kad:

- 1-ojo ir baigiamojo kurso A1 studentų *darbo aplinkos* kompetencijos lygis statistiškai patikimai skiriasi ( $t(25) = -5,97$ ;  $p < 0,000$ ). Baigiamojo kurso A1 studentų darbo aplinkos kompetencijos lygis yra aukštesnis. I kurso darbo aplinkos kompetencijos lygio vidurkis yra 3,2, o baigiamojo kurso – 4,1 iš 5 balų.
- 1-ojo ir baigiamojo kurso A1 studentų *bendradarbiavimo* kompetencijos lygis statistiškai patikimai skiriasi ( $t(25) = -5,62$ ;  $p < 0,000$ ). Baigiamojo kurso A1 studentų bendradarbiavimo kompetencijos lygis yra aukštesnis. I kurso bendradarbiavimo kompetencijos lygio vidurkis siekia 3,2, o baigiamojo kurso – 4,1 iš 5 balų.
- 1-ojo ir baigiamojo kurso A1 studentų *komunikacinės* kompetencijos lygis statistiškai patikimai skiriasi ( $t(25) = -10,40$ ;  $p < 0,041$ ). Baigiamojo kurso A1 studentų komunikacinės kompetencijos lygio vidurkis siekia 2,8, o baigiamojo kurso – 4,07 iš 5 balų.
- Tarp 1-ojo ir baigiamojo kurso A1 studentų *situacinės* kompetencijos lygis statistiškai patikimai nesiskiria ( $t(25) = -0,5$ ;  $p < 0,006$ ). Baigiamojo ir I kurso A1 studentų situacinės kompetencijos lygis lieka nepakitę. I kurso situacinės kompetencijos lygio vidurkis yra 3,01, o baigiamojo kurso – 3,1 iš 5 balų.

5. Tarp 1-ojo ir baigiamojo kurso A1 studentų *vertybinės* kompetencijos lygio statistiškai patikimi skirtumai nenumatyti ( $t(25) = -0,56$ ;  $p < 0,58$ ). I kurso *vertybinės* kompetencijos lygio vidurkis siekia 3,4, o baigiamojo kurso – 3,3 iš 5 balų.

A1 magistro studentų socialinės kompetencijos empirinio tyrimo statistiniai rodikliai pateikiami 34 lentelėje. Šie rezultatai rodo, kad pirmo ir baigiamojo kurso turizmo vadybos studentų socialinės kompetencijos lygis lieka nepakitęs *pagal vertybinės kompetencijos komponentą*.

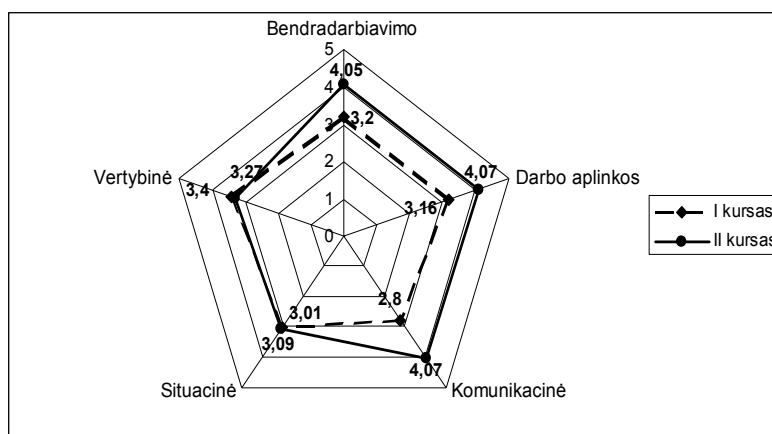
34 lentelė

**A1 magistro studijų studentų socialinės kompetencijos komponentų lygio statistiniai rodikliai**

| Socialinės kompetencijos komponentai | Kursas | N  | M (vidurkis) | SD (standartinis nuokrypis) | t      | p     |
|--------------------------------------|--------|----|--------------|-----------------------------|--------|-------|
| Darbo aplinkos kompetencija**        | I      | 13 | 3,2          | 0,55                        | -5,97  | 0,000 |
|                                      | IV     | 14 | 4,1          | 0,14                        |        |       |
| Bendradarbiavimo kompetencija**      | I      | 13 | 3,2          | 0,55                        | -5,62  | 0,000 |
|                                      | IV     | 14 | 4,1          | 0,13                        |        |       |
| Komunikacinė kompetencija**          | I      | 13 | 2,8          | 0,42                        | -10,40 | 0,041 |
|                                      | IV     | 14 | 4,1          | 0,17                        |        |       |
| Situacinė kompetencija**             | I      | 13 | 3,01         | 0,54                        | -0,501 | 0,006 |
|                                      | IV     | 14 | 3,1          | 0,25                        |        |       |
| Vertybinė kompetencija               | I      | 13 | 3,4          | 0,79                        | 0,56   | 0,58  |
|                                      | IV     | 14 | 3,3          | 0,29                        |        |       |

**Pastaba.** \*\* –  $p < 0,01$  lyginant I ir IV kurso rodiklių vidurkius.

Išanalizavus empirinio tyrimo rezultatus galima grafiškai pateikti A1 magistro studijų studentų socialinės kompetencijos komponentų vidurkius (42 pav.).



**42 pav.** A1 magistro studijų studentų socialinės kompetencijos komponentų lygio vidurkiai

A1 magistro studijų studentų socialinės kompetencijos komponentų vidurkiai pateikiami lygmenimis. Pirmas ir antras lygmenys rodo, kad kompetencijos nėra arba jos lygis yra žemas, trečias lygmuo parodo vidutinį kompetencijos lygį, ketvirtas ir penktas apibrėžia aukštą kompetencijos lygį. Palyginus pirmojo ir baigiamojo kurso magistro studijų studentų socialinės kompetencijos komponentus pastebime tokius pokyčius. Komunikacinės, darbo aplinkos, bendradarbiavimo kompetencijos lygis pasikeitė iš trečio į ketvirtą (iš vidutinio į aukštą). Vertybinė ir situacinė kompetencija lieka nepakitusi – atitinkamai trečias lygis. Tai reiškia, kad vertybinės ir situacinės kompetencijos lygis išlieka vidutinis.

Remiantis STJUDENTO-T kriterijumi A2 bakalauro studijų tyrimo rezultatai parodė, kad:

1. 1-ojo ir baigiamojo kurso A2 studentų *darbo aplinkos* kompetencijos lygis statistiškai patikimai skiriasi ( $t(83) = -3,14$ ;  $p < 0,01$ ). Baigiamojo kurso A2 studentų darbo aplinkos kompetencijos lygis yra aukštesnis. I kurso darbo aplinkos kompetencijos lygio vidurkis yra 3,66, o baigiamojo kurso – 4,03 iš 5 balų.
2. 1-ojo ir baigiamojo kurso A2 studentų *bendradarbiavimo* kompetencijos lygis statistiškai patikimai skiriasi ( $t(83) = -4,84$ ;  $p < 0,01$ ). Baigiamojo kurso A2 studentų bendradarbiavimo kompetencijos lygis yra aukštesnis. I kurso bendradarbiavimo kompetencijos lygio vidurkis siekia 3,96, o baigiamojo kurso – 4,45 iš 5 balų.
3. 1-ojo ir baigiamojo kurso A2 studentų *komunikacinės* kompetencijos lygis statistiškai patikimai skiriasi ( $t(83) = -2,85$ ;  $p < 0,01$ ). Baigiamojo kurso A2 studentų komunikacinės kompetencijos lygis yra aukštesnis. I kurso komunikacinės kompetencijos lygio vidurkis siekia 2,76, o baigiamojo kurso – 3,08 iš 5 balų.
4. Tarp 1-ojo ir baigiamojo kurso A2 studentų *situacinės* kompetencijos lygio statistiškai patikimų skirtumų nėra. Baigiamojo kurso A2 studentų situacinės kompetencijos lygis statistiškai patikimai nesiskiria nuo 1-ojo kurso. I kurso situacinės kompetencijos lygio vidurkis yra 3,69, o baigiamojo kurso – 3,92 iš 5 balų.
5. Tarp 1-ojo ir baigiamojo kurso A2 studentų *vertybinės* kompetencijos lygio statistiškai patikimi skirtumai nenumatyti. I kurso vertybinės kompetencijos lygio vidurkis siekia 4,30, o baigiamojo kurso – 4,48 iš 5 balų.

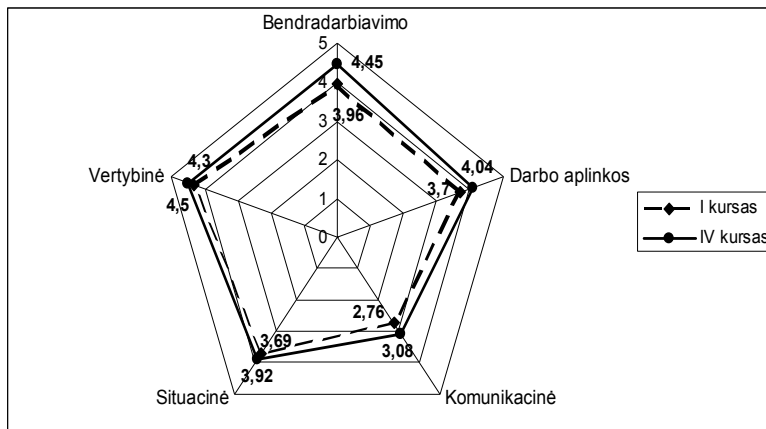
A2 turizmo vadybos bakalauro studentų socialinės kompetencijos empirinio tyrimo statistiniai rodikliai pateikiami 35 lentelėje. Šie rezultatai rodo, kad pirmo ir baigiamojo kurso turizmo vadybos studentų socialinės kompetencijos lygis lieka nepakitęs pagal situacinės ir vertybinės socialinės kompetencijos komponentus.

**A2 bakalauro studentų socialinės kompetencijos komponentų lygio statistiniai rodikliai**

| Socialinės kompetencijos        | Kursas | N  | M (vidurkis) | SD (standartinis nuokrypis) | t     | p     |
|---------------------------------|--------|----|--------------|-----------------------------|-------|-------|
| Bendradarbiavimo kompetencija** | I      | 42 | 3,96         | 0,49                        | -4,84 | 0,001 |
|                                 | IV     | 43 | 4,45         | 0,43                        |       |       |
| Darbo aplinkos kompetencija**   | I      | 42 | 3,66         | 0,51                        | -3,14 | 0,002 |
|                                 | IV     | 43 | 4,03         | 0,58                        |       |       |
| Komunikacinė kompetencija**     | I      | 42 | 2,76         | 0,42                        | -2,85 | 0,005 |
|                                 | IV     | 43 | 3,08         | 0,59                        |       |       |
| Situacinė kompetencija          | I      | 42 | 3,69         | 0,64                        | -1,64 | 0,105 |
|                                 | IV     | 43 | 3,92         | 0,67                        |       |       |
| Vertybinė kompetencija          | I      | 42 | 4,30         | 0,58                        | -1,59 | 0,115 |
|                                 | IV     | 43 | 4,89         | 0,48                        |       |       |

Pastaba. \*\* –  $p < 0,01$  lyginant I ir IV kurso rodiklių vidurkius.

Išanalizavus empirinio tyrimo rezultatus galima grafiškai pateikti A2 turizmo ir sporto vadybos bakalauro studijų studentų socialinės kompetencijos komponentų vidurkius. Jie pateikiami 43 paveiksle.



**43 pav.** A2 bakalauro studijų studentų socialinės kompetencijos komponentų lygio vidurkiai

A2 bakalauro studijų studentų socialinės kompetencijos komponentų vidurkiai pateikiami lygmenimis. Pirmas ir antras lygmenys rodo, kad kompetencijos nėra arba jos lygis yra žemas, trečias lygmuo parodo vidutinį kompetencijos lygį, ketvirtas ir penktas apibrėžia aukštą kompetencijos lygį. Lyginant pirmo ir baigiamojo kurso bakalauro studentų socialinės kompetencijos komponentus, išryškėja pokyčiai. Komunikacinės kompetencijos vidurkis pasikeitė iš trečio lygmens į ketvirtą (iš vidutinio į aukštą), bendradarbiavimo darbinės aplinkos kompetencijos lygis pasikeitė iš ketvirto į penktą. Situacinė ir vertybinė kompetencija lieka

nepakitusios – atitinkamai ketvirtas ir penktas lygis. Vadinasi, kad situacinės ir vertybinės kompetencijos lygis išlieka aukštas.

Remiantis STJUDENTO-T kriterijumi A2 magistro studijų tyrimo rezultatai parodė, kad:

1. 1-ojo ir 2-ojo kurso A2 magistro studijų studentų *darbo aplinkos* kompetencijos lygis statistiškai patikimai skiriasi ( $t(38) = -7,75$ ;  $p < 0,01$ ). 2-ojo kurso A2 magistro studijų studentų darbinės aplinkos kompetencijos lygis yra aukštesnis. I kurso darbo aplinkos kompetencijos lygio vidurkis yra 2,5, o baigiamojo kurso – 3,7 iš 5 balų.
2. 1-ojo ir 2-ojo kurso A2 magistro studijų studentų *bendradarbiavimo* kompetencijos lygis statistiškai patikimai nesiskiria. 2-ojo kurso A2 magistro studijų studentų bendradarbiavimo kompetencijos nesiskiria nuo I kurso bendradarbiavimo socialinės lygio vidurkis siekia 4,19, o baigiamojo kurso – 4,44 iš 5 balų.
3. 1-ojo ir 2-ojo kurso A2 magistro studijų studentų *komunikacinės* kompetencijos lygis statistiškai patikimai skiriasi ( $t(38) = -4,85$ ;  $p < 0,01$ ). 2-ojo kurso A2 magistro studijų studentų komunikacinės kompetencijos lygis yra aukštesnis. I kurso komunikacinės kompetencijos lygio vidurkis siekia 2,25, o baigiamojo kurso – 3,18 iš 5 balų.
4. 1-ojo ir 2-ojo kurso A2 magistro studijų studentų *situacinės* kompetencijos lygio statistiškai patikimų skirtumų nėra. 2-ojo kurso A2 magistro studijų studentų situacinės kompetencijos lygis nesiskiria nuo 1-ojo kurso. I kurso situacinės kompetencijos lygio vidurkis siekia 3,98, o baigiamojo kurso – 4,09 iš 5 balų.
5. 1-ojo ir 2-ojo kurso A2 magistro studijų studentų *vertybinės* kompetencijos lygio statistiškai patikimi skirtumai nenustatyti. I kurso A2 magistro studijų vertybinės kompetencijos lygio vidurkis siekia 4,53, o baigiamojo kurso – 4,48 iš 5 balų.

A2 turizmo vadybos magistro studijų studentų socialinės kompetencijos empirinio tyrimo statistiniai rodikliai pateikiami 36 lentelėje. Šie rezultatai rodo, kad pirmo ir 2-ojo kurso turizmo vadybos magistro studijų studentų socialinės kompetencijos lygis lieka nepakitęs pagal bendradarbiavimo, situacinės ir vertybinės kompetencijos komponentus.

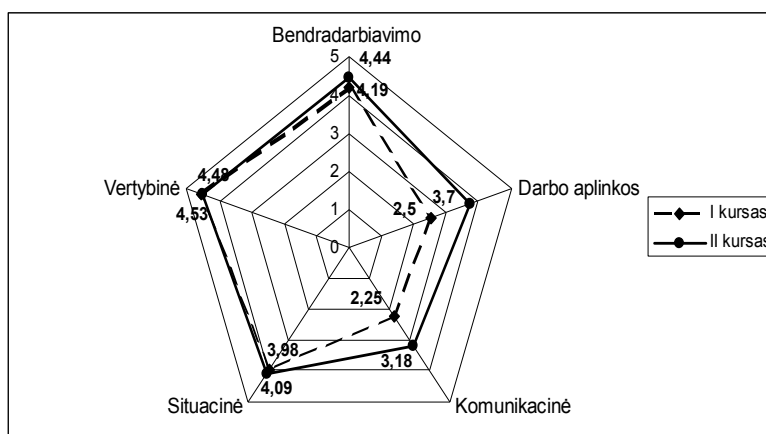


**A2 magistro studijų studentų socialinės kompetencijos komponentų lygio statistiniai rodikliai**

| Socialinės kompetencijos komponentai | Kursas | N  | M (vidurkis) | SD (standartinis nuokrypis) | t     | p     |
|--------------------------------------|--------|----|--------------|-----------------------------|-------|-------|
| Bendradarbiavimo kompetencija        | I      | 32 | 4,19         | 0,50                        | -1,65 | 0,106 |
|                                      | II     | 27 | 4,44         | 0,44                        |       |       |
| Darbo aplinkos kompetencija**        | I      | 32 | 2,5          | 0,52                        | -7,75 | 0,000 |
|                                      | II     | 27 | 3,7          | 0,46                        |       |       |
| Komunikacinė kompetencija**          | I      | 32 | 2,25         | 0,45                        | -4,86 | 0,001 |
|                                      | II     | 27 | 3,18         | 0,66                        |       |       |
| Situacinė kompetencija               | I      | 32 | 3,98         | 0,55                        | -0,57 | 0,560 |
|                                      | II     | 27 | 4,09         | 0,59                        |       |       |
| Vertybinė kompetencija               | I      | 32 | 4,53         | 0,42                        | -0,37 | 0,714 |
|                                      | II     | 27 | 4,48         | 0,46                        |       |       |

Pastaba. \*\* –  $p < 0,01$  lyginant I ir II kurso rodiklių vidurkius.

Išanalizavus empirinio tyrimo rezultatus galima grafiškai pateikti A2 turizmo ir sporto vadybos magistro studijų studentų socialinės kompetencijos komponentų vidurkius (44 pav.).



**44 pav.** A2 magistro studijų studentų socialinės kompetencijos komponentų lygio vidurkiai

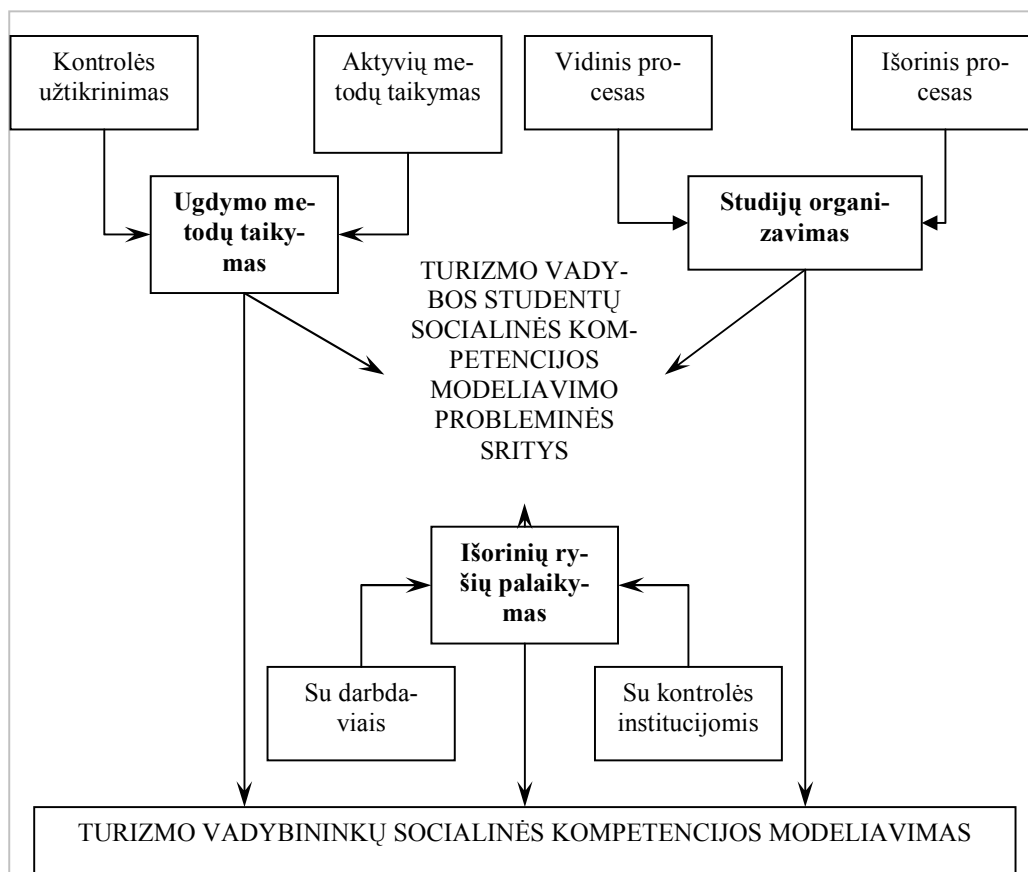
A2 magistro studijų studentų socialinės kompetencijos komponentų vidurkiai pateikiami lygmenimis. Pirmas ir antras lygmenys rodo, kad kompetencijos nėra arba jos lygis yra žemas, trečias lygmuo parodo vidutinį kompetencijos lygį, ketvirtas ir penktas apibrėžia aukštą kompetencijos lygį. Palyginus pirmojo ir antrojo kurso magistro studijų studentų socialinės kompetencijos komponentus pastebime tokius pokyčius: komunikacinės kompetencijos lygis pasikeitė iš trečio į ketvirtą (iš vidutinio į aukštą), darbinės aplinkos kompetencijos

lygis taip pat pasikeitė iš trečio lygmens į ketvirtą (iš vidutinio į aukštą). Bendradarbiavimo, situacinė ir vertybinė kompetencija lieka nepakitusios – atitinkamai, penktas, ketvirtas ir penktas lygiai. Vadinasi, situacinės, bendradarbiavimo ir vertybinės kompetencijos lygis išlieka aukštas.

Remiantis tyrimo rezultatais galima teigti, kad tiriamų universitetų magistro studijų studentų bendradarbiavimo, komunikacinės, ir darbo aplinkos kompetencijų lygis kyla A1 aukštojoje mokykloje, tačiau išsiskiria vertybinės ir situacinės kompetencijos lygiai – jie nekinta. A1 aukštojoje mokykloje papildomai nekinta ir bendradarbiavimo kompetencijos lygis. Apibendrinant bakalauro studijų rezultatus teigtina, kad tik bendradarbiavimo, komunikacinė ir darbo aplinkos kompetencija kinta per studijų metus, o vertybinės kompetencijos lygis lieka pakankamai aukštas. Situacinės kompetencijos rezultatai rodo, kad keičiasi jos lygis tik A1 universiteto bakalauro studentų tyrimo duomenimis.

## **2.5. Turizmo vadybos studentų socialinės kompetencijos modeliavimas**

Remiantis iškelta hipoteze, kad turizmo vadybos studentų socialinės kompetencijos pagrindimas bus atskleistas jei šios kompetencijos komponentai bus orientuoti į komunikacinę, bendradarbiavimo, darbo aplinkos, situacinę ir vertybinę kompetencijas bei bus ištirtos *makro* ir *mikro* aplinkos, atliekami kokybiniai ir kiekybiniai tyrimai. Kokybinis tyrimas atliekamas makroaplinkai tirti, kai analizuojami studijų reglamentavimo dokumentai tarptautiniame lygmenyje ir tiriami turizmo srities ekspertai, kurie atstovavo verslo ir akademinę bendruomenę. Remiantis kokybinio tyrimo duomenų analize teigiama, kad šių specialistų socialinės kompetencijos lygis tik iš dalies atitinka darbdavių lūkesčius. Tai reiškia, kad gerinimas yra neišvengiamas. Tyrimo metu ekspertai įvardino turizmo vadybininkų socialinės kompetencijos ugdymo(-si) problemas ir veiklas padėsiančias gerinti šį procesą. Atlikus kokybinio tyrimo lyginamąją ir kontekstinę analizes, taip pat ugdymo(-si) metodų žvalgomąjį tyrimą, nustatyta, kad šių specialistų socialinės kompetencijos modeliavimo probleminės sritys yra šios: turizmo studijų organizavimas, metodų taikymas, išorinių ryšių palaikymas (45 pav.). Jų įtakos sumažinimas padėtų gerinti socialinės kompetencijos modeliavimą.



**45 pav.** Turizmo vadybininkų socialinės kompetencijos modeliavimas ekspertų požiūriu

Viena iš probleminių sričių modeliuojant turizmo vadybininkų socialinę kompetenciją yra turizmo vadybos studijų organizavimas, kuris skirstomas į vidinį ir išorinį procesus. Vidinis – susijęs su ugdymo poreikių diagnozėmis bei ugdymo resursų identifikavimu tam, kad būtų užtikrinta studijų ir suteikiamos kvalifikacijos kokybė. Išorinis procesas susijęs su turizmo studijų teisine baze, t. y. dokumentais, kuriais remiantis rengiamos ir organizuojamos studijos.

Kita probleminė sritis – ugdymo(-si) metodų taikymas. Akcentuoti aktyvieji metodai ir jų taikymo kontrolė, užtikrinant efektyvų studentų praktinį ir savarankišką darbą. Tiek turizmo studijų organizavimas, tiek metodų taikymas susiję su dar viena problemine sritimi – išoriniais ryšiais. Tai reiškia, kad institucija privalo bendradarbiauti ne tik su darbadaivių atstovais, bet ir su studijų kokybę vertinančiomis institucijomis, pačios inicijuodamos susirinkimus, diskusijas, vertinimo procedūrų ir metodikų korekcijas. Siekiant gerinti turizmo vadybininkų socialinės kompetencijos modeliavimą tikslinga įgyvendinti konkrečias priemones, taip išvengiant probleminių sričių įtakos (37 lent.).

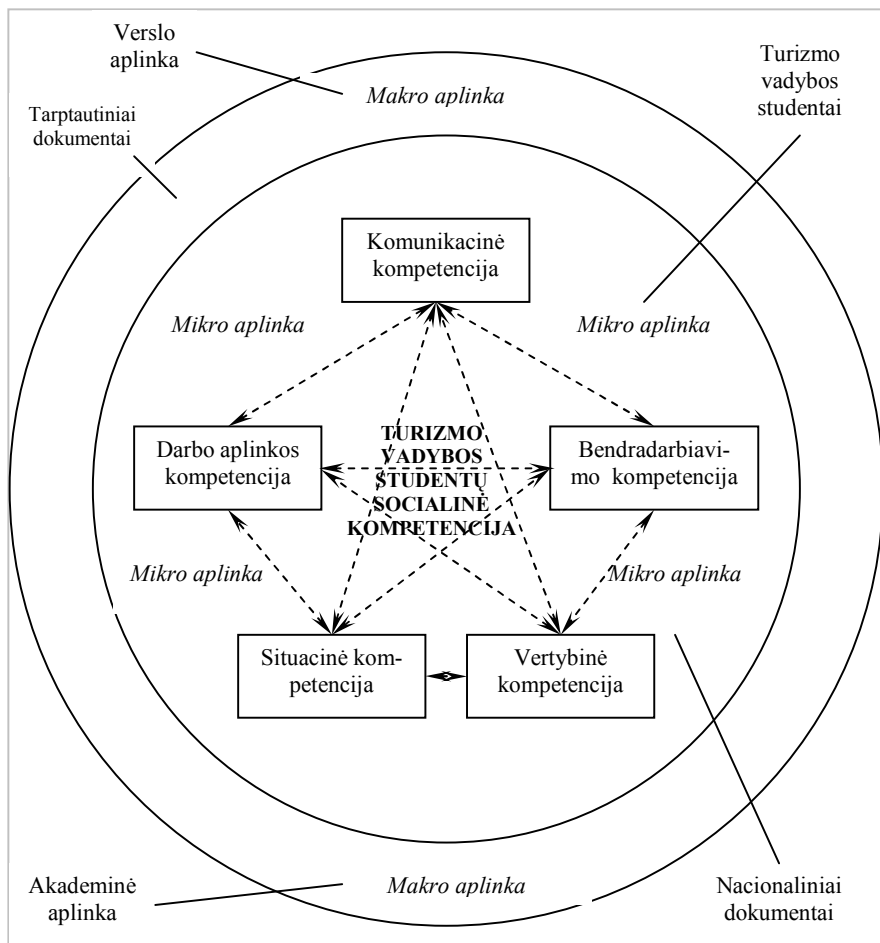
## Turizmo vadybininkų socialinės kompetencijos modeliavimo gerinimo priemonės

| Probleminė sritis              | Modeliavimo gerinimo priemonė                           | Priemonės detalizavimas   | Atsakomybė   |
|--------------------------------|---|---|--|
| 1. Studijų organizavimas       | Vidinio proceso efektyvinimas                           | 1. <i>Ugdymo(-si) poreikių diagnostiniai tyrimai</i> : tyrimų tikslingumo apibrėžimas, laikotarpio nustatymas, tyrimų atlikimas ir rezultatų analizė ir panaudojimas kokybei gerinti. | Moksliniai ir/ar tyrimų centrai, padalinių vadovai               |
|                                |   | 2. <i>Ugdymo(-si) procesui reikalingų resursų identifikavimas</i> ir atnaujinimas remiantis pokyčių valdymu.  | Padalinių vadovai  |
|                                | Išorinio proceso efektyvinimas                          | 1. <i>Teisinių dokumentų studija</i> : turizmo studijų standartai, vadybos ir verslo administravimo studijų krypties reglamentas – jų dermė su turizmo vadybos studijų programomis.   | Moksliniai ir/ar tyrimų centrai, padalinių vadovai               |
|                                |   | 2. <i>Pataisų dėl turizmo vadybos studijų reglamentavimo inicijavimas</i> : tikslų ir uždavinių formulavimo tinkamumas, gebėjimų ir kompetencijų pasiekimas ir vertinimas, t. t.      | Padalinių vadovai, studijų programų komitetai                    |
| 2. Ugdymo(-si) metodų taikymas | Aktyviųjų metodų taikymas (skatinimas) ir kontrolė      | 1. <i>Organizuojant praktines ir savarankiško darbo užduotis</i> : studentų atsiliepimų tyrimai, tyrimų rezultatų panaudojimas kokybei užtikrinti ir t. t.                            | Padalinių vadovai, studijų programų komitetai                    |
|                                |   | 2. <i>Atskirų modulių praktinių ir savarankiško darbo užduočių aprašai</i> : akcentuojami ugdymo(-si) metodai dėl kompetencijų (tame tarpe ir socialinės) pasiekimo.                  | Padalinių vadovai  |
|                                |   | 3. <i>Studijų kokybės tyrimai</i> : kompetencijų (tame tarpe ir socialinės) pasiekimo lygiai, suteikiamos kvalifikacijos kokybė ir pan.   | Institucijos, padalinių vadovai, moksliniai ir/ar tyrimų centrai |
| 3. Išorinių ryšių palaikymas   | Bendradarbiavimas su darbdaviais                        | 1. <i>Studijų ir praktikų programų derinimas</i>  | Padalinių vadovai, studijų programų komitetai                    |
|                                |   | 2. <i>Baigiamųjų darbų (projektų) temų derinimas su darbdavių interesais</i> – sprendimų priėmimui, numatytų kompetencijų (tame tarpe ir socialinės) pasiekimui ir pan.               | Paskirti atsakingi asmenys                                       |
|                                | Bendradarbiavimas su kontroliuojančiomis institucijomis | 1. <i>Iniciatyviniai veiksmai</i> bendradarbiauti su tam tikromis institucijomis rengiant ir koreguojant turizmo vadybos studijų reglamentavimo dokumentus.                           | Institucijos, padalinių vadovai                                  |

Norint gerinti turizmo vadybininkų socialinės kompetencijos modeliavimą svarbu diagnozuoti būsimųjų specialistų poreikius tam, kad užtikrintume studijų proceso kokybę. Tai galima padaryti atliekant kasmetinius vidinius tyrimus ir analizuojant rezultatus, kurių panaudojimas gerins studijas ir socialinių kompetencijų pasiekimą. Toliau reikalinga peržiūrėti ir numatyti resursus studijoms, susipažinti su inovacijomis turizmo versle, kad būtų sėkmingai valdomi pokyčiai. Platesniame kontekste (t. y. netiesiogiai) socialinės kompetencijos modeliavimui padėtų teisinių dokumentų ir studijų organizavimo dermės užtikrinimas (pvz.: studijų krypties reglamentas, kokybės vertinimo dokumentai ir t. t.) peržiūrint įgytų gebėjimų ir kompetencijų (tame tarpe ir socialinės) lygio atitiktį deklaruotoms kompetencijoms atitinkamuose dokumentuose. Be to, ugdymo institucijų iniciatyva teikiant pataisų projektus turėtų teigiamos įtakos ne tik kvalifikacijos kokybei, bet ir socialinės kompetencijos formavimui. Todėl didelę reikšmę turi išorinių ryšių palaikymas ne tik su kokybę vertinančiomis institucijomis, bet ir su darbo rinka. Pagrindinį dėmesį reiktų skirti studijų ir praktikų programų derinimui, akcentuojant įgyjamos socialinės kompetencijos lygį. Taip pat svarbu derinti baigiamųjų darbų ar projektų tematiką, kuri atitiktų darbdavių ir rinkos interesus. Tačiau netiesioginę įtaką turizmo vadybos studentų socialinės kompetencijos ugdymui turi aktyvių metodų taikymas ir kontrolė. Jų taikymas užtikrinamas skiriant praktines ir savarankiško darbo užduotis bei rengiant šių užduočių detalius aprašus. Juose konkrečiai nurodomi netradiciniai (aktyvūs) ugdymo(-si) metodai padedantys modeliuoti socialinę kompetenciją. Taip pat tikslinga atlikti metodų naudojimo studijų procese tyrimus (studentų apklausos). Taip grįžtamuoju ryšiu patikrinamas ir užtikrinamas turizmo studijų proceso efektyvumas bei tinkamas socialinės kompetencijos modeliavimas.

Studijų reglamentavimo nacionalinių dokumentų analizė ir kiekybinis turizmo vadybos studentų socialinės kompetencijos komponentų lygio įvertinimas atliekamas tiriant *mikro* aplinką. Atliekant kiekybinį tyrimą sudaryti klausimynai siekiant įvertinti kiekvieno socialinės kompetencijos komponento lygį ir pokytį per bakalauro ir magistro studijų laikotarpį. Šio tyrimo rezultatų analizė rodo, kad turizmo vadybos studentų socialinės kompetencijos komponentų lygis skirtingai keičiasi per bakalauro ir magistro studijų laikotarpį.

Kadangi empirinio tyrimo metu ištirti turizmo vadybos studentų socialinės kompetencijos komponentai, *makro* ir *mikro* aplinkos, tikslinga pateikti turizmo vadybos studentų socialinės kompetencijos modeliavimo schemą (46 pav.).



**46 pav.** Turizmo vadybos studentų socialinės kompetencijos modeliavimo schema

Turizmo vadybos studentų socialinės kompetencijos modeliavimas pagrindžiamas šios kompetencijos komponentais, kurie apjungia komunikacinę, bendradarbiavimo, darbo aplinkos, situacinę ir vertybinę kompetencijas. Be to, atliktas *makroaplinkos* tyrimas atskleidė turizmo sritys ekspertų požiūrį į turizmo vadybos studentų socialinės kompetencijos universitetinį ugdymą, išskiriant tendencijas ir pagrindines problemas bei tarptautinių dokumentų analizė leido išskirti socialinės kompetencijos vietą įgyjant kitas kompetencijas. Atliktas *mikroaplinkos* tyrimas leido įvertinti turizmo vadybos studentų socialinės kompetencijos lygio pokytį universitetinėse studijose bei vadybos ir verslo administravimo studijų reglamento analizė leido atskleisti deklaruojamų gebėjimų ir socialinės kompetencijos ryšį. Tai pagrindžia šios kompetencijos modeliavimą.

## IŠVADOS

### 1. Socialinės kompetencijos koncepcijos analizė atskleidžiant socialinės kompetencijos komponentus ir jų modelius.

- Išanalizavus socialinės kompetencijos koncepciją išryškėja jos daugiadimensiškumas. Mokslinėje literatūroje pateikiamas socialinės kompetencijos turinys, apimantis socialinius įgūdžius, nors akcentuojama ir nesocialinių įgūdžių svarba socialinei kompetencijai. Ši sąvoka išplečiama teigiant, kad gebėjimas bendrauti, užmegzti kontaktus, socialiai adaptuotis, laikytis kultūrinio gyvenimo normų ar adekvačiai įvykdyti užduotį ir reaguoti į aplinką yra socialinės kompetencijos esmė.
- Mokslinės literatūros sintezė leidžia paaiškinti socialinės kompetencijos daugiadimensiškumą, atkreipiant dėmesį į tai, kad pagrindiniai šios kompetencijos komponentai yra orientuoti į komunikacinę, bendradarbiavimo, darbo aplinkos, situacinę ir vertybinę kompetencijas, kurios formuoja bendrą kompleksinį derinį – specialisto socialinę kompetenciją.

### 2. Socialinės kompetencijos modeliui realizuoti taikomų metodų teorinių aspektų atskleidimas

- Mokslinės literatūros sintezė leidžia atskleisti aktyviųjų/eksperimentinių ugdymo(-si) metodus ryši su socialine kompetencija pagal ugdymo proceso etapus: žinojimo etapas užtikrina minimalaus socialinės kompetencijos lygio modeliavimą, supratimo ir taikymo etapai – vidutinio, o analizės, sintezės ir vertinimo etapai – aukšto socialinės kompetencijos lygio modeliavimą. Gebėdami analizuoti, sisteminti bei vertinti individai demonstruoja aukštą socialinės kompetencijos lygį, kurio siekiama šios kompetencijos komponentais.
- Taikant aktyviųjų/eksperimentinių ugdymo(-si) metodus, sukuriama socialinės kompetencijos formavimo aplinka. Studentai skatinami reflektuoti, mokytis iš kitų, jausti atsakomybę ne tik už individualius veiksmus, bet ir už visą komandą. Šių metodų taikymas suteikia galimybę kritiškai mąstyti, mokytis per veiklą, kūrybiškai veikti, dirbti komandoje, spręsti problemas. Tai socialinės kompetencijos ugdymo prielaidos.
- Literatūros šaltinių analizė įrodo aktyviųjų/eksperimentinių ugdymo(-si) metodų svarbą realizuojant socialinės kompetencijos modelį. Patvirtinama, kad išanalizuoti ugdymo(-si) metodai gelbsti įsisavinant daugiau žinių ir įgūdžių, nei pasyvūs/direktyvūs metodai. Aktyviųjų/eksperimentinių ugdymo(-si) metodų taikymo pagrindas – bendravimas ir bendradarbiavimas. Be to, taikant šiuos metodus, akcentuojami studentų darbo aplinkos,

situaciniai gebėjimai, vystomos vertybinės nuostatos. Tai reiškia, kad aktyvieji / eksperimentiniai ugdymo(-si) metodai padeda realizuoti socialinės kompetencijos modelį.

### **3. Turizmo vadybininkų socialinės kompetencijos universitetinio ugdymo tendencijos ekspertų požiūriu**

- Kokybinio tyrimo metu ekspertai atskleidė savo patirtį turizmo srityje, sąsajas su turizmo vadybininkų rengimu, pateikė nuomonę apie specialistų socialinės kompetencijos ir darbo rinkos lūkesčių dermę. Ekspertų įvardintos turizmo vadybininkų socialinės kompetencijos modeliavimo probleminės sritys (turizmo studijų organizavimas, metodų taikymas, išorinių ryšių palaikymas) pagrindžia dalinį turizmo vadybininkų socialinės kompetencijos atitikimą darbo rinkos lūkesčiams.
- Ekspertai, akcentuodami dalinį turizmo vadybininkų socialinės kompetencijos atitikimą darbdavių lūkesčiams, pastebi, kad pasigendama įgūdžių, savarankiško darbo, sukuriamą konkurencinę darbo aplinką, nes aplinkiniai nelinkę socialinėms kompetencijoms skirti pakankamai dėmesio. Dažnai neatitinka darbdavio ir turizmo vadybininko socialinės kompetencijos lygiui.

### **4. Turizmo vadybininkų socialinės kompetencijos lygio vertinimas**

- Žvalgomojo kiekybinio tyrimo rezultatai rodo, kad rengiant turizmo vadybos universitetinių studijų specialistus dominuoja informaciniai/direktyvūs ugdymo(-si) metodai (teorinis dėstymas, aiškinimas, informacinių technologijų naudojimas, referatas). Retai taikomi komandiniai projektai, diskusijos. Tai negali garantuoti sėkmės modeliuojant turizmo vadybos studentų socialinę kompetenciją. Beje, turizmo vadybos studijų modulių dokumentuose ugdymo(-si) metodai nėra detalizuojami, todėl kyla abejonių dėl jų taikymo įvairovės.
- Remiantis kiekybinio tyrimo rezultatais nustatyta, kad keičiasi tiriamų universitetų bakalauro studijų studentų socialinės kompetencijos komponentų lygis. Bendradarbiavimo, komunikacinės ir darbo aplinkos socialinės kompetencijos lygis kyla per studijų metus. Situacinės kompetencijos lygis kinta tik vienoje iš tiriamų institucijų. O vertybinės socialinės kompetencijos lygis pers studijų metus nekinta.
- Tiriamų universitetų magistro studijų studentų darbo aplinkos ir komunikacinės kompetencijos lygis kyla. Bendradarbiavimo kompetencijos lygis kilo tik vienoje iš institucijų, o situacinės ir vertybinės socialinės kompetencijos lygis nekinta magistro studijų metu.

### **5. Turizmo vadybininkų socialinės kompetencijos modelio pagrindimas**

- Kokybinio tyrimo metu ekspertai pabrėžė priemones, kurias įgyvendinus būtų galima modeliuoti turizmo vadybos studentų socialinę kompetenciją. Modeliavimo pagrindiniai



akcentai yra vidinis procesas (ugdymosi poreikių diagnostiniai tyrimai ir resursų atnaujinimas) bei išorinis procesas (teisinių dokumentų studijos, pataisų dėl turizmo vadybos studijų reglamentavimo inicijavimas).

- Aktyvių/eksperimentinių metodų taikymas ir kontrolės užtikrinimas organizuojant praktines ir savarankiško darbo užduotis, atliekant studentų atsiliepimų tyrimus bei panaudojant rezultatus kokybei užtikrinti, atskirų modulių praktinių ir savarankiško darbo užduočių aprašų rengimas ir kompetencijų (tame tarpe ir socialinės) pasiekimo lygių tyrimai yra svarbus akcentas modeliuojant turizmo vadybos studentų socialinę kompetenciją. Bendradarbiavimas su darbdaviais ir kontroliuojančiomis institucijomis kaip išorinių ryšių palaikymas modeliuojant turizmo vadybos studentų socialinę kompetenciją būtų svarbus derinant ne tik baigiamųjų darbų projektus, bet ir praktikų atlikimą.
- Remiantis teorine analize ir empiriniais tyrimais atskleidžiamas turizmo vadybos studentų socialinės kompetencijos modeliavimas ištyrus makro (turizmo srities ekspertai) ir mikro (turizmo vadybos studentai) aplinkas.

## REKOMENDACIJOS

### **Efektyvinant turizmo vadybos studijų organizavimą būtina:**

1. Diagnozuoti ugdymo(-si) poreikius bei identifikuoti ir atnaujinti tam reikalingus resursus.
2. Išnagrinėti turizmo vadybos studijų organizavimo teisinius dokumentus ir inicijuoti pataisas dėl studijų reglamentavimo pateikiant SKVC ir ŠMM.
3. Užtikrinti aktyvių ugdymo(-si) metodų taikymą turizmo vadybos studijose. Universitetų administracijos darbuotojai turėtų kontroliuoti dalykų (modulių) dokumentus. Šių metodų taikymas būtų atskleistas parengus dalykų (modulių) praktinio ir savarankiško darbo užduočių aprašus, kuriuose nurodomi metodai padėtų siekti aukštesnio socialinių kompetencijų lygio.
4. Atlikti turizmo vadybos studentų apklausas dėl taikomų ugdymo(-si) metodų įvairovės, pasinaudojant mokslinių tyrimų centrų potencialu.
5. Suderinti turizmo vadybos studijų praktikų programas, baigiamųjų darbų temas ir darbdavių interesus situacijų sprendimų priėmimo ir kitiems gebėjimams ugdyti bei supažindinti studentus su inovacijomis turizmo versle.
6. Inicijuoti bendradarbiavimą su tikrinančiomis institucijomis dėl turizmo vadybos studijų reglamentavimo dokumentų rengimo ir koregavimo.

## DISKUSIJA

Disertaciniame darbe atlikti teoriniai ir empiriniai tyrimai susiję su turizmo vadybos studentų socialinės kompetencijos ugdymu.

Teorinėje disertacijos dalyje charakterizuojama socialinės kompetencijos koncepcija, kurios plotmėje savo tyrimus atliko tokie užsienio autoriai kaip Hallam ir Petosa (2001), Bremer ir Smith (2004), Argyle (1996), McFall (1992), Hops, Finch (1985), Franzoi, Davis, Vasques-Suson, Two (1994), Rubin, Dwyer, Booth-LaForce, Kim, Burgess, Rose-Krasnor (2004) ir tokie Lietuvos mokslininkai kaip Juodaitytė (2002), Gudonis (1999), Malinauskas (2006), Leka- vičienė (2004), Š. Šniras ir R. Malinauskas (2006), Kučinskienė (2003). Atlikus mokslinių šalti- nių analizę išryškinama, kad socialinė kompetencija yra daugiadimensinis konstruktas, kuria- me yra socialinių, motorinių ir verbalinės komunikacijos bei suvokimo gebėjimo apraiškų. Tai reiškia, kad socialinę kompetenciją sudaro atskiri komponentai – kompetencijos (Westera, 2001; Alsop, 2001; Bowden ir Marton, 1998; Eraut, 1994; H. Dreyfus, S. Dreyfus, 1986; Trot- ter, Ellison, 2001) ir gebėjimai palaikyti ryšius su kitais ne tik individualiame, bet ir darbo ap- linkos kontekste. Todėl svarbus šios kompetencijos modeliavimo procesas. Disertacijoje pa- grindžiama socialinė kompetencija kaip hierarchinis struktūrinis darinys (Jucevičienė, Lepaitė, 2000; Lepaitė, 2001; Pečiuliauskienė, 2007) ir atskleidžiama jos struktūra.

Kadangi turizmo vadybos studentų socialinė kompetencija pateikiama kaip daugiadi- mensinė sąvoka (t. y. įgūdžių ir gebėjimų rinkinys), ji skirstoma į komponentus, orientuotus į komunikacinę, bendradarbiavimo, darbo aplinkos, situacinę ir vertybinę kompetencijas.

Komunikacinė kompetencija tyrinėta tokių Lietuvos mokslininkų kaip V. Šernas (2006), Buivydienė V., Žukienė R. (2007), Fominienė (2007), Šileikienė L., Svirskienė G. (2006), Nauc- kūnaitė (2002) Greblaisukienė B., Večkienė N. (2004) ir tokių užsienio autorių kaip Павлова, Л. П. (2004), Lundegard, I., Wickman, Per-Olof (2007), Bakx, A. W. E. A., Van der Sanden, J. M. M., Sijtsma, K., Croon, M. A., Vermetten, Y. J.M. (2006), Kowalski, T. J. (2005), de Bildt, A., Serra, M., Luteijn, E., Kraijer, D., Sytema, S., Minderaa, R. (2005), Hwang, Caroline C. (2005), Euler, D. (2001), Marsick, V., J., Bitterman, J., van der Veen, R. (2000), McDowell, Earl E. (1997), Kramsch, C. (1996). Mokslinių šaltinių analizė rodo, kad komunikacinei kompetencijai būdingi komunikacinių sprendimų priėmimo dialogo metu gebėjimai, tarpkultūrinė komunikacinė kompetencija, socialinė interakcija, verbalinė ir neverbalinė artikuliacija, kritinis mąstymas, kūrybingumas, komunikacinis lankstumas, retorinis jautrumas.

Bendradarbiavimo kompetencijos ypatumus akcentavo ir tyrė tokie Lietuvos autoriai kaip Monkevičienė (2004), N. Mažeikienė, D. Loher (2008), Teresevičienė. M., Gevdilienė G. (2000) ir toekie užsienio mokslininkai kaip Green V., Rechis R. (2006), Lane K. L., Pierson M. R., Givner C., (2004), Soan S. (2006) Moyers T. B., Miller W. R., Hendrickson S. M. L.

(2005), *Sergiovanni T. J.* (2004), *Love C. T.* (2005), *Trickey S.*, *Topping K. J.* (2006), *Lane K. L.*, *Givner Ch. C.*, *Pierson M. R.* (2004), *Downs A.*, *Smith T.* (2004), *Gedron M.*, *Royer E.*, *Bertrand R.*, *Potvin P.* (2004), *Koskinen L.*, *Tossavainen K.* (2003), *Ngai Ph.*, *Bo-yuen*, *Koehn P. H.* (2002), *Hogue T.* (2004), *Fetsch R. J.*, *Yang R. K.* (2002), *Fletcher-Janzen E.*, *De Pry R. L.* (2002), *Arani M. R. S.* (2001), *Foxon M.*, *Richey R. C.*, *Spannaus T. W.* (2003), *Kanaga K.*, *Prestidge S.* (2002), *Graves M.* (2002), *Valore T. G.*, *Cantrell R. P.*, *Mary L.* (2006), *Chalofsky N. E.* (2001). Mokslinė literatūra pateikia tokį bendradarbiavimo socialinės kompetencijos aiškinimą – tai gebėjimas derėtis, dirbti bendradarbiaujant, pripažinti abipusius įsipareigojimus, kontroliuoti priklausomybę grupei ir nerimą, pasitikėti savo jėgomis, apginti savo nuomonę/poziciją, įsijungti į informacijos perdavimo procesus, konkuruoti, tinkamai valdyti elgesį, prisitaikyti prie naujovių, rizikuoti ir kurti, įsijungti į komandinę veiklą, įvertinti ir kritikuoti, instrukuoti.

Darbo aplinkos kompetencija kaip gebėjimų ir įgudžių derinys tiriama mokslinėje literatūroje (*Valackienė, 2005, 2003; Kičinskienė, 2003; Stanišauskienė, 2004, 2003; Jovaiša, 1999; Lileikienė, Petkevičiūtė, 2003; Pukelis, 2003; Čiutienė, Sakalas, 2004; Sakalas, Šalčius, 1997; Fletcher-Jansen, E., Depry, R. L., 2002; Smeaton, B., Hall, G., 2002; McKinnon, M. C., Moscovitch, M., 2007; Dettori, G., Giannetti, T., Persico, D., 2006; Alexander, P. M., 2006; Torpey, M. J., 2006; Levine, D. A., 2003; O'Callaghan, K., 2005; Hogue, T., 2004; Macleod, D. Taylor, S. E., 2003; Billet, St., 2002; Dumbrell, T., de Montfort, R., Finnegan, W., 2002; Plath, H. E., 2001; Tikkanen, T., Lahn, L. C., Withnall, A., Ward, P., Lyng, K., 2002; Madeen, S., Madeen, M., 2001; McDonald, R., Corbiere, K., Doyle, L., Field, C., Johnson, L., Johnston, P., Kerr, E., Roberts, A., 2000; Getz, H., La Bahn, J. Regan, K., 1999; Singh, M. E., 1999; DeDobbelaere, J., Leaf, K., Ziegler, U., 1998; Konrad, K., Bronson, J., 1997; Brophy, J., 199; Kostelnik, M. J., 1993). Paprastai ši kompetencija suvokiama kaip pasitikėjimas savimi, asmenybės stiprybė, atvirumas pokyčiams, lankstumas, mokymosi motyvacija, bendradarbiavimas, dalijimasis patirtimi, asmeninis tobulėjimas, charizma, darbinė kultūra, išitraukimas į užduočių atlikimo procesą, komandos formavimas, laiko, išteklių valdymas, sprendimų priėmimas, konfliktų sprendimas, streso valdymas ir įveikimas, derybų gebėjimai, tinkamas ir teisingas vertinimas.*

Tiriant situacinę kompetenciją remtasi tokiais autoriais kaip *Boekaerts, M., Minnaert, A.* (2006), *Boyes, M. A., O'Hare, D.* (2003), *Smari, J., Petursdottir, G., Porsteindottir, V.* (2001), *Bierschenk, I.* (2001), *Falk, I.* (2000), *Deffenbacher, J. L. et.al.* (1996), *Alberg, J., et al.* (1994), *Segrin, C., Dillard, J. P.* (1993), *Engstrom, C. McHugh, Sedlacek, W. E.* (1991), *Duran, R. L., Kelly, L.* (1989), *Rose, S. R.* (1989), *Browne, B. A., Musser, L. M.* (1988), *Wolff, L. O.* (1986). Demonstruojant aukštą situacinės kompetencijos lygį svarbus yra rizikos ir kompetencijos derinimas, mastymo ir elgesio pritaikymas prie situacinių apribojimų, pasiti-

kėjimas, bendros vertybės, partnerinių tinklų formavimas ir bendros veiklos skatinimas, bendros vizijos ir ryšių numatymas, susidorojimas su situaciniu stresu, situacijos pobūdžio tarpasmeninėje komunikacijoje suvokimas, situacinė pozicija/nuostata. Be abejo, didelę įtaką situacinei kompetencijai turi ir individo socialiniai įgūdžiai situaciniams trukdžiams įveikti, situacinės analizės gebėjimai.

Vertybinės kompetencijos tyrimai rodo, kad individas pasižymi asmeninėmis, tarpasmeninėmis, intelektualinėmis ir teologinėmis vertybėmis. Šioje srityje pasižymėjo tokie mokslininkai kaip *M. Barkauskaitė, R. Kontvainas (2007), Pukelis K., Garnienė D. (2003), Vosyliūtė A. (2003), Aramavičiūtė V., Martišauskienė E. (2006), Ludekce-Plumer, S. (2007), Hill, R. B., Fouts, S. (2007), Chawla, L., Cushing, D. F. (2007), Isaeva, T. E. (2007), Park, N., Peterson, C. (2006).*

Socialinės kompetencijos modeliavimas disertacijoje tiriamas suaugusiųjų ugdymo(-si) kontekste. Jame yra svarbi ugdymo(-si) poreikių diagnostika, tikslų ir uždavinių formuluotė, resursai, ugdymo(-si) planas, jo įgyvendinimas. Užtikrinant šio proceso sėkmę taikoma pasiekimų patikra per praktiką, taip suteikiant galimybę įvertinti socialinės kompetencijos lygį. Ugdymo(-si) procesą tyrinėjo tokie užsienio mokslininkai kaip Delikatnas (1964), Баранов (1975), Беспалко (1989), Давыдов (1986), Занков (1962), Куписевич (1986), Лернер (1981), Талызина (1975), Скаткин (1982), Талызина (1975), Flavell (1979), Brown (1980), Bandura (1997), Bruner (1967), Adler (2004), Arends (2000), E. Vygotsky (1978), M. Knowles (2003), Imel (2003), Brookfield (2003), Lieb (2003). Ugdymo(-si) proceso ypatumų tyrimuose pasižymėjo tokie Lietuvos autoriai kaip Jovaiša (2001), Jakavičius (1999), Visockienė ir Šiaučiuikėnienė (2000), Stulpinas (1993), Butkienė ir Kepalaitė (1996), Balčytienė (1999), Teresevičienė M., Gedvilienė G., Oldroyd D. (2004), Ruseckienė L. (2004), Jovaiša L. (2001), Laužackas R. (2005), Daugvilienė, Ruževičius R. (2008), Ruževičius R. Serafinas (2007).

Svarbus akcentas ugdant socialinę kompetenciją yra aktyviųjų/eksperimentinių metodų strategijų taikymas. Ugdytojai gali derinti **patirtinio mokymosi** (*Sluckuvienė, 2004; Tuomaitė, Zuzevičiūtė, 2008; Balčytienė, 1999; Pabrėžaotė, Gumuliasukienė, 2003; Burkšaitienė, 2008; Brown, Collins, Duguid, 1989; Kevin, 1999; Dubs, 2005; Lemke, 2005; Roblyer, Edwards, 2000; Arends, 2000; Vygotsky, 1978; Balčytienė, 1999*), **mokymosi bendradarbiaujant** (*Gumulaisukienė, Žebrauskienė, 2006; Butkienė, Kepalaitė, 1996; Banytė, 2001; Janiūnaitė, 2004; Beresnevičienė, Teresevičienė, 1997; Burkšaitienė, 2006; Vygotsky, 1978; Crawford, 1996; Putnam, 2005; Aronson E., Blaney S., Sikes J., Snapp M., 1978; Davidson N., 1989; Johnson D.W., Johnson R. T., Johnson H. E., 1991; Kagan S., 1992; Slavin R., 1983, 1992; Sharan, 1990; Bennett, B., Rolheiser-Bennett, C., Stevahn, L., 2000; Johnson D.W., Roger T. Johnson, Johnson Holubec E., 1991; Kagan, S., 1994; Millis, 1996; Butkienė G., 1993; Beresnevičienė D., Teresevičienė, 1997; Gedvilienė G. ir Beresnevičienė D.,*

1999, 2000; Bagdonienė L. *Ir Blauzdys V.*, 2004; N. Burkšaitienė, 2006) **į tikslą orientuoto ugdymo(-si)** (R. C. Shank, 1992; Schank, Cleary, 1995; Schank, Fano, Bell, Jona, 1993; D. Foster, 1996; A. Dooley, W. Skinner, 1977; C. Argyris, 1980; G. Smith, 1987; D. P. Moynihan, 2005), **projektinio ugdymo(-si)** (Tamošiūnas, 1999; Jucevičienė, 2003; White, Coscarelli, 1986; Harris, Katz, 2001; Perkins, 1991; Piaget, 1969; Vygotsky, 1978; Harel, Papert, 1991; Kafai, Resnick, 1996; Grant, M., 2002; Tassinari, 1996; Wolk, 1994; Worthy, 2000; Moursund D., 1998; Dodge B., 1998; Yoder M. B., 1999), **probleminio ugdymo** (Šveikauskas, 2005; Pocevičienė, 2004; Čiučiulkiene, 2004; Butkienė, 1993; Kepalaitė, 1996; Duoblienė, 2000; Visockienė, 2001; Stulpinas, 1999; Ruseckienė, 2001; Žydžiūnaitė, 2001; Dunn, 1994; G. Cohen, 1986; S. Sharan, 1994; Kagan, 1985; Barrows, 1980; G. Feletti, 1991; D. Woods, 1994; G. Norman, 1992; H. Schmidt, 1992; M. Savin-Baden, 2004; L. Skylneva, 1999), **kavinės diskusijos** (Garalis, Strazdienė, 2005a, 2005b; Hall, 2000; Kjærgaard, 2000; Bunker, Alban, 1997; Vogt, Brown, Isaacs, 2003; Teresevičienė, Oldroyd, Gedvilienė, 2004) ir **kitas strategijas**, kurias tyrė Foyster, J. (1990); Delker, P. V. (1990); Jasman, M. (1998); Norton, R. E. (1987); Fawbert, F. (2003); Alexander, D. (2000); Hertzum, M. (2003); Ogilvy, J., Schwartz, P. (2004); Davis, C., Wilcock, E. (2006); Kossman, S. (2005); McGinty, S. (2000); Barnes, L. B., Christensen, C., Roland & Hansen, A. (1994); Scholz, R. W. (2002); Tusi, A. B., Long, M. H. (2003); Yin, R. (2003).

Atliekant empirinį tyrimą naudojama trianguliacijos strategija, kai derinami kokybiniai (ekspertų interviu, studijų programų analizė) ir kiekybiniai (apklausa) duomenų rinkimo metodai. Disertacijos tyrimai grindžiami tokiomis teorijomis: ugdymo modeliavimo teorija, kuri grindžiama nuostata, kad modeliavimas yra tarpinė grandis tarp realybės ir mąstymo rezultato; konstruktyvizmo teorija, kuri teigia, kad mokymasis yra aktyvus žinių kūrimo procesas remiantis asmenine patirtimi, ne tik žinių įgijimas ir socialinio vystymosi teorija (Vygotsky, 1978), kuri teigia, jog socialinė interakcija yra svarbi kognityvinio vystymosi procese; mokymosi tyrinėjant teorija – (Bruner, 1967), kuri teigia, kad besimokantysis naudojami įgyta patirtimi ir žiniomis savo tiriamojame veikloje, kuri skatina naujų faktų, ryšių atradimą bei naujų žinių kūrimo (mokymosi) procesą; individualiosios psichologijos teorija (Adler, 2004), kurioje viena iš svarbiausių sąvokų yra – bendrumo jausmas, o individui būdingas noras priklaustyti bendruomenei, jaustis joje vertingu.

Kokybinis tyrimas – ekspertų interviu – orientuotas į makro aplinkos analizę, o kiekybinis tyrimas – apklausa – į mikro aplinkos analizę. Kokybinio tyrimo rezultatai analizuojami taikant kontent, lyginamosios ir kontekstinės analizės metodus. Kiekybinio tyrimo rezultatai analizuoti pasitelkiant SPSS kompiuterinę tyrimo duomenų apdorojimo programą ir student-t kriterijų ir chi kvadrato testus. Patikrintas kiekybinio tyrimo rezultatų statistinis patikimumas.

Išanalizavus kokybinio tyrimo duomenis, ekspertai išskiria tokias turizmo vadybininkų socialinės kompetencijos kategorijas (įgūdžių grupes): komunikavimas, bendradarbiavimas, darbo aplinka, situacijos valdymas, vertybių ugdymas. Šio tyrimo rezultatai rodo, kad probleminėmis sritimis įvardintos tokios: turizmo vadybos studijų organizavimas, ugdymo(-si) metodų taikymas, išorinių ryšių palaikymas.

Atlikus kiekybinį žvalgybinį tyrimą, įvardinami turizmo vadybos bakalauro ir magistro studijose taikomi ugdymo(-si) metodai. Išaiškėja, kad dažniausiai taikomi yra pasyvūs metodai, kurie riboja turizmo vadybos studentų socialinės kompetencijos modeliavimą.

Atliekant kiekybinį tyrimą apklausti pirmojo ir baigiamojo kursų turizmo vadybos bakalauro ir magistro studijų Klaipėdos universiteto ir Lietuvos kūno kultūros akademijos studentai. Šiaulių universiteto studentai neįtraukti į bendrąjį tyrimo imtį, nes atliekant lyginamąją analizę pagal universitetus, per mažas tiriamųjų skaičius (4) neleidžia atlikti statistinio patikimumo testo. Įvertintas jų socialinės kompetencijos komponentų (subkompetencijų) lygis. Tyrimai rodo, kad A1 institucijos magistro studijų studentų komunikacinės, darbo aplinkos, bendradarbiavimo kompetencijos lygis pasikeitė iš vidutinio į aukštą. Vertybinė ir situacinė kompetencija lieka nepakitusi – atitinkamai vidutinis lygis. A1 institucijos bakalauro studijų studentų komunikacinės, darbinės aplinkos, bendradarbiavimo bei situacinės kompetencijos lygis pasikeitė iš vidutinio į aukštą. Vertybinė kompetencija lieka nepakitusi – atitinkamai aukštas lygis. A2 institucijos magistro studijų studentų komunikacinės kompetencijos lygis pasikeitė iš vidutinio į aukštą, darbinės aplinkos kompetencijos lygis taip pat pasikeitė iš vidutinio į aukštą. Bendradarbiavimo, situacinė ir vertybinė kompetencija lieka nepakitusios. Tai reiškia, kad jų lygis išlieka aukštas. A2 institucijos bakalauro studijų studentų komunikacinės kompetencijos vidurkis pasikeitė iš vidutinio į aukštą, bendradarbiavimo darbinės aplinkos kompetencijos lygis pasikeitė iš ketvirto į penktą. Situacinė ir vertybinė kompetencija lieka nepakitusios – tai reiškia, kad jų lygis išlieka aukštas.

Atlikus apklausos rezultatų statistinio patikimumo analizę pastebėta, kad statistiškai patikimi rezultatai yra ištyrus bakalauro studijų studentų socialinės kompetencijos komponentus: A2 – bendradarbiavimo, darbo aplinkos, komunikacinės kompetencijos, o A1 – darbo aplinkos, bendradarbiavimo, komunikacinės ir situacinės kompetencijos. Analizuojant turizmo vadybos magistro studijų studentų socialinės kompetencijos komponentų tyrimo rezultatus, pastebėta, kad duomenys statistiškai patikimi tiriant darbo aplinkos ir komunikacinę kompetenciją A2 kontekste ir darbo aplinkos, bendradarbiavimo ir komunikacinę kompetenciją A1 kontekste. Kitos kompetencijos lieka nepakitusios, todėl rezultatai nėra statistiškai patikimi.

Atliekant disertacinius tyrimus susidurta su tokiais **sunkumais**:

1. Atliekant fundamentinius tyrimus, pasigendama detalesnių, konkrečiai susijusių su

turizmo vadybos studentų socialinės kompetencijos modeliavimu, tyrimų. Nepakankamas tokios mokslinės literatūros egzistavimas riboja turizmo vadybos studentų socialinės kompetencijos koncepcijos teorinį pagrindimą.

2. Mokslinėje literatūroje pateikiamų socialinės kompetencijos ir jos komponentų sąvokų įvairovė apsunkina apibrėžimų formulavimą.
3. Apklausos rezultatų subjektyvumo galimybė.
4. Kokybinio tyrimo (kaip subjektyvaus tyrimo) duomenų interpretavimo paklaidos

Atliekant disertacinius tyrimus **atsiribojama nuo** turizmo vadybos studentų socialinės kompetencijos modeliavimo psichologinių aspektų.

#### **Disertacinio darbo privalumai:**

1. Remiantis moksline literatūra išanalizuotos kompetencijos ir socialinės kompetencijos sąvokos, atskleidžiant socialinės kompetencijos komponentus ir jų modeliavimą;
2. Atskleisti socialinės kompetencijos modeliui realizuoti taikomų metodų teoriniai aspektai;
3. Ištirtos turizmo vadybos studentų socialinės kompetencijos universitetinio ugdymo tendencijos ir problemos ekspertų požiūriu;
4. Įvertintas turizmo vadybos I ir baigiamojo kursų bakalauro ir magistro studijų studentų socialinės kompetencijos lygis, kuris leido atskleisti socialinės kompetencijos komponentų lygio pokytį;
5. Pagrįstas turizmo vadybos studentų socialinės kompetencijos modelis.

#### **Siūlomi perspektyviniai tyrimai:**

1. Turizmo vadybininkų socialinės kompetencijos komponentų lygio pokyčio priežasčių analizė;
2. Turizmo vadybos studentų socialinės kompetencijos komponentų tarpusavio ryšių tyrimai;
3. Turizmo vadybos studentų socialinės kompetencijos modelio vertinimas.

Šio darbo tęstinumas yra numatomas 5 kryptimis, kurios apima planuojamus tyrimus ateityje turizmo vadybos studentų socialinės kompetencijos modeliavimo klausimais. Perspektyviniai tyrimai orientuoti į nepatvirtintų kiekybinio tyrimo prielaidų priežasčių aiškinimą bei šios kompetencijos modelio vertinimą. Ateityje atliktų tyrimų vertei ir patikimumui užtikrinti ir nagrinėjamos problemos išaiškinimui, optimalių sprendimų toje srityje priėmimui reikalinga valstybinių ir turizmo institucijų bei įvairių mokslininkų pagalba. Todėl yra sveikintina bet kokia iniciatyva.



## LITERATŪRA

1. Adleris, A. (2004). Žmogaus pažinimas. Vilnius: Vaga.
2. Airey, D., Frontistis, A. (1997). Attitudes to careers in tourism: an Anglo-Greek comparison. *Tourism Management*. Vol. 18, No. 3, p.149–58.
3. Airey, D., Johnson, S. (1999). The content of tourism degree courses in the UK. *Tourism Management*. Vol. 20, No. 2, p.229-35.
4. Aktyvaus mokymosi metodai (1998). Vilnius: Garnelis.
5. Alberg, J., et al. (1994). Social Skills Planning Guide. Sopris West, 1140 Boston Ave., Longmont, CO 80501.
6. Alexander, D. (2000). Scenario methodology for teaching principles of emergency management. *Disaster Prevention and Management*, 9 (2), 89–97.
7. Alexander, P. M. Virtual Teamwork in Very Large Undergraduate Classes. *Computers and Education*, v47. n2. p.127-147, Sep 2006. *Computers and Education*, v47 n2 p127-147 Sep 2006.
8. Aloni, N. (1998). Humanistic Education. In P. Ghiraldelli, Jr., M. Peters, & S. Accorinti, *Encyclopedia of Philosophy of Education*, 1999.
9. Alsop, A. (2001). Continuing professional development. A guide for therapists. London: Blackwell Science Ltd.
10. Amoha, V.A., Baum, T. (1997). Tourism education: policy versus practice. *International Journal of Hospitality Management*. Vol. 9, No.1, p.3.
11. Aramavičiūtė, V., Martišauskienė, E. (2006). Vertybių ugdymas – pedagoginių kompetencijų pagrindas. *Pedagogika*. Nr. 84, p. 33–37.
12. Arani, Mohammad Reza Sarkar. School-Based In-Service Teacher Training in Japan: Perspectives on Teachers' Professional Development. 2001 July.
13. Arends, R. J. (2000). Mokomės mokyti. Vilnius: Margi raštai.
14. Argyle, M. (1996). Social skills. A. M. Colman (ed.). *Companion encyclopedia of psychology*. London: Routledge.
15. Argyris, C. (1980). Some limitations of the case method: experiences in a management development program. *Academy of management review*. No. 5, p. 291–298.
16. Aronowitz, S. ir Giroux, H. A. (1991). Postmodern education: politics, culture and social criticism USA: University of Minnesota Press.
17. Aronson E., Blaney S., Sikes J., Snapp M. (1978). The jigsaw classroom. Beverly Hills, Calif.: Sage Publications.
18. Aušrienė, M. (2003). Making Teaching and Learning More Effective: Educational Modeling of a Critical Thinking-Oriented University Syllabus. *TILTAI*, No. 2 (23)
19. Babanski, J. K. (1982). Problemes de perfectionnement de l'efficacite des recherches pedagogiques. Ed. Pedagogie, Moscou.
20. Bagdonienė, L., Blauzdys, V. (2004). VI klasių mokinių požiūris į mokymąsi bendradarbiaujant per kūno kultūros pamokas. *Pedagogika*. Nr. 74, p. 43–47.
21. Bakanauskienė, I., Petkevičiūtė, N. (2003). Vadovo darbas. Metodinė priemonė. Kaunas: VDU.
22. Bakx, A. W. E. A., Van der Sanden, J. M. M., Sijtsma, K., Croon, M. A., Vermetten, Y. J. M. (2006). The Role of Students' Personality Characteristics, Self-Perceived Competence and Learning Conceptions in the Acquisition and Development of Social Communicative Competence: A Longitudinal Study. *Higher Edu-*

- ation: *The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, Vol. 51, No. 1, p. 71–104.
23. Balčytienė, A. (1999). Konstruktyvizmas - švietimo reformų pagrindas. *Mokykla*, 3, 4.
  24. Banytė, J. (2001). Mokymas ir mokymasis bendradarbiaujant. Šiauliai
  25. Barfield, R. L. (2003). Students' perceptions of and satisfaction with group grades and the group experience in the college classroom. *Assessment and evaluation in higher education*. Vol. 28 (4), p. 151–164.
  26. Barkauskaitė, M., Kontvainas, R. (2007). Didaktinė kompetencija - tai kompetencijų formavimas studijų metu, jų perkėlimas į profesinę veiklą bei nuolatinis tobulinimas veikloje. *Pedagogika*. Nr. 85, p. 188–191.
  27. Barnes, L. B., Christensen, C. R., Hansen, A. (1994). *Teaching and the case method* (3<sup>rd</sup> ed.). Boston: Harvard Business School Press.
  28. Baudrillard, J. (1987). *Forget Foucault*. New York: Semiotext(e).
  29. Baum, T. (1995). *Managing Human Resources in the European Tourism and Hospitality Industry – A Strategic Approach*. UK: Chapman & Hall, London.
  30. Bennett, B., Rolheiser-Bennett, C., Stevahn, L. (2000). Mokymasis bendradarbiaujant. Vilnius.
  31. Beresnevičienė D., Teresevičienė, M. (1997). Dėstytojų ir studentų požiūris į tradicinį mokymą ir mokymąsi bendradarbiaujant. *Acta Pedagogica Vilnensia*. Nr. 4, p. 196–213.
  32. Bierschenk, I. (2001). Development of Competence in Dynamic Learning Environments. *Cognitive Science Research*. No. 79.
  33. Billett, S.. Workplace Learning as Co-Participation. 2002.  
<http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED465879>
  34. Bitinas, B. (2000). Ugdymo filosofija. Vilnius: Enciklopedija.
  35. Bitinas, B. (2000). Ugdymo filosofija. Vilnius: Enciklopedija.
  36. Bitinas, B. (2006). Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas. V.: Kronta.
  37. Bitinas, B. (2006). Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas. Vilnius: Kronta.
  38. Byrne, D.S. (2005). Complexity, Configuration and Cases. *Theory, Culture & Society*. No. 22(5), p. 95–111.
  39. Bjurklo, M. M., Kardemark, G. (1999). Social tests in a Model for controlling the enhancement of competence. *Making Working Life Work: on change competence and participation*, p. 69–77.
  40. Boekaerts, M., Minnaert, A. (2006). Affective and Motivational Outcomes of Working in Collaborative Groups. *Educational Psychology*, v26 n2 p187-208. Philadelphia, Customer Services for Taylor & Francis Group Journals.
  41. Boyatzis, E. (1982). *The competent manager: a model for effective performance*. NY: Wiley.
  42. Boyes, M. A., O'Hare, D. (2003). Between Safety and Risk: A Model for Outdoor Adventure Decision Making. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, v3 n1 p. 63–76.
  43. Boud, D., & Feletti, G. (1997). *The challenge of problem-based learning* (2nd ed.). London: Kogan Page.
  44. Bowden, J., Marton, F. (1998). *The university learning*. London, Stirling: Kogan Page.
  45. Brand, C.R., Egan, V.G. & Deary, I.J. (1993). 'Personality and general intelligence.' In G.L. Van Heck, P. Bonaiuto, I.J. Deary & W. Nowack (eds.), *Personality Psychology in Europe*. No. 4, pg. 203-228. Tilburg University Press.
  46. Bremer, C. D., Smith, J. (2004). Teaching social skills. *Information Brief: addressing trends and developments in secondary education and transition*. Vol. 3, Issue 5.
  47. Bremer, C. D., Smith, J. (2004). Teaching social skills. *Information Brief: addressing trends and developments in secondary education and transition*. Vol. 3, Issue 5.

48. Bremer, Christine D., Smith, J. (2004). Teaching Social Skills. *Information brief: addressing trends and developments in secondary education and transition*. No.5, Vol. 3, p. 1–6.
49. Brookfield, S. (1995). An adult Learning: Overview. In A. Tuinman (ed.). *International Encyclopedia of Education*. Oxford, Pergamon Press.
50. Brookfield, S. (2005). *The Power of Critical Theory: Liberating Adult Learning and Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass/John Wiley; United Kingdom: Mc-Graw Hill.
51. Brookfield, S.D. (1990) *The Skillful Teacher: On Technique, Trust and Responsiveness in the Classroom*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
52. Brophy, Jere. Enhancing Students' Socialization: Key Elements. ERIC Digest. ERIC Publications1996-05.
53. Brown, A., L. (1980) Metacognitive Development and Reading. *Theoretical issues in reading comprehension: perspectives from Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence, and Education*. Ed. by Spiro, R., Bruce, B. C., Brewer, W. F. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale, New Jersey.
54. Brown, J., Collins, A., Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational researcher*, 18(1), p. 32–41.
55. Browne, B. A., Musser, L. M. (1988). Self-Monitoring in Middle Childhood: Reliability of the Junior Self-Monitoring Scale.
56. Bruner, J.S. (1971). *The Relevance of Education*, Cambridge: Harvard University Press.
57. Bučiūnienė, I. (2001). Kompetencijos valdymo teoriniai aspektai. *Ekonomika ir vadyba: aktualijos ir metodologija*. Kaunas: Technologija.
58. Buivydienė, V., Žukienė, R. (2007). Komunikacinės metodikos taikymas mokant (-is) lietuvių kalbos kaip svetimosios. *Santalka. Filologija.*, T. 15, Nr. 4, p. 23–31.
59. Bunker, B. and Alban, B. (1997). *Large Group Interventions Engaging the whole system for Rapid change*. California: Jossey-Bass.
60. Bunker, B.B., & Alban, B.T. (2006). *The handbook of large group methods*. Jossey-Bass: San Francisco.
61. Burkšaitienė, N. (2006). Aplanko metodas studijuojant specialybės užsienio kalbą vykstant paradigmų kaitai. *Acta Pedagogica Vilnensia*. Nr 17, p. 168–178.
62. Burkšaitienė, N. (2008). Aplanko vaidmuo rengiantis neformaliojo ir savaiminio mokymosi pasiekimams vertinti universitetines studijose: atvejo studija. *Edukologija*. T. 16, nr. 2., p. 20–31.
63. Busby, G., Fiedel, D. (2001). A contemporary review of tourism degrees in the UK. *Journal of vocational education and training*. No. 53 (4), p. 501–522.
64. Butkienė G., Kepalaitė A. (1996). Mokymasis ir asmenybės brendimas. Vilnius.
65. Butkienė, G. (1993). Mokymasis bendradarbiaujant. *Lietuvos švietimo reformos gairės*. Vilnius.
66. Butkienė, G., Kepalaitė, A. (1996). Mokymasis ir asmenybės brendimas. Vilnius.
67. Carmichael, B. (2007). Quality learning experiences in educational tourism. *International society of travel and tourism educators (ISTTE) conference*. Charleston, South Carolina US. 4-6<sup>th</sup> October.
68. Character Education. (2007). What Works Clearinghouse Topic Report. What Works Clearinghouse. 2277 Research Boulevard, MS 5M, Rockville, MD 20850. June 4<sup>th</sup>.
69. Chalofsky, N. E. Increasing Capacity To Learn in the Learning Organization. Innovative Session 4. [AHRD Conference, 2001].
70. Chawla, L., Cushing, D. F. (2007). Education for Strategic Environmental Behavior. *Environmental Education Research*. Vol. 13, No. 4, p. 437–452. Ludekce-Plumer, S. (2007). Education in Values and Moral Education in Vocational Colleges. *European Journal of Vocational Training*. Vol. 41, No. 2, p. 103–115.
71. Chen, P. J. (2007). A comparison study of hospitality practitioners and students work values. *International society of travel and tourism educators (ISTTE) conference*. Charleston, South Carolina US. 4-6<sup>th</sup> October.

72. Choon, L. (2005). Demand for bachelor degree program in Singapore: a stakeholders survey. *3<sup>rd</sup> Asia-Pacific CHRIE (APacCHRIE) conference*, Kuala Lumpur, Malaysia. 26–28 May.
73. Churchward, J., Riley, M. (2002). Tourism occupations and education: an exploratory study. *International Journal of Tourism Research*. Vol. 4, No. 2, p.77–86.
74. Coffey, A., Atkinson, P. (1996). Making sense of qualitative data: complementary research strategies. Thousand Oaks, CA: Sage.
75. Coldeway, D. O. (1988). Methodological Issues in Distance Educational Research. *American Journal of Distance Education*, v2 n3 p. 45–54.
76. Connor, H., Pollard, E. (1996). What Do Graduates Really Do? Institute of Employment Studies, Brighton, Report No. 308.
77. Craig-Unkefer, L. A., Kaiser, A. P. (2003). Increasing Peer-Directed Social-Communication Skills of Children Enrolled in Head Start. *Journal of Early Intervention*. Vol. 25, No. 4, p. 229–47.
78. Crawford, K. (1996). Vygotskian approaches to human development in the information era. *Educational studies in mathematics*. No. (31) p. 43–62.
79. Creswell (1994)
80. Creswell, J. W. (1994). Research design: qualitative and quantitative approaches. Thousand Oaks, CA: Sage.
81. Čepienė, A. (2007). Verslo vadybos studentų bendrųjų kompetencijų ugdymo problematika: verslo ir aukštojo mokslo sankirta. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*. Nr. 13, p.48–65
82. Čingienė, V., Laskienė, S., Kavaliauskas, S. (2004). Sportas kaip laisvalaikis, profesija ir verslas ES kontekste. *ES – 2004: iššūkiai, procesai ir Europos studijos. Tarptautinės mokslinės konferencijos pranešimų medžiaga*. I knyga. Kaunas: LKKA. P. 48-51.
83. Čiučiulkienė N., (2004). Probleminis mokymasis – verbalinę komunikaciją anglų kalba emancipuojantis procesas. *Daktaro disertacija*. Socialiniai mokslai, edukologija, vadovė – prof. L.Šiaučiukėnienė. Kauno technologijos universitetas.
84. Čiutiene, R., Sakalas, A. (2004). Career models comparative analysis. *Engineering economies*. No. 3 (38), p. 55–2.
85. Daugvilienė, D., Ruževičius, J. (2008). Studijų kokybė Bolonijos procesų kontekste. *Verslo ir teisės aktualijos. Mokslo darbai*. Nr. 1, p. 17–27.
86. Davidson N. (1989). Cooperative learning in mathematics. A handbook for teachers. Mas.: Addison Wesley.
87. Davis, C., & Wilcock, E. (2006). *Teaching materials using case studies*. York, United Kingdom: UK Centre for Materials Education, The Higher Education Academy.
88. de Bildt, A., Serra, M., Luteijn, E., Kraijer, D., Sytema, S., Minderaa, R. (2005). Social Skills in Children with Intellectual Disabilities with and without Autism. *Journal of Intellectual Disability Research*. Vol. 49, No. 5, p. 317–328.
89. De Vos, A. S. (1998). Research at grass roots: a primer for caring professions. Pretoria: J. L. Van Schaik.
90. Dearing, R. (1997). Higher education in the learning society. Report of the National committee of inquiry into higher education. HMSO, Norwich.
91. Deary, I.J. & Matthews, G. (1993). Personality traits are alive and well. *The Psychologist*. No. 6, pg. 299-311.
92. Deffenbacher, J. L. et.al. (1996). Anger Reduction in Early Adolescents. *Journal of Counseling Psychology*, v43 n2 p149-57.
93. Degutis, M. (1999). Socialinių tyrimų metodologija. Kaunas: Naujasis lankas.

94. Delikatnas, T. (1964). Mokinių aktyvinimas pamokoje, panaudojant klausimus. Kaunas.
95. Delker PV. 1990. Basic Skills Education in Business and Industry: Factors for Success or Failure. Contractor Report, Office of Technology Assessment, United States Congress.
96. Denisovas, V. (2003). Mokomasis kompiuterinis modeliavimas matematikos ir fizikos pamokose. Metodinė medžiaga pedagogui. Vilnius: AB „Lietuvos telekomas“, KUC.
97. Dettori, G., Giannetti, T., Persico, D. SRL in Online Cooperative Learning: Implications for Pre-Service Teacher Training. *European Journal of Education*, v41 n3-4 p397–414 Sep-Dec 2006. Blackwell Publishing, Malden, MA.
98. Dewey, J. (1997). Democracy and Education. New York: The Free Press.
99. Dewey, J. 2006. „Demokratija ir ugdymas“, (pas Duoblienę, L. Šiuolaikinė ugdymo filosofija: refleksijos ir dialogo link). Vilnius: Tyto alba.
100. Dezin, N. K., Lincoln, Y. S. (2000). Handbook for qualitative research (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
101. Dezin, N. K. (1970). The research act: A theoretical introduction to sociological methods. USA: Chicago, Aldine Publishing Co.
102. Dezin, N. K. (1978). The research act (2nd ed.). USA: NY, McGraw-Hill.
103. Dodge, B. (1998). WebQuests: A strategy for scaffolding higher level learning. Paper presented at the *National Educational Computing Conference* June 22-24, San Diego, CA.
104. Donaldson, M. (1992). Human Minds. London : Allen Lane.
105. Dooley, A., Skinner, W. (1977). Casing the case method methods. *Academy of management review*. No. 2, p. 277–288.
106. Downs, A., Smith, T. Emotional Understanding, Cooperation, and Social Behavior in High-Functioning Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v34 n6 p625-635 Dec 2004. Springer. 233 Spring Street, New York, NY 10013.
107. Drake, F.D. & Corbin, D. (1993). *Making History Alive: Dramatization in the Classroom*. Teaching History: A Journal of Methods. Vol.18(2): 59-67.
108. Dreyfus, H., Dreyfus, S. (1986). Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer. Oxford: Blackwell Ltd.
109. Dubs, R. (2004). Instructive or constructive approaches in economic education? *Journal of social science educatin*. No. 2.
110. Dumbrell, T., de Montfort, R., Finnegan, W. (2002). New Skills in Process Manufacturing. National Centre for Vocational Education Research, South Australia, Australia..
111. Duran, R. L., Kelly, L. (1989). Toward a Theory of Dispositional Communicative Competence.
112. Duoblienė, L. (2006). Šiuolaikinė ugdymo filosofija: refleksijos ir dialogo link. Vilnius: Tyto Alba
113. Eagleton, T. (1983). Literary theory: an introduction. Oxford: Basil Blackwell.
114. Edwards, M. (1993). A qualitative analysis of perspective second language teacher's development.
115. Enciklopedinis edukologijos žodynas. (2007). Sud. Jovaiša, L. V.: Gimtasis žodis.
116. Engstrom, C. McHugh, Sedlacek, W. E. (1991). A Study of Prejudice toward University Student-Athletes. *Journal of Counseling and Development*, v70 n1 p189-193.
117. Eraut, M. (1994). Developing professional knowledge and competence. London: The Falmer Press.
118. ES Leonardo da Vinci bandomasis projektas (2007). Strateginių individo kompetencijų katalogas (Strateginių individo kompetencijų vystymas eurointegracijos kontekste) (LT/06/B/F/PP-171003). KTU, Ekonomikos ir vadybos fakultetas, Personalo ugdymo centras
119. ES Leonardo da Vinči programos mobilumo projektas (2006) „Partnerinių mokyklų taikomų praktinio mokymo metodų analizė ir palyginimas“. Projekto numeris: LT/06/EX/1/1039

120. Euler, D. (2001). Ambitious Expectations and Social Key Competencies. *Lifelong Learning in Europe*. Vol. 6, No. 4, p. 197-204.
121. EUROPOS BENDRIJŲ KOMISIJA. *Kuriant Europos kvalifikacijų sąrangą mokymuisi visą gyvenimą*. Komisijos personalo darbinis dokumentas. Briuselis, 2005-07-08, SEC (2005), p. 957
122. Evans, J. (1993). The tourism graduates: a case of overproduction. *Tourism Management*. Vol. 14 No.4, p. 243-6.
123. Falk, I. (2000). Enabling Leadership: Just Cycling Along. *CRLRA Discussion Paper*.
124. Falkingham, L. T., Reeves, R. (1998). Context analysis – a technique for analysing in a field, applied to literature on the management of R&D at the section level. *Scientometrics*. Vol. 42. No. 2, p. 97–120.
125. Fawbert F ed. (2003) *Teaching in Post-Compulsory Education: Learning, Skills and Standards* London and New York, Continuum
126. Fetsch, R. J., Yang, R. K. The Effect of Competitive and Cooperative Learning Preferences on Children's Self-Perceptions: A Comparison of 4-H and Non-4-H Members. *Journal of Extension*, v40 n3 Jun 2002.
127. Field, P. A., Morse, J. M. (1985). *Qualitative nursing research: The application of qualitative approaches*. USA: Rockville, MD: Aspen.
128. Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive development inquiry. *American Psychologist*, 34, p.907–911.
129. Fletcher-Janzen, E., De Pry, Randall L. (2002). *Social Competence and Character: Developing IEP Goals, Objectives, and Interventions*. Sopris West, 4093 Specialty Place, Longmont, CO 80504.
130. Fominienė, V. B. (2007). Kūno kultūros mokytojų nuostatos dėl pedagoginės komunikacijos kaip mokinių požiūrio į kūno kultūros ugdymąsi determinantės. *Daktaro disertacija*. LKKA.
131. Foyster, J. (1990), *Getting to Grips with Competency-Based Training and Assessment*, TAFE National Centre, Adelaide
132. Fokienė, A. (2006). Profesijos mokytojų neformaliojo ir savaiminio mokymosi didaktinių pasiekimų vertinimo sistemos parametrai. *Daktaro disertacija*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
133. Foster, D. (1996). *A goal-based scenario framework for teaching analysis skills in realistic contexts*. PhD thesis, Northwestern University.
134. Foxon, M., Richey, R. C., Roberts, R. C., Spannaus, T. W. (2003). *Training Manager Competencies: The Standards*. Third Edition. ERIC Clearinghouse on Information & Technology, Syracuse University, 621 Skytop Rd., Suite 160, Syracuse, NY .
135. Franzoi, S. L., Davis, M. H., Vasques-Suson, K. A. (1994). Two Social Worlds: social correlates and stability of adolescents status groups. *Journal of personality and social psychology*. No. 67, p. 462–473.
136. Gallistel, C. R., 1990. *The Organization of Learning*. Cambridge, MA.: MIT Press.
137. Garalis, A., Strazdienė, G. (2005a). Verslo praktinio mokymo(si) sistemos efektyvinimas: socialinės-politinės sąlygos, turinys ir metodai. *Socialiniai tyrimai*. Nr. 6, p. 70–78.
138. Garalis, A., Strazdienė, G. (2005b). Verslumo kompetencijų ugdymas praktinio mokymo firmoje. *Jaunųjų mokslininkų darbai*. Nr. 1 (5), p. 65–72.
139. Gendron, M., Royer, E., Bertrand, R., Potvin, P. Behaviour Disorders, Social Competence and the Practice of Physical Activities among Adolescents. *Emotional and Behavioural Difficulties*, v9 n4 p249-259 2004. SAGE Publications.
140. Gedvilienė, G., Bresnevičienė, D. (2000). Pradžios mokyklos mokytojų požiūris į mokymąsi bendradarbiaujant. *Ugdymo psichologija*. Nr. 3 (2), p. 48-52.
141. Giorgi, A. (1986). Theoretical justification for the use of descriptions in psychological research. In P. D. Ashworth, A. Giorgi & A. J. J. De Koning (eds.) *qualitative research in psychology: proceedings of the international association for qualitative research* (pg. 3-22). Pittsburg, PA: Duquesne University press.

142. Green, V. A., Rechis, R., Children's Cooperative and Competitive Interactions in Limited Resource Situations: A Literature Review. *Journal of Applied Developmental Psychology*, v27 n1 p42-59 Jan-Feb 2006.
143. Goodwin, L. D., Goodwin, W. L. (1999). Qualitative vs. Quantitative or Qualitative and Quantitative Research? *Readings in Research Methodology (2nd ed.)*. editor: Downs, F. USA: Philadelphia, Lippincott. P. 54–57.
144. Grant, M. (2002). Getting a grip on project-based learning: Theory, cases and recommendations. *Meridian: A Middle School Computer Technologies Journal*, 5 (1).
145. Grebliauskienė, B., Večkienė, N. (2004). Komunikacinė kompetencija: komunikabilumo ugdymas. Vilnius: Žara
146. Grene, M. (1997). The lived world, literature and education. In D. Vandenberg (ed.). *phenomenology and education discourse* (pg. 169-190). Johannesburg: Heinemann.
147. Grybauskienė, I., Žebrauskienė, Z. (2006). Mokymo(si) bendradarbiaujant metodo taikymas technologijų pamokose ugdant vartotoją. *Pedagogika*. Nr.84, p. 108–113.
148. Groenewald, T. (2004). A phenomenological research design illustrated. *International journal of qualitative methods*. No. 3 (1).
149. Guba, E. G. (1978). Toward methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation. *CSE Monograph series in evaluation*. No.8
150. Gudauskaitė, S. (2007). Žinių visuomenės link: organizacijos darbuotojo kompetencijų poreikis. *Informacijos mokslai*, Nr. 40 p. 66–72.
151. Hair, E. C., Jager, J., Garrett, S. B. (2002). Helping Teens develop healthy social skills and relationships: What research shows about navigating adolescence. US, Washington DC: Child trends, Inc.
152. Hall, T. (2000). Café conversations in the partnership journey: adapting organizational development tools to partnership process. US: Partnership Brokers Accreditation Scheme. Overseas Development Institute and the International Business Leaders Forum.
153. Harel, S., Papert, S. (1991). *Constructionism*. Norwood, NJ: Ablex.
154. Harris, J. H., & Katz, L. G. (2001). Young investigators: The project approach in the early years. New York: Teachers College Press.
155. Hertzum, M. (2003). Making Use of Scenarios: A Field Study of Conceptual Design. *International Journal of Human-Computer Studies*, 58(2), 215–239.
156. Hill, R. B., Fouts, S. (2007). Work Ethic and Employment Status: A Study of Jobseekers. *Journal of Industrial Teacher Education*. Vol. 42, No. 3, p. 48–65.
157. Hycner, R. H. (1999). Some guidelines for the phenomenological analysis of interview data. In A. Bryman & R. G. Burgess (eds.). *Qualitative research*. Vol. 3., pg. 143-164. London: Sage.
158. Hogue, T. (2004). Transitional Collaboration: More than the Sum of Its Parts. *Journal of Family and Consumer Sciences*, Vol. 96. No. 3, p. 8–11.
159. Holloway, I. (1997). Basic concepts for qualitative research. Oxford: Blackwell Science.
160. Holmes, J., Fillary, R. (2000). Handling small talk at work: Challenges for workers with intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47(3), 273–291.
161. Hommes, J.A. (1998). Study Behaviour and Problem-Based Learning. *Educational Innovation in Economics and Business II*. Netherlands: Kulwer Academic Publishers. Vol. 2, 145–154p.
162. Hops, H. Finch, M. (1985). Social competence and skills: a reassessment. B. H. Schneider, K. H. Rubin, J. E. Ledingham (eds.). Children's peer relations: issues in assessment and intervention. NY: Springer-Verlag.
163. Huit, W. (2004). Maslow's hierarchy of needs. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University.

164. Hwang, C. C. (2005). Learning Sociolinguistically Appropriate Language through the Video Drama „Connect with English“. ERIC publications.
165. Imel, S. (1999). New Views of Adult Learning. *Trends and issues alert*. No. 5.
166. Ineson, E.M., Kempa, R.F. (1996). Selection for vocational courses at university: part I – perspectives of the employers of graduates. *Education and Training*. Vol. 38 No.6, p. 14–19.
167. Introduction to Tuning Project (2007). Brussels: Tuning Management Committee, 153 p.
168. Isaeva, T. E. (2007). Classification of the College Instructor's Professional and Personal Competencies. *Russian Education & Society*. Vol. 49, No. 9, p. 31–41.
169. Yin, R. K. (2002). *Case Study Research, Design and Methods*, 3rd ed. Newbury Park, Sage Publications.
170. Yoder, M. B. (1999). The student WebQuest. *Learning and Leading with Technology*, No. 26(7), p. 52–53.
171. Jaffe, C. (1998). *Public Speaking: concepts, and skills for a diverse society*. USA: Wadworth Publishing Company.
172. Jakavičius, V. (1999). *Žmogaus ugdymas*. Vilnius.
173. Jakavičius, V., Juška, A. (1996). *Mokyklos pedagogika*. Kaunas: Šviesa
174. Jameson, S.M., Holden, R. (2000). “Graduateness” – who cares? Graduate identity in small hospitality firms. *Education and Training*, Vol. 42, No. 4/5, p. 264–71.
175. Janiūnaitė, B. (2004). *Edukacinės novacijos ir jų diegimas*. Kaunas: Technologija.
176. Janulienė I., Weinhardt J. Žmogiškųjų išteklių tobulinimas: suaugusiųjų mokym(-si) efektyvumas ir barjerai. *Tarptautinė mokslinė-praktinė konferencija “Verslas-Studijos-Mokslas 2005”*, Žemaitijos kolegija, Rietavas. 2005.
177. Jasman, A. (1998). *Describing professional expertise: a challenge in the development of a career path for teachers*. Paper presented at the Australian Teacher Education Association Annual Conference, Melbourne, Victoria.
178. Jocienė, J. (2007). Bendrųjų kompetencijų ugdymas kaip edukologinė teorinio ir praktinio mokymo integravimo prielaida. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*. Nr. 13, p. 82–89
179. Johnson D.W., Roger T. Johnson, Johnson H. E. (1991). *Cooperation in the Classroom: Basic Elements of Cooperative Learning*. USA: Edina, MN: Interaction Book Company.
180. Johnson, D. W., Johnson, R. T., Johnson, H. E. (1993). *Circles of learning: Cooperation in the classroom*. US(MN): Edina.
181. Jones, E. A., Carr, E. G., Feely, K. M. (2006). Multiple Effects of Joint Attention Intervention for Children with Autism. *Behavior Modification*. Vol. 30, No. 6, p. 782–834.
182. Jovaiša L. (1993). *Pedagogikos terminai*. Kaunas.
183. Jovaiša, L. (1997). *Edukologijos pradmenys. Vadovėlis*. Kaunas: Technologija.
184. Jovaiša, L. (1999). *Profesinio konsultavimo psichologija*. Vilnius: Agora.
185. Jovaiša, L. (2001). *Edukologijos pradmenys*. Šiauliai.
186. Jovaiša, L., Vaitkevičius, J. (1989). *Pedagogikos pagrindai. Didaktika, 2*. Kaunas.
187. Jucevičienė P. ir Lepaitė D. (2000). Kompetencijos sampratos erdvė. *Socialiniai mokslai*. Nr. 1 (22), p. 44–50.
188. Jucevičienė, P. (2003). Pedagogo IKT kompetencijos dinamiškos struktūros pagrindimas. *Socialiniai mokslai*. Nr. 2 (39), p. 70-81.
189. Jucevičienė, P., Lepaitė, D. (2000). Kompetencijos sampratos erdvė. *Socialiniai mokslai*, Nr. 1 (21), p. 44–51.
190. Jucevičienė, P., Lipinskienė, D. (2001). Edukacinė, studentą įgalinanti studijuoti, sistema mokymosi paradigmos kontekste. *Socialiniai mokslai 2(28)*: 55–59.



191. Juodaitytė A. (2002a). Socializacijos ir ugdymo vaikystėje sąveika. Kn.: Socializacija ir ugdymas vaikystėje. Vilnius.
192. Juodaitytė, A. (2002). Socializacija ir ugdymas vaikystėje. Vilnius: Petroofsetas.
193. Juodaitytė, A., Rauckienė, A. (2005). Development of Meta-Communicational Competence of Educationalist's in the Context of Educational-Dialogue (Children-Adults), ISSN 1648-3979, Klaipėda KU leidykla.
194. Kafai, Y., & Resnick, M. (1996). Constructionism in practice: Designing, thinking, and learning in a digital world. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
195. Kagan S. (1992). Cooperative learning. San Juan.
196. Kagan, S. (1985). Dimensions of cooperative classroom structures. In R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. Hertz Lazarowitz, C. Webb, & R. Schmuck (Eds.), Learning to cooperate, cooperating to learn (pp. 67–96). New York, NY: Plenum.
197. Kagan, S. (1994). Cooperative Learning. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
198. Kaminskienė, L., Janulienė, A. (2006). Problem based learning in the academic setting: language teaching issues. *Santalka. Filologija. Edukologija*. T. 14, Nr. 2, p. 79–86.
199. Kanaga, K., Prestridge, S. (2002). How To Launch a Team: Start Right for Success. *An Ideas into Action Guidebook*. Center for Creative Leadership, P.O. Box 26300, Greensboro, NC.
200. Kardelis, K. (2002). *Mokslinio tyrimo metodologija ir metodai*. Kaunas: Judex.
201. Katz, L. (2003). The Right of the Child To Develop and Learn in Quality Environments. *International Journal of Early Childhood*. Vol. 35, No. 1-2, p. 13–22.
202. Kelle, U. (1995). Introduction: an overview of computer-aided methods in qualitative research. In U. Kelle (ed.). *Computer-aided qualitative data analysis: theory, methods, and practices*. London: Sage.
203. Kelly, I. (1998). Education and training recruitment for regional tourism operators. *Australian Journal of Hospitality Management*. Vol. 5, No. 2, p.37-46.
204. Killen, R. (1998). *Effective Teaching Strategies(2nd Edition)*. Australia: Social Science Press.
205. Kim M. (2004). Literature Discussions in Adult L2 Learning. *Language and Education*. Vol. 18, No. 2, p. 145–166.
206. Kimchi, J. Povlika, B. Stevenson, J. S. (1999). Triangulation: operational definitions. *Readings in Research Methodology (2nd ed.)*. editor: Downs, F. USA: Philadelphia, Lippincott. P. 65–67.
207. King, N. (1994). The qualitative research interview. In C. Cassell & G. Symon (Eds.). *Qualitative methods in organizational research: a practical guide*. London: Sage.
208. Kirschner, P. et al. (1997). The design of a study environment for acquiring academic and professional competence. *Studies in higher education*. No. 22 (2), p. 151–171.
209. Kjærgaard, E., Martinėnienė, R. (2002). Democracy everyday: Discussion and decision models for young people and adults. Vilnius: Garnelis.
210. Knowles M. Andragogy. [žiūrėta 2003-02-27] Prieiga: [http://adulted.about.com/gi/dynamic/offsite.htm?site=http%3A%2F%2Fnl.u.nl.edu%2face%2FResources%2FDocuments%2FAdultLearning.html](http://adulted.about.com/gi/dynamic/offsite.htm?site=http%3A%2F%2Fnl.u.nl.edu%2Face%2FResources%2FDocuments%2FAdultLearning.html)
211. Knowles, M. S. et al (1984) Andragogy in Action. Applying modern principles of adult education, San Francisco: Jossey Bass. A collection of chapters examining different aspects of Knowles' formulation.
212. Koskinen, L., Tossavainen, K. Characteristics of Intercultural Mentoring – A Mentor Perspective. *Nurse Education Today*, v23 n4 p278-85 May 2003.
213. Kossman, S. (2005). Authentic Assessment for RN Students: Writing Case Studies and Teaching Projects (Syllabus Selection). 44(2), 96.

214. Kostelnik, Marjorie J., et.al. (1993). *Guiding Children's Social Development*. Second Edition. Delmar Publisher Inc., USA: Albany, NY.
215. Kowalski, T. J. (2005). Evolution of the School Superintendent as Communicator. *Communication Education*. Vol. 54, No. 2, p. 101–117.
216. Kramsch, C. (1996). Proficiency Plus: The Next Step. ERIC Digest.
217. Kruger, D. (1988). *An introduction to phenomenological psychology* (2nd ed.). Cape Town, South Africa: Juta.
218. Kučinskienė, R. (2003). Ugdymo karjerai metodologija. Klaipėda: KU leidykla.
219. Kučinskiene, R. (2003a). Asmenines karjeros valdymo gebėjimai ir jų ugdymo gaires. *Profesinis rengimas*, 7, p. 72–81.
220. Kučinskienė, R. (2003b). Ugdymo karjerai metodologija. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
221. Kühn C. (2003). Research methodology (3<sup>rd</sup> chapter). US: University of Pretoria.
222. Kuslivan, S., Kuslivan, Z. (2000). Perceptions and attitudes of undergraduate tourism students towards working in the tourism industry in Turkey. *Tourism Management*. Vol. 21, No.3, p.251–69.
223. Kvale, S. (1983). The qualitative research interview: a phenomenological and hermeneutical mode of understanding. *Journal of phenomenological psychology*. No. 14 (2), pg. 171–196.
224. Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. CA: Sage.
225. Lai, P. C. (2006). Employment agencies as labor suppliers and partners: evidence from the supply chain operations in the hotel sector. 3<sup>rd</sup> graduate research and tourism conference, 25-28 May.
226. Lam, T., Zhang, H., Baum, T. (2001). An investigation of employees' job satisfaction: the case of hotels in Hong Kong. *Tourism Management*. Vol. 22, No.2, p. 157–65.
227. Lamanuskas, V., Railienė, L. (2000). Projektinis gamtamokslinis moksleivių ugdymas. *Gamtamokslinis ugdymas bendojo lavinimo mokykloje. VI respublikinė mokslinė-praktinė konferencija*. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
228. Lane, K. L., Givner, C. C., Pierson, M. R. (2004). Teacher Expectations of Student Behavior: Social Skills Necessary for Success in Elementary School Classrooms. *Journal of Special Education*, v38 n2 p104-110. PRO-ED, Inc.
229. Lane, K. L., Pierson, M. R., Givner, C. C. (2004). Secondary Teachers' Views on Social Competence: "Skills Essential for Success". *Journal of Special Education*, v38 n3 p174-186
230. Laužackas, R. (1999). Sistemoteorinės profesinio rengimo kaitos dimensijos. Kaunas: VDU leidykla.
231. Laužackas, R. (2000). Mokymo turinio projektavimas. Kaunas: VDU leidykla.
232. Laužackas, R. (2005). Profesinio rengimo metodologija. Kaunas: VDU leidykla.
233. Laužackas, R. (2005). Profesinio rengimo terminų aiškinamasis žodynas. Kaunas: VDU leidykla.
234. Laužackas, R., Dienys, V. (2004). Profesijos mokytojų strateginių kompetencijų nustatymo ir jų kvalifikacijos tobulinimo modulių rengimo metodika. Vilnius: PMMC.
235. Laužackas, R., Pukelis, K. (2002). Kvalifikacija ir kompetencija: samprata, santykis bei struktūra profesijos mokytojo veiklos kontekste. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*. Kaunas: VDU. Nr. 3, p. 10–17.
236. Laužackas, R.; Stasiūnaitienė, E.; Teresevičienė, M. (2005). Kompetencijų vertinimas neformaliajame ir savaiminiame mokymesi: monografija. Kaunas. 224 p
237. LeBlanc, H.,P. (1995). Syncretism of qualitative and quantitative research paradigms: the case for methodological triangulation. *Paper presented at the annual meeting of the speech communication association* (81st, San Antonio, TX, Nov. 18-21). P. 23.
238. Leedy, P. D. (1997). *Practical research: planning and design*, 6th ed. New Jersey: Prentice-Hall.

239. Leedy, P., Ormrod, J. (2001). *Practical research: Planning and design* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall. Thousand Oaks: Sage publications.
240. Lee-Ross, D. (1999). *HRM in Tourism and Hospitality: International Perspective on Small to Medium-sized Enterprises*. UK: Cassell, London.
241. Lekavičienė, R. (2000). *Socialinės kompetencijos vertinimo metodikos modifikavimas: daktaro disertacija*/VDU. Kaunas: VDU.
242. Lekavičienė, R. (2004). Socialinės kompetencijos kriterijų problema: studentų socialinių įgūdžių ir socialinio prioriteto santykio tyrimas. *Ugdymas. Kūno kultūra. Sportas*. Nr. 1 (51), p. 30–36.
243. Lemke, J.L. (1997). Cognition, context and learning: A social semiotic perspective. In D. Kirshner (Ed.) *Situated cognition theory: Social, neurological, and semiotic perspectives*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
244. Lepaitė, D. (2001). Kompetencijų plėtojančių verslo studijų programų lygio ir profilio nustatymo teoriniai pagrindai. *Daktaro disertacija*. Kaunas: KTU.
245. Leslie, D., Richardson, A. (2000). Tourism and cooperative education in UK undergraduate courses: are the benefits being realised? *Tourism Management*. Vol. 21, No.5, p. 489–98.
246. Levine, D. A. (2003). *Building Classroom Communities: Strategies for Developing a Culture of Caring*. National Educational Service, USA: Bloomington, IN.
247. Li, L., Kivela, J.J. (1998). Different perceptions between hotel managers and students regarding levels of competency demonstrated by hospitality degree graduates. *Australian Journal of Hospitality Management*. Vol. 5, No.2, p.47–54.
248. Lieb, S. (2005). Principles of Adult Learning. *Best Practice Resources*.
249. Lietuvos nacionalinės kvalifikacijų sistemos koncepcija (*projekto vadovas T. Jovaiša*). Vilnius: Lietuvos darbo rinkos mokymo tarnyba, 2007.
250. Lileikiene, T., Petkevičiute, R. (2003). Besimokančių suaugusiųjų požiūris į karjerą. *Profesinis rengimas*, 7, p. 128–141.
251. Lipinskienė, D. (2005). Competence development: in searching for the successful environment
252. Lykken, D.T., McGue, M., Tellegen, A.T., & Bouchard, T.J. (1992). Emergenesis: traits that do not run in families. *American Psychologist*. No. 47, pgs. 1565–1577.
253. Love, C. T. (2005). Using Both Head and Heart for Effective Leadership. *Journal of Family and Consumer Sciences*, v97 n2 p17-19.
254. LR švietimo įstatymas (Valstybės žinios, 1991, Nr. 23–593).
255. Lundegard, I.; Wickman, Per-Olof. (2007). Conflicts of Interest: An Indispensable Element of Education for Sustainable Development. *Environmental Education Research*. Vol. 13, No. 1, p. 1–15.
256. Macleod, D., Taylor, S., Ed. (2003). *Learning and Skills for Neighbourhood Renewal: A Policy Review*. Learning and Skills Development Agency, London, United Kingdom.
257. Madden, Steven J., Madden, M. At-Risk Situations and Conflicts in Public Schools: Teacher Awareness Profiles. *Journal of At-Risk Issues*, V7 No.3, p. 33-38, Fall 2001.
258. Magistrantūros studijų programų bendrųjų reikalavimų aprašas (Patvirtintas 2005 m. liepos 22 d. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymu Nr. ISAK-1551). *Valstybės žinios*, 2005, Nr. 93-3461.
259. May, K. A. (1989). Dialogue: On Triangulation. *Qualitative Nursing Research: A Contemporary Dialogue*. Editor: J. M. Morse. USA: Rockville, MD: Aspen. P. 205–206.
260. Maypole, J., Davies, T. G. (2001). Students' perceptions of constructivist learning in a community college American History II. *Community College Review*, No. 29 (2). Pg. 54–80.

261. Malinauskas, R. (2001a). Pedagogikos studentų parengtis atlikti socialinius vaidmenis šiuolaikinėje mokykloje. *Pedagogika*. Nr. 52, p. 180–186.
262. Malinauskas, R. (2001b). Psichologinių įgūdžių lavinimo programos įgyvendinimas sporto mokyklų komandose. *Sporto mokslas*. Nr. 4 (26), p. 37–42.
263. Malinauskas, R. (2002a). Sporto pedagogų socialinių įgūdžių raida socialinio rengimo kontekste. *Pedagogika*. Nr. 59, p. 131–136.
264. Malinauskas, R. (2002b). Sporto pedagogų socialinių įgūdžių raiška socialinio rengimo kontekste. *Pedagogika*. Nr. 63, p. 190–195.
265. Malinauskas, R. (2003). Socialinio rengimo įtaka sporto pedagogų socialinei kompetencijai. *Pedagogika*. Nr. 66, p. 44–50.
266. Malinauskas, R. (2004). Esminiai socialiniai įgūdžiai ir jų vertinimas (remiantis sporto pedagogų tyrimo duomenimis). *Ugdymo psichologija*. Nr. 11-12, p. 197–201.
267. Malinauskas, R. (2006). Sporto pedagogų ir sportininkų socialinio psichologinio rengimo ypatumai. Vilnius: Lietuvos sporto informacijos centras.
268. Malinauskas, R. (2006). Sporto pedagogų ir sportininkų socialinio psichologinio rengimo ypatumai. Vilnius: Lietuvos sporto informacijos centras.
269. Malinauskas, R. (2006). Sporto pedagogų ir sportininkų socialinio psichologinio rengimo ypatumai. Vilnius: LR kultūros ir sporto rėmimo fondas.
270. Manger, T., Eikeland, O. J., Ashbjørnsen, A. (2003). Effects of training on pupils' social skills. *Research in education*. Volume 69, p. 80–92.
271. Marčišauskienė, E. (2007). Mokytojų vertybinės nuostatos ir jų sklaida pedagoginėje veikloje. *Acta Pedagogica Vilnensia*. Nr. 19, p. 135–145
272. Margetson, D. (1994). Current Educational Reform and the Significance of Problem-based Learning. *Studies in Higher Education*. No. 19 (1), p. 5–20.
273. Marsick, V. J., Bitterman, J., van der Veen, R. (2000). From the Learning Organization to Learning Communities: Toward a Learning Society. *Information Series*. No. 382.
274. Martinkus, B., Neverauskas, B., Sakalas A. (2002). Vadyba: Specialistų rengimo kiekybinis ir kokybinis aspektas. Kaunas: Technologija.
275. Martišauskienė, E. (2008). Ugdomojo mokymo retrospektyva ir dabartis (V. Rajecko „Ugdomojo mokymo“ ir konstruktyvizmo paralelės. *Pedagogika*. Nr. 89, p. -11–117.
276. Maslow, A. H. (2006). Motyvacija ir asmenybė. Vilnius: Apostrofa.
277. Mason, G. (1995). The New Graduate Supply Shock: Recruitment and Utilisation of Graduates in British Industry. UK: National Institute for Economic and Social Research, London.
278. Mason, J. (1996). Qualitative researching. London: Sage.
279. Mattens, F. (Ed.) (2008). Meaning and Language: Phenomenological Perspectives. London: Springer.
280. Mažeikienė, N., Loher, D. (2008). Dėstytojų tarpkultūrinė kompetencija dalyvaujant pedagoginio mobilumo programose. *Socialiniai mokslai*. Nr. 2 (60).
281. McDonald, R., Corbiere, K., Doyle, L., Field, C., Johnson, L., Johnston, P., Kerr, E., Roberts, A. The Transition from Initial Education to Working Life: A Status Report on Australia's Progress. 2000. [http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content\\_storage\\_01/0000000b/80/24/89/e9.pdf](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/24/89/e9.pdf)
282. McDowell, E. E. (1997). An Exploratory Study of Interpersonal Communication Competence: Assessing Performance in Selection Interviews of Day and Extension Students. ERIC publications.
283. McFall, R. M. (1992). A review of reformulation of the construct of social skills. *Behavioral Assessment*. No. 4, p. 1–33.

284. McGinty, S. M. (2000). Case-method teaching: an overview of the pedagogy and rationale for its use in physical therapy education. *Journal of Physical Therapy Education*, 14(1) 48–51.
285. McKercher, B., Williams, A., Coghlan, I. (1995). Reports: careers progress of recent tourism graduates. *Tourism Management*. Vol. 16, No.7, p. 541–549.
286. McKinnon, M.C., Moscovitch, M. Domain-General Contributions to Social Reasoning: Theory of Mind and Deontic Reasoning Re-Explored. *Cognition*. V102. No2. p. 179-218, Feb 2007. Elsevier, USA: Orlando, FL.
287. Miyahara, A. (2000). Toward Theorizing Japanese Interpersonal Communication Competence from a Non-Western Perspective. *The American Communication Journal*. Vol. 3, Issue 3 (3.3).
288. Millis, B. J. (1996). Cooperative learning. <http://www.utc.edu/Administration/WalkerTeachingResourceCenter/FacultyDevelopment/CooperativeLearning/> (2007-12-14).
289. Millis, B. J. (1998). Cooperative learning. USA: The University of Tennessee at Chattanooga.
290. Mitchel, P. A. (2006). Professional development and teaching excellence for hospitality management faculty. *11<sup>th</sup> annual conference on graduate education and graduate student research in hospitality and tourism*. Seattle, Washington. 5-7 January.
291. Moyers, T. B., Miller, W. R., Hendrickson, S. M. L. (2005). How Does Motivational Interviewing Work? Therapist Interpersonal Skill Predicts Client Involvement Within Motivational Interviewing Sessions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, v73 n4 p590-598.
292. Moynihan, D. P. (2005). Goal-based learning and the future of performance management. *Public administration review*. Vol. 65, No. 2, p. 203–216.
293. Monkevičienė, O. (2004). Pedagogų kompetencija ugdyti vaikų gebėjimą įveikti kasdieninius sunkumus. *Pedagogika*. Nr. 70, p. 127–132.
294. Morse, J. M. (1999). Approches to Qualitative-Quantitative Methodological Triangulation. *Readings in Research Methodology (2nd ed.)*. editor: Downs, F. USA: Philadelphia, Lippincott. P. 61-64.
295. Moursund, D. (1998). Project-based learning in an information-technology environment. *Learning and Leading with Technology*. No. 25(8), p. 4–11.
296. Moustakas, C. (1994). Phenomenological research methods. Thousand Oaks: Sage.
297. Murphy, Sh. (1999). Multiple triangulation: application in a program of nursing research. *Readings in research methodology* (ed. E. Downs). p. 68–82.
298. Mursak, J. (1997). Reform of the vocational education and training (VET) system in Slovenia. *European Journal of Education*, 32(3), 255–264.
299. Nauckūnaitė, Z. (2002). Klasikinė retorika kaip komunikacinės kompetencijos ugdymo paradigma. *Žmogus ir žodis*. T. 1, p. 59–65.
300. Negi, D. S. (2008). Human resource development to address future challenges in hospitality industry: problems and prospects. *National conference "Indian hospitality industry – contemporary issues"*. Rishikesh, India. 27-28 March.
301. Nemčinov, V. S. (1965). *Ekonomika – matematičeskie metody i modeli*<sup>4</sup>. Moskva.
302. Ngai, Phyllis Bo-yuen, Koehn, P. H. Organizational Communications in Refugee Camp Situations. *New Issues in Refugee Research*. Working Paper. <http://www.unhcr.ch/cgi-bin/texis/vtx/home/opendoc.pdf?tbl=RESEARCH&id=3e19a9d44&page=publ>
303. Nielsen, J. (1993). Usability Engineering. Boston etc.: Academic Press. p. 199/200.
304. Norman, G.R., & Schmidt, H.G. (1992). The psychology basis of problem-based learning: A review of the evidence. *Academic Medicine*. No. 67, p. 557–565.

305. Norton, R. (1987). 'Competency-based education and training: a humanistic and realistic approach to technical and vocational instruction.' Paper presented at the Regional Workshop on Technical and Vocational Teacher Training, Japan, May 11–22.
306. O'Callaghan, Katy. (2005). Indigenous Vocational Education and Training. At a Glance. National Centre for Vocational Education Research (NCVER).
307. Ogilvy, J and Schwartz, P (2004), *Plotting your scenarios*, Global Business Network
308. Ormrod, J. E. (1999). Human learning (3rd ed.). USA: NJ, Prentice-Hall.
309. Orr, D. W. (1992). Ecological literacy – education and the transition to a postmodern world. Sunny press.
310. Pabrėžaitė, J., Gumuliauskienė, A. (2003). Patirtinis mokymasis suaugusiųjų švietimo pokyčių kontekste. *Jaunujų mokslininkų darbai*. Nr. 1, p. 90–97.
311. Park, N., Peterson, C. (2006). Moral Competence and Character Strengths among Adolescents: The Development and Validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth. *Journal of Adolescence*. Vol. 29, No. 6, p. 891–909.
312. Parsons, D. J., Care, P. (1991). Developing managers in tourism. UK: National economic development office, London.
313. Patry J.-L., Weinberger A. (2004). Kombination von Konstruktivistischer Werterziehung und Wissenseerwerb. Referat der Arbeitsgruppe für empirische Pädagogische Forschung (AEPF). Nürnberg.
314. Patry J.-L., Weinberger A. (2004). Kombination von Konstruktivistischer Werterziehung und Wissenseerwerb. Referat der Arbeitsgruppe für empirische Pädagogische Forschung (AEPF). Nürnberg.
315. Patterson, C.H. (1973). Humanistic Education. Engelwood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
316. Perkins, D. (1991). Technology meets constructivism: Do they make a marriage? *Educational Technology*. No. 31(5), p. 18-23.
317. Piaget, J. (1969). *The mechanisms of Perception*. London: Rutledge & Kegan Paul.
318. Pitcher, J., Purcell, K. (1998). Diverse expectations and access to opportunities: is there a graduate labour market?. *Higher Education Quarterly*. Vol. 52, No.2, p. 179–203.
319. Pečiuliauskienė, P. (2007). Darbo rinkos profesijos mokytojų bendrosios kompetencijos: situacija ir poreikis. *Acta Pedagogica Vilnensia*. Nr. 18, p. 132–143.
320. Petkevičiute, N. (2003). Asmenines karjeros projektavimas ir vystymas globalizacijos kontekste. *Profesinis rengimas*, 7, p. 82–97.
321. Petkevičiūtė, N., Kaminskytė, E. (2003). Vadybinė kompetencija: teorija ir praktika. *Pinigų studijos*. Nr. 1, p. 65–80.
322. Petrova, P. (2001). Tourism students' career expectations and aspirations: an examination of attitudes, perceptions and expectations of current undergraduate tourism students at The University of Luton of tourism degrees and tourism careers. University of Luton, Luton, unpublished MSc thesis.
323. Petrova, P., Mason, P. (2004). How valuable are tourism degrees? The views of tourism industry. *Critical issues in tourism education*. Proceedings of the conference of ATHE, Missenden Abbey, Buckinghamshire, UK. 1-3 December.
324. Plath, Hans-Eberhard. Work Requirements in Transformation, Competence for the Future: A Critical Look at the Consequences of Current Positions. IAB Labour Market Research Topics No. 45. IAB, Germany, 2001.
325. Pocevičienė, R. (2004). Gebejimo spręsti problemas raiškos ypatumai pradinėse klasių mokinių ir mokytojų populiacijoje. *Pedagogika*. Nr. 70, p. 160–164.
326. Pollard, A. (2006). Refleksyvusis mokymas. Vilnius: Garnelis
327. Pollard, A. (2006). Refleksyvusis mokymas. Vilnius: Garnelis

328. Polkinghorne, D. (1989). Phenomenological research methods. In R. Valle, & S. Halling (Eds.), *Existential-phenomenological perspectives in psychology* (pp. 41–60). New York: Plenum.
329. Projektas „Inovatyvių mokymo metodų diegimas Lietuvos jūreivystės kolegijoje“, sutartis Nr. ESF/2004/2.4.0-K01-025/SUT-236 pagal BPD 2.4 priemonę „Mokymosi visą gyvenimą sąlygų plėtra“ finansuojamas iš ES struktūrinių fondų.
330. Projektas „sektorinių praktinio mokymo centrų plėtros studija“ (sektorinių praktinio mokymo centrų geros užsienio šalių praktikos pavyzdžių analizė). Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos ir VŠĮ „Viešosios politikos ir vadybos instituto“ 2006 m. lapkričio 3 d. mokslinių tyrimų ir plėtros paslaugų sutartis Nr. SUT-2157
331. Projektas-programa „Bendravimo ir bendradarbiavimo psichologiniai ypatumai valstybės tarnyboje“. Kauno rajono švietimo centras. (2008).
332. Projektas „Valstybės kontrolės tarnautojų kvalifikacijos tobulinimas administracinių ir asmeninių gebėjimų srityje. Lietuvos Respublikos Valstybės kontrolė“. (2006). BPD2004-ESF-2.2.0-02-05/0006-03.
333. Pukelis, K. (2003). Karjeros projektavimo gebėjimai žinių visuomenėje: nauji iššūkiai profesiniam konsultavimui ir karjeros planavimui. *Profesinis rengimas*, 6, p. 66–75.
334. Pukelis, K., Garnienė, D. (2003). Moksleivių ugdymas karjerai: padėties analizė ir perspektyvos bendrojo lavinimo mokykloje. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*. Nr. 7
335. Pukelis, K., Pileičikienė, N. (2006). Kai kurių Lietuvos universitetų ir kolegijų studijų programų kokybės ypatumai: studijų rezultatų paradigma. *Aukštojo mokslo kokybė*. Nr. 3, p. 20–43.
336. Pukėnas, K. (2005). Sportinių tyrimų duomenų analizė SPSS programa. Kaunas: LKKA.
337. Purcell, K., Quinn, J. (1996). Exploring the education-employment equation in hospitality management: a comparison of graduates and HNDs. *International Journal of Hospitality Management*. Vol. 15, No.1, pp. 51–68.
338. Putnam, R., A. (2005). Pragmatism, Ethics and Education. *Encyclopedia of Philosophy of Education*.
339. Rajeckas, V. (1997). Mokymo metodai. Vilnius.
340. Rajeckas, V. (1998). Mokinių mokymosi rezultatų tikrinimas ir vertinimas. Vilnius.
341. Rajeckas, V. (2002). Pedagogika – ugdymo mokslas ir menas. Vilnius.
342. Rajeckas V. (2008). „Ugdomojo mokymo“ ir konstruktyvizmo paralelės. *Pedagogika*. Nr. 89, p. -11–117.
343. Richmond, V., McCroskey, J. (1992). Communication: Apprehension, Avoidance and Effectiveness. USA: Gorsuch Scarisbrick, Publishers.
344. Ryan, C. (1995). Current issues: tourism courses: a new concern for new times?. *Tourism Management*. Vol.16, No.2, p. 97–100.
345. Roblyer, M.D. & Edwards, J., (2000). Integrating Educational Technology into Teaching (Third Edition). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
346. Robinson, D., Reed, V. (eds.). (1998). The A-Z of social research jargon. Aldershot, UK: Ashgate.
347. Rogers, C. (1991). Values, Persons, and Politics: The Dialectic of Individual and Community Caspary. *Journal of Humanistic Psychology*. No. 31, pg. 8–31
348. Rogers, C., Freiberg, H. J. (1994). Freedom to learn (3rd ed.). New York: Macmillan/Merrill.
349. Rogers, C. R. (1983). Freedom to learn for the 80's. Colombo-Toronto-London-Sydney: Ch. M. Mevill Publ. Company.
350. Rogov, E. I. (1998). Nastolnaja kniga praktičeskovo psihologa. Kn. 2. Moskva Rojek, C., Urry J. (1997). Touring Cultures – Transformations of Travel and Theory. Routledge.
351. Rose, Steven R. (1989). Teaching Single Parents to Cope with Stress through Small Group Intervention. *Small Group Behavior*, v20 n2 p259-69.

352. Ross, G.F. (1997). Hospitality/tourism job applications and educational expectation *International Journal of Contemporary Hospitality Management*. Vol. 9, No.3, p. 1–5.
353. Routledge International Encyclopedia of Education. (2008). Edited by Gary McCulloch, David Crook. London, New York : Routledge.
354. Rubin, H., Dwyer, K. Booth-LaForce, C. Kim, A., Burgess, K., Rose-Krasnor, L. (2004). Attachment, Friendship, and Psychosocial Functioning in Early Adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, Vol. 24, No. 4, p. 326–356.
355. Rudestam, K. E., Newton, R. (2001). *Surviving Your Dissertation*. (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
356. Rudytė, D., Šeputienė, J., Balčiūnas S. (2006). Finansų specialisto profesinės kompetencijos vertinimas banko darbuotojo, einančio vadovo pareigas, požiūriu. *Socialiniai tyrimai*. Nr. 8 (2), p. 106–113.
357. Ruseckienė, L. (1998). Literatūros pedagogika. Vilnius: Gimtasis žodis.
358. Ruževičius, J. (2007). Magistrantūros studijos ir magistro darbo rašymas. *Mokomoji knyga*. VU.
359. Sakalas, A. Šalčius, A. (1997). *Karjeros valdymas*. Kaunas
360. Savin-Baden, M. (2004) Understanding the impact of assessment on students in problem-based learning. *Innovations in Education and Teaching International*. No. 42 (2), p. 223–233.
361. Savin-Baden, M. and Major, C. (2004) *Foundations of Problem-based Learning*. Maidenhead: Open University Press/SRHE.
362. Schank, R. C. (1992). *Goal-based scenarios*. USA: The Institute for the Learning Sciences Northwestern University.
363. Schank, R. C., Cleary, C. (1995). *Engines for Education*. USA: Lawrence Earlbaum Associates, Mahwah, NJ.
364. Schank, R. C., Fano, A., Bell, B., Jona, M. (1993). The design of goal-based scenarios. *Journal of the learning sciences*. Vol. 3, p. 305.
365. Schank, R. C. (1997). *Virtual Learning: A Revolutionary Approach to Building a Highly Skilled Workforce*, New York: McGraw-Hill.
366. Scholz, R. W. (2002) Scholz, R.W., Tietje, O. (2002), *Embedded Case Study Methods, Integrating Quantitative and Qualitative Knowledge*, Sage, Thousand Oaks, CA,
367. Scholz, R. W., Lang, D. J., Wiek, A., Walter, A. I. & Stauffacher, M. (2006). Transdisciplinary Case Studies as a Means of Sustainability Learning: Historical Framework and Theory. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 7(3), 226–251.
368. Schoonover, S.C. (1008). *Human Resource Competencies for the Year 2000: The Wake-Up Call*. Society for Human Resource Management.
369. Schwartz, T. A., Kaplan, M. H. (1981). Operationalizing Triangulation in Naturalistic Evaluation: Community Education in Kanawha County (WVA).
370. Segrin, C., Dillard, J. P. (1993). The Complex Link between Social Skill and Dysphoria. The Complex Link between Social Skill and Dysphoria. *Communication Research*, v20 n1 p76-104.
371. Sergiovanni, T. J. Balance Individual Autonomy and Collaboration to Center on Students. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, v70 n3 p17-22 Nov 2004. Prakken Publications
372. Shachar, H., Smuelevitz, H. (2002). Implementing cooperative learning, Teacher collaboration and teachers' sense of efficacy in heterogeneous junior high schools. *Contemporary educational psychology*. Vol. 22, issue 1, 1997. p. 53–72.
373. Sharan, S. (1980). Cooperative Learning in small groups: recent methods and effects on achievement, attitudes and ethic relations. *Review of educational research*. No. 50, p. 241–271.



374. Sharan, S. (1990). Cooperative learning: Theory and research. US, New York.
375. Sharan, S. (ed.). 1994. Handbook of Cooperative learning Methods. The Greenwood Educators' Reference Collection. Westport: Greenwood Press.
376. Shared 'Dublin' descriptors for the Bachelor's, Master's and Doctoral awards, *Joint Quality Initiative*, March 2004.
377. Schyvens, R. (2002). Tourism for development – empowering communities. Pearson education.
378. Silen, C., & Uhlin, L. (2004). Self-directed learning – a learning issue for the student! Paper presented at PBL. *International Conference*; June 14–18; Cancun, Mexico.
379. Silverman, David (2000). Doing Qualitative Research: A Practical Handbook. Thousand Oaks, CA: Sage.
380. Simpson, B. L. (1997). Social Distance as a Factor in the Achievement of Pragmatic Competence. *CLCS Occasional Paper* No. 47.
381. Slavin R. (1983). Cooperative learning. NY: Longman.
382. Slavin, R. (1992). Research on cooperative learning: Consensus and controversy // Goodsell, A., Maher, M., Tino, V., Smith, B. L. & McGregor. Collaborative Learning: a sourcebook for higher education. Us: PA.
383. Slavin, R.E. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research*, 50 (2), 315-342.
384. Sluckuvienė, Z. (2004). Patirtinio mokymosi vertinimo poreikis technologinio profilio neuniversitetinėse studijose. *Edukologijos magistro darbas*. (vad.: M. Teresevičienė). Kaunas: VDU.
385. Smari, J., Petrusdottir, G., Porsteindottir, V. (2001). Social Anxiety and Depression in Adolescents in Relation to Perceived Competence and Situational Appraisal. *Journal of Adolescence*, v24 n2 p199-207.
386. Smith, G. (1987). The use and effectiveness of the case study method in management education: a critical review. *Management education and development*. No. 18, p. 51–61.
387. Smith, J. K. (1983). Quantitative versus qualitative research: An attempt to clarify the issue. *Educational Researcher*, 12 (3), p. 6–13.
388. Smith, R. ir Wexler, Ph. (1995). After postmodernism – education, politics and identity. Routledge.
389. Smith, M. K. (2003). Issues in cultural tourism studies. Routledge.
390. Soan, S. Multi-Agency Working: Are the Needs of Children and Young People with Social, Emotional and Behavioral Needs Being Served within a Multi-Agency Framework. *Support for Learning*, v21 n4 p210-215 Nov 2006.
391. Sociologijos žodynas. (1993). Sud. J. Leonavičius. Vilnius: Academia.
392. Soderlund, M. (1998). Problem-Based Learning, Interpersonal Orientations and Learning Approaches. *Educational Innovation in Economics and Business II*. Netherlands: Kulwer Academic Publishers. Vol. 2, 155–169p.
393. Srivastava, P., Srivastava, S. (2008). Switchover of quality manpower from hotel industry to allied sector. *National conference "Indian hospitality industry – contemporary issues"*. Rishikesh, India. 27-28 March.
394. Stanage, S. M. (1987). Adult education and phenomenological research: new directions for theory, practice and research. US, Malabar, FL: Robert E, Krieger
395. Stanikūnienė, B., Jucevičienė, P. (2004). Mokymosi iš patirties ypatumai: individo asmeninio potencialo aspektas. *Socialiniai mokslai*. Nr. 4 (46).
396. Stanišauskienė, V. (2003). The Model of Career Competence and its Expression in the Contemporary Labour World. *Learning and Development for innovation, networking and Cohesion*. – p. 89–105.
397. Stanišauskienė, V. (2004). Rengimosi karjerai proceso socioeducaciniai pagrindai. Kaunas: Technologija.
398. Starkey, H. (1995), 'Re-inventing citizenship education in a new Europe'. *Oxford Studies in Comparative Education*. No. 5, p. 213–226.

399. Strauss, A., Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks: Sage.
400. Stewart, J., Knowles, V. (2000). Graduate recruitment and selection: implications for HE, graduates and small business recruiters. *Career Development International*. Vol. 5, No.2, pp. 65–80.
401. Stuart-Hoyle, M. (2003). The purpose of undergraduate tourism courses in the UK. *Journal of hospitality, leisure, sport and tourism education*. No. 2 (1), p. 49–74.
402. Stukaitė, D. (2000). Kvalifikacija darbo vietų vertinimo požiūriu. *Ekonomika ir vadyba – 2000*. Kaunas: Technologija, p. 432
403. Stulpinas, T. (1993). Ugdymo principai. Šiauliai.
404. Swanson S. (1992). Mixed method triangulation: theory and practice compared. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association* (San Francisco, CA, April 20-24. p. 51.
405. Šaparnis, G., Šaparnienė, D. (2006). Psychosemantics of Management Strategy Notions by Comprehensive School Principals and Vice Principals. *Online Submission, Paper presented at the European Conference on Educational Research* (Geneva, Sep 13–15, 2006).
406. Šernas, V. (2006). Komunikacinės kompetencijos, jų ugdymo (-si) kai kurios strateginės ir taktinės problemos. *Santalka. Filologija. Edukologija*. T. 14, Nr. 4, p. 50–60.
407. Šernas, V. (2005). Sintezuotas individualizuotas užsienio kalbos komunikacinės kompetencijos ugdymo modelis. *Filologija*. Nr. 13, p. 90–104.
408. Šiaučiūkėnienė, L., Stankevičienė, N. (2003). Bendrosios didaktikos pagrindai. Kaunas: Technologija.
409. Šileikienė, L., Svirskienė, G. (2006). Profesinės veiklos komunikacinė kompetencija tarpasmeninių santykių raiškos kontekste. *Socialiniai tyrimai*. Nr. 7, p. 137–142.
410. Šniras, Š., Malinauskas, R. (2004). The peculiarities of moral skills of basketball-playing schoolchildren. *Sport Training in Interdisciplinary Scientific Researches*. P. 279–284.
411. Šniras, Š., Malinauskas, R. (2006). Moksleivių socialinių įgūdžių ugdymas. Kaunas: LKKA.
412. Šveikauskas, V. (2005). Probleminio mokymosi ypatybės studijuojant mediciną. *Medicina*. Nr. 41 (10), psl. 885–890.
413. Tamošiūnas T. (1999). Projektų metodas ugdymo praktikoje. Šiauliai.
414. Tarptautinių žodžių žodynas. (2001). Sud. Vaitkevičiūtė, V. V.: „Žodynas“
415. Tassinari, M. (1996). Hands-on projects take students beyond the book. *Social Studies Review*. No. 34(3), p. 16–20.
416. Teisininko rengimo standartas (V profesinio išsilavinimo lygis). Patvirtintas 2004 m. gruodžio 31 d. LR švietimo ir mokslo bei LR socialinės apsaugos ministrų įsakymu Nr. ISAK - 2093/11-309.
417. Teresevičienė M., Oldroyd D., Gedvilienė G., (2004). Suaugusiųjų mokymasis: andragogikos pagrindai.
418. Teresevičienė, M., Gedvilienė, G. (2000). Mokymasis bendradarbiaujant. Garnelis: Vilnius.
419. Teresevičienė, M., Gedvilienė, G., Oldroyd, D. (2004). Suaugusiųjų mokymasis. Kaunas: VDU.
420. Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. New York. Falmer.
421. *The International Encyclopedia of Education*. (1994). 2<sup>nd</sup> ed. Editors-in-chief, Torsten Husen, T. Neville Postlethwaite. Oxford, England : Pergamon.
422. Thomas, R., Long, J. (2001). Tourism and economic regeneration: the role of skills development. *International Journal of Tourism Research*. Vol. 3, No.3, p. 229–40.
423. Thorne, S. (2000). Data analysis in qualitative research. *Evidence-Based Nursing*. No. 3, p. 68–70.
424. Tidikis, R. (2003). Socialinių mokslų tyrimų metodologija. Vilnius: LTU.
425. Tikkanen, T., Lahn, Leif C., Withnall, A., Ward, P., Lyng, K. (2002). Working Life Changes and Training of Older Workers. Research Report. VOX, Trondheim, Norway.

426. Torpey, M.J. A Case Study of Conflict in an Educational Workplace: Managing Personal and Cultural Differences. *Teachers College Record*. v108. n12. p. 2523-2549. Dec 2006. Blackwell Publishing, Malden, MA.
427. Trickey, S., Topping, K. J. Collaborative Philosophical Enquiry for School Children: Socio-Emotional Effects at 11 to 12 Years. *School Psychology International*, v27 n5 p599-614 2006. SAGE Publications.
428. Trotter, A., Ellison, L. (2001). Understanding competence and competency in school leadership for the 21st century. A competency and knowledge approach. B. Davis, L. Ellison (ed.). NY, London: Taylor & Francis Group, Routledge Falmer. P. 36-53.
429. *Tuning Educational Structures in Europe. (2002). Final report. Pils Project – Phase -I*. Coordinated by University of Deusto (Spain) and the University of Groningen (The Netherlands), supported by The EC. Education and Culture/Socrates.
430. Tuomaitė, V. Zuzevičiūtė, V. (2008). Neformaliojo ir savaiminio darbuotojų mokymosi rezultatų vertinimas ir pripažinimas kaip mokymosi visą gyvenimą prielaida. *Organizacijų vadyba: sisteminiai tyrimai*. Nr. 45, p. 99–113.
431. Usher, R. ir Edwards, R. (1994). Postmodernism and education: Different voices, different worlds. USA: Routledge.
432. Urry, J. (1994). Cultural change and contemporary tourism. *Leisure studies*. Vol. 13, No. 4, p. 233-238(6).
433. Vadybos ir verslo administravimo studijų krypties reglamentas (Patvirtintas 2008 m. liepos 31 d. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymu Nr. ISAK-2294). *Valstybės žinios*, 2008, Nr. 92-3665.
434. Valackienė, A. (2003). Profesinę karjerą sąlygojantys veiksniai: subjektyvus vertinimas. *Profesinis rengimas*, 7, p. 110–127.
435. Valackienė, A. (2005). Profesinės karjeros procesas: teoriniai aspektai. *Ekonomika ir vadyba: aktualijos ir perspektyvos*. ŠU. Nr. 1, p. 383–387.
436. Valantinienė I. (2008). Bendrųjų kompetencijų ugdymas rengiant sporto vadybos specialistus universitete. *Daktaro disertacija, socialiniai mokslai, edukologija (07S)*. LKKA.
437. Valett, R.E. (1977). Humanistic Education. St Louis, MO: Mosby.
438. Valiulienė, J. (2007). Profesinio rengimo kompetencijų perimamumas kaip edukologinė problema. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*. Nr. 13, p. 242–249.
439. Valore, T.G., Cantrell, R.P., Cantrell, M.L. (2006). Competency Building in the Context of Groups. Reclaiming Children and Youth. *The Journal of Strength-based Interventions*, v14 n4 p228-235.
440. Verslo vadybininko rengimo standartas (V profesinio išsilavinimo lygis). Patvirtintas 2000 m. vasario 14 d. LR švietimo ir mokslo ministro įsakymu Nr. 127.
441. Verslo vadybos ir administravimo srities specialistų kvalifikacijų poreikio tyrimas. (2007). VŠĮ Socialinių mokslų kolegija. ES projektas.
442. Visockienė, O., Šiaučiukėnienė, L. (2000). Kritinio mąstymo ugdymo būdų pagrindimas konstruktyvizmo teorijos požiūriu. *Socialiniai mokslai*, 3 (24), 147–154. Kaunas.
443. Vygotsky, L. (1978). Interaction between Learning and Development (pp. 79-91). In *Mind in Society*. (Trans. M. Cole). Cambridge, MA: Harvard University Press.
444. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and Society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
445. Vogt, E., Brown, J., Isaacs, D. (2003). *The Art of Powerful Questions: Catalyzing Insight, Innovation and Action*. US: Wholesystem Associates.
446. Vosyliūtė A. (2003). *Jaunimo vertybinės orientacijos*. Vilnius.

447. Welsh, A. Janet; Bierman, Karen L. (1998). Social Competence. Gale Encyclopedia of Childhood and Adolescence. US: Gale Research.
448. Westera, W. (2001). Competences in education: a confusion of tongues. *Journal of curriculum studies*. No. 1 (33), p. 75–88.
449. White, G. P., & Coscarelli, W. C. C. (1986). The guided design guidebook: Patterns in implementation. Morgantown, WV: West Virginia University, National Center for Guided Design.
450. Wilder, L. (1999). Fearless Speaking. USA: John Wiley & Sons, Inc.
451. Wolff, L. O. (1986). Interpersonal Communication in the Undergraduate Core.
452. Wolk, S. (1994). Project-based learning: Pursuits with a purpose. *Educational Leadership*. No. 52(3), p. 42–45.
453. Woods, D.R. (1994). Problem-based learning: How to gain the most from PBL. Watertown, ON: Donald R. Woods.
454. Worthy, J. (2000). Conducting research on topics of student interest. *Reading Teacher*. No. 54(3), p. 298–299.
455. Writings. R.D. Archambault (Ed.). Chicago: University of Chicago Press.
456. Zehrer, A., Frishhut, B., Kausl, I. (2007). Employability in tourism – a survey among graduates from MCI tourism degree program. *International society of travel and tourism educators (ISTTE) conference*. Charleston, South Carolina US. 4-6<sup>th</sup> October.
457. Zehrer, A., Siller, H., Altman, A. (2006). A module system in tourism and leisure education- theoretical and practical perspectives. *International society of travel and tourism educators (ISTTE) conference*. Charleston, South Carolina US. 12-16<sup>th</sup> October.
458. Zinker, J. (1978). Creative process in gestalt therapy. New York: Vintage.
459. Žibėnienė, G. (2006). Studijų programų kokybės vertinimo koncepcija ir ją veikiantys veiksniai. *Acta Pedagogica Vilnensia*. Nr. 16, p. 177–189.
460. Žydžiūnaitė V. (2003). Komandinio darbo kompetencijų edukacinė diagnostika ir jų vystymo, rengiant slaugytojus, pagrindimas: daktaro disertacija, socialiniai mokslai (edukologija). – Kaunas: Kauno technologijos universitetas.
461. Žydžiūnaitė, V. (2005). Komandinio darbo kompetencijos ir jų tyrimo metodologija (slaugytojų veiklos požiūriu).
462. Баранов, С. П. (1975). Принципы обучения. Москва.
463. Беспалько, В. П. (1989) Слагаемые педагогической технологии. Москва.
464. Гудонис В. (1999). Основы и перспективы социальной адаптации лиц с пониженным зрением: Монография.-Москва: Академия педагогических и социальных наук. 288 p.
465. Давыдов, В. В. (1986). Проблемы развивающего обучения. Москва.
466. Занков, Л. В. (1962). О предмете и методах дидактических исследований. Москва.
467. Куписевич, Ч. (1986). Основы общей дидактики. Москва.
468. Лернер, И. А. (1981). Дидактические основы методов обучения. Москва.
469. Немчинов В. С. (1967a). Применение математических методов в экономических исследованиях и планировании // Академик В.С. Немчинов: Избранные произведения. М.: Наука.
470. Немчинов В. С. (1967b). Математические методы в экономике и планировании // Академик В. С. Немчинов: Избранные произведения. М.: Наука.
471. Павлова, Л. П. (2004). Исследование влияния игровой деятельности на формирование межкультурной компетенции студентов ВУЗА. Диссертация кандидата педагогических наук Ставропольский государственный университет [рукопись].

472. Скаткин, М. Н. (Ред). (1982). Дидактика средней школы. Москва.
473. Талызина, Н. Ф. (1975). Управление процессом усвоения знаний. Москва.
474. Ядов, В. (1987). Социологическое исследование: программа, методология, методы. Москва.

Pažymėkite

**ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS  
EDUKOLOGIJOS FAKULTETAS  
EDUKOLOGIJOS KATEDRA**

**KLAUSIMYNAS**

***Apklausa ANONIMINĖ***

**Apklauso tikslas** – identifikuoti dominuojančius ugdymo metodus, taikomus rengiant turizmo vadybos specialistus.

Pažymėkite, kaip dažnai naudojami pateikti metodai paskaitų metu. 5 balai reiškia, kad metodas taikomas dažnai, 3 balai – taikomas retai, 1 – visai netaikomas.

*Žymėjimo pavyzdys – √ arba ×.*

| Mokymo metodai                   | Netaikomas |     | Retai taikomas |     | Dažnai taikomas |
|----------------------------------|------------|-----|----------------|-----|-----------------|
|                                  | (1)        | (2) | (3)            | (4) | (5)             |
| 1. Aiškinimas                    |            |     |                |     |                 |
| 2. Teorinis dėstymas             |            |     |                |     |                 |
| 3. Seminarai                     |            |     |                |     |                 |
| 4. Diskusijos                    |            |     |                |     |                 |
| 5. Individualūs projektai        |            |     |                |     |                 |
| 6. Komandiniai projektai         |            |     |                |     |                 |
| 7. Minčių lietus                 |            |     |                |     |                 |
| 8. Individualus tyrinėjimas      |            |     |                |     |                 |
| 9. Komandinis tyrinėjimas        |            |     |                |     |                 |
| 10. Atvejo analizė               |            |     |                |     |                 |
| 11. Vertinamoji diskusija        |            |     |                |     |                 |
| 12. Pažangios patirties analizė  |            |     |                |     |                 |
| 13. Refleksija                   |            |     |                |     |                 |
| 14. Vaidmenų žaidimai            |            |     |                |     |                 |
| 15. Idėjų, koncepcijų žemėlapiai |            |     |                |     |                 |
| 16. Studentų siūlomi projektai   |            |     |                |     |                 |
| 17. Ekskursijos                  |            |     |                |     |                 |
| 18. Debatai                      |            |     |                |     |                 |
| 19. Grupės pranešimas            |            |     |                |     |                 |
| 20. Pokalbis                     |            |     |                |     |                 |
| 21. Videomedžiagos naudojimas    |            |     |                |     |                 |
| 22. Audiomedžiagos naudojimas    |            |     |                |     |                 |
| 23. IT naudojimas                |            |     |                |     |                 |
| 24. Referatas                    |            |     |                |     |                 |

| Kiti sąrašė nenumatyti<br>metodai | Netaikomas |     | Retai tai-<br>komas |     | Dažnai<br>taikomas |
|-----------------------------------|------------|-----|---------------------|-----|--------------------|
|                                   | (1)        | (2) | (3)                 | (4) | (5)                |
|                                   |            |     |                     |     |                    |
|                                   |            |     |                     |     |                    |
|                                   |            |     |                     |     |                    |
|                                   |            |     |                     |     |                    |
|                                   |            |     |                     |     |                    |
|                                   |            |     |                     |     |                    |
|                                   |            |     |                     |     |                    |

**Dėkojame už bendradarbiavimą ...**

Pažymėkite

**ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS  
EDUKOLOGIJOS FAKULTETAS  
EDUKOLOGIJOS KATEDRA**

**KLAUSIMYNAS**

***Apklausa ANONIMINĖ***

**Apklauso tikslas** – identifikuoti dominuojančius ugdymosi metodus, taikomus rengiant turizmo vadybos specialistus.

Pažymėkite, kaip dažnai naudojami pateikti metodai atliekant savarankišką darbą. 5 balai reiškia, kad metodas taikomas dažnai, 3 balai – taikomas retai, 1 – visai netaikomas.

*Žymėjimo pavyzdys – √ arba ×.*

| Mokymo metodai                   | Netaikomas |     | Retai taikomas |     | Dažnai taikomas |
|----------------------------------|------------|-----|----------------|-----|-----------------|
|                                  | (1)        | (2) | (3)            | (4) | (5)             |
| 1. Aiškinimas                    |            |     |                |     |                 |
| 2. Teorinis dėstymas             |            |     |                |     |                 |
| 3. Seminarai                     |            |     |                |     |                 |
| 4. Diskusijos                    |            |     |                |     |                 |
| 5. Individualūs projektai        |            |     |                |     |                 |
| 6. Komandiniai projektai         |            |     |                |     |                 |
| 7. Minčių lietus                 |            |     |                |     |                 |
| 8. Individualus tyrinėjimas      |            |     |                |     |                 |
| 9. Komandinis tyrinėjimas        |            |     |                |     |                 |
| 10. Atvejo analizė               |            |     |                |     |                 |
| 11. Vertinamoji diskusija        |            |     |                |     |                 |
| 12. Pažangios patirties analizė  |            |     |                |     |                 |
| 13. Refleksija                   |            |     |                |     |                 |
| 14. Vaidmenų žaidimai            |            |     |                |     |                 |
| 15. Idėjų, koncepcijų žemėlapiai |            |     |                |     |                 |
| 16. Studentų siūlomi projektai   |            |     |                |     |                 |
| 17. Ekskursijos                  |            |     |                |     |                 |
| 18. Debatai                      |            |     |                |     |                 |
| 19. Grupės pranešimas            |            |     |                |     |                 |
| 20. Pokalbis                     |            |     |                |     |                 |
| 21. Videomedžiagos naudojimas    |            |     |                |     |                 |
| 22. Audiomedžiagos naudojimas    |            |     |                |     |                 |
| 23. IT naudojimas                |            |     |                |     |                 |
| 24. Referatas                    |            |     |                |     |                 |



| Kiti sąrašė nenumatyti<br>metodai | Netaikomas |     | Retai<br>taikomas |     | Dažnai<br>taikomas |
|-----------------------------------|------------|-----|-------------------|-----|--------------------|
|                                   | (1)        | (2) | (3)               | (4) | (5)                |
|                                   |            |     |                   |     |                    |
|                                   |            |     |                   |     |                    |
|                                   |            |     |                   |     |                    |
|                                   |            |     |                   |     |                    |
|                                   |            |     |                   |     |                    |
|                                   |            |     |                   |     |                    |
|                                   |            |     |                   |     |                    |

Dėkojame už bendradarbiavimą ...

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS  
EDUKOLOGIJOS FAKULTETAS  
EDUKOLOGIJOS KATEDRA

KLAUSIMYNAS

**Apklauso tikslas** – atskleisti turizmo vadybos srities ekspertų vertinimus turizmo vadybos specialistų socialinės kompetencijos ugdymo klausimais

| Tyrimo sritis   | Tyrimo klausimai  | Interviu klausimai   | Pastabos |
|---|---|--|----------|
| 1. Duomenys apie ekspertus  | <i>Ekspertų patirtis ir veikla</i>  | 1.1. Trumpai apibūdinkite savo patirtį, veiklą, interesus.<br>1.2. Kaip jūsų veikla yra susijusi su turizmo vadyba ir turizmo vadybos specialistų socialine kompetencija?<br>1.3. Kiek metų dirbate turizmo (vadybos) srityje?   |          |
| 2. Ekspertų nuomonė ir požiūris į turizmo vadybos specialistų socialinės kompetencijos ugdymą | <i>Turizmo vadybos specialistų socialinės kompetencijos ugdymo tendencijos (kaita), problemos ir praktika</i> | 2.1. Kokie turizmo vadybos socialinės kompetencijos ugdymo ypatumai, jūsų manymu, yra aktualiausi, esminiai?<br>2.2. Apibūdinkite turizmo vadybos specialistų socialinės kompetencijos ugdymo situaciją Lietuvoje?<br>2.3. Jūsų požiūris į socialinės kompetencijos kaitą: kokius iššūkius kelsite ugdant turizmo vadybos specialistų socialinę kompetenciją?<br>2.4. Kokios problemos iškyla įdarbinant turizmo vadybos specialistą darbo aplinkoje demonstruojant socialinės kompetencijos lygį? |          |
|   | <i>Turizmo vadybos specialistų socialinės kompetencijos lygio atitiktis darbdavių lūkesčiams vertinimas</i>   | 2.5. Kaip jūs manote: ar turizmo vadybos specialistų įgyjama socialinė kompetencija atitinka darbo rinkos poreikius, ar pateisina darbdavių lūkesčius įdarbinant turizmo vadybos specialistą?<br>2.6. Kas turi būti akcentuojama rengiant turizmo vadybos specialistą darbo rinkai, ugdant jo socialinę kompetenciją?<br>2.7. Kaip galima būtų pasiekti turizmo vadybos specialistų socialinės kompetencijos lygio ir darbdavių lūkesčių dermę?  |          |

## PAGRINDINIŲ SAVOKŲ ŽODYNĖLIS

- Atsakomybė už rezultatus** – jaustis atsakingu už asmeninį indėlį ir pasiektą rezultatą (Rogov, 1998).
- Bendradarbiavimo kompetencija** – derybinių gebėjimų derinimas su tarpasmeniniais gebėjimais ir požiūrių kaita bei gebėjimu valdyti konfliktus, rizikuoti ir kurti (Monkevičienė, 2004).
- Darbo aplinkos kompetencija** – gebėjimas atlikti tam tikras konkrečias darbo užduotis ir veiksmus, tarnybos ar profesijos pareigas tinkamai bendraujant ir bendradarbiaujant, gebėjimas bendrai atkreipti dėmesį į tuos pačius dalykus su bendradarbiais (Torpey, 2006), dalijimasis patirtimi (Levine, 2003).
- Emocinis supratimas** – supratimas, kaip išreikšti save, emocinės išraiškos supratimas (Downs, Smith, 2004).
- Grižtamojo ryšio komunikacija** – abipusis bendravimas (Kanaga, Prestidge, 2002; Chalofsky, 2001).
- Interakcija** – dviejų ar daugiau asmenų tarpusavio sąveika, supratimas ir grįžtamas poveikis (Tarpautinių žodžių žodynas, 2001; Enciklopedinis edukologijos žodynas, 2007).
- Komunikacinė kompetencija** – laisvas komunikavimas/bendravimas žodine ir nežodine komunikavimo forma (McDowel, Earl, 1997), pasitelkiant kritinį, kūrybinį mąstymą (Marsick, Bitterman, van der Veen, 2000), atsižvelgiant į skirtingus aplinkinių interesus (Lundegard, Wickman, Per-Olof, 2007).
- Konsensusas** – susitarimas, bendras sutarimas, vienybė (Tarpautinių žodžių žodynas, 2001).
- Koordinuoti** – derinti veiksmus, veiklą (Tarpautinių žodžių žodynas, 2001).
- Modeliavimas** yra tarpinė grandis tarp realybės ir mąstymo rezultato (Nemčinov, 1965), sisteminės analizės bei sintezės principais grindžiamas tiriamojo objekto ir jo elementų bei ryšių tarp elementų atskleidimas ir apibendrinimas (Немчинов, 1967a).
- Modelis** yra loginis sistemos esybių, reiškinių ar procesų atvaizdavimas. Mokslininkams modeliavimas padeda praplėsti suvokimo ribas (Немчинов, 1967b).
- Partneriniai tinklai** – dviejų šalių bendro darbo veikla (Tarpautinių žodžių žodynas, 2001).
- Profesinis mobilumas** – žmonių tinkamumo, kuriai nors veiklai pripažinimas, gebėjimas adaptuotis profesinėje veikloje (Tarpautinių žodžių žodynas, 2001).
- Saviexpressija** – individo emocinės būsenos išraiška, gebėjimas ryškiai, įtaigiai parodyti savo jausmus, ir išgyvenimus (Tarpautinių žodžių žodynas, 2001).
- Saviugda** – savęs ugdymas, tobulinimasis (Enciklopedinis edukologijos žodynas, 2007).
- Sisteminimo strategija** – gebėjimas orientuotis taikant sistemas, sudarant sistemas (Tarpautinių žodžių žodynas, 2001).
- Situacinė kompetencija** – mastymo ir elgesio pritaikymas prie situacinių apribojimų (Bierschenk, 2001), socialiniai įgūdžiai situaciniams trukdžiams įveikti (Alberg, et al. 1994), gebėjimas disponuoti ištekliais, aktualiais tam tikroje situacijoje (Duran, Kelly, 1989).
- Situaciniai apribojimai / trukdžiai** – trukdžiai susiklosčiusioje padėtyje, aplinkybių visumoje (Tarpautinių žodžių žodynas, 2001).
- Situacinis interesas** – susidomėjimas susiklosčiusia padėtimi, aplinkybių visumas (Tarpautinių žodžių žodynas, 2001).
- Situacinis pažinimas** – susiklosčiusios padėties, aplinkybių visumos pažinimas (Tarpautinių žodžių žodynas, 2001).
- Socialinė kompetencija** – gebėjimas kurti efektyvius tarpasmeninius santykius (Malinauskas, 2006), gebėjimas sutarti su aplinkiniais, taip kuriant, palaikant bei vystant socialinius santykius ne tik individualioje aplinkoje, bet ir darbinėje aplinkoje.

- Socialinės kompetencijos modeliavimas** – tai socialinės kompetencijos bei jos komponentų plėtojimas ir tyrimai, atsižvelgiant į *mikro* ir *makro* aplinkos analizes.
- Socialiniai gebėjimai** – Tai elgesys, kuris tam tikrose socialinėse situacijose veda į tinkamą santykį su pozityviais ir negatyviais padariniais individui, socialinei aplinkai ir visuomenei (Gedvilienė, 2008). Sąvoka „*socialinis*“ reiškia – susijęs su visuomenės gyvenimu, socialus žmogus – visuomeniškas. „*Gebėjimas*“ rodo, kad išlavintas atitinkamas gabumas: tam tikras veiksmas, veikla ar poelgis. R. Laužackas (2005) socialinius gebėjimus priskiria bendriesiems gebėjimams, arba kompetencijoms, kurios apibūdinamos kaip „plataus veikimo kompetencijos“. Socialiniai gebėjimai yra „gebėjimai, padedantys piliečiui gyventi drauge ir naudingai dalyvauti socialiniame ir ekonominiame valstybės gyvenime“ (Laužackas ir kt., 2005).
- Socialiniai įgūdžiai** – adaptyvus ir adekvatus elgesys, kuris padeda įveikti kasdienio gyvenimo reikalavimus, pasikeitimus ir sunkumus, specifinis elgesys, kurio reikia individui, kad kompetentingai atliktų užduotį (Malinauskas, 2006)
- Socialinės kompetencijos modeliavimas** – tai socialinės kompetencijos komponentų, orientuotų į komunikacinę, bendradarbiavimo, darbo aplinkos, situacinę ir vertybinę kompetencijas, plėtojimas ir tyrimai, atsižvelgiant į mikro ir makro aplinkos analizes.
- Socialinis aktyvumas** – individo dalyvavimas veikloje (Tarptautinių žodžių žodynas, 2001).
- Socialinis psichologinis klimatas** — tai savitarpio santykių išraiškos būklė, tai grupės ir kiekvieno asmens nuotaika, pasitenkinimas veikla (Tarptautinių žodžių žodynas, 2001; Sociologijos žodynas, 1993).
- Socialinis nerimas** – individo nerimas kontaktuojant su aplinka ir bendraujant su aplinkiniais (Sociologijos žodynas, 1993).
- Socialinis ryšys** – individo ryšys su aplinka ir aplinkiniais (Sociologijos žodynas, 1993).
- Tarpasmeninė komunikacija** – socialinės sąveikos rūšis tarp asmenų – bendravimas, keitimasis informacija, mintimis (Tarptautinių žodžių žodynas, 2001).
- Vaidmenų realizavimas** – užduočių atlikimas, įvykdymas, įgyvendinimas (Tarptautinių žodžių žodynas, 2001).
- Valdyti konfliktus** – gebėjimas valdyti dėl priešingų nesuderinamų norų, poreikių ar tikslų susidūrimo sukeltus sunkius išgyvenimus (Tarptautinių žodžių žodynas, 2001).
- Valdyti resursus** – gebėjimas valdyti išteklius, atsargas (Tarptautinių žodžių žodynas, 2001).
- Veiksmingumas** – gebėjimas įsijungti į veiklą, veiklumas, aktyvumas (Gedron, Royer, Bertrand, Pottvin, 2004)
- Vertybinė kompetencija** – pasireiškia universaliomis, doro gyvenimo principais pagrįstomis asmenų vertybinėmis orientacijomis, žmogiškosios vertybės, nuolatinis asmeninio ir profesinio tobulumo siekis (Isaeva, 2007).

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS  
EDUKOLOGIJOS FAKULTETAS  
EDUKOLOGIJOS KATEDRA

KLAUSIMYNAS

**Apklausa ANONIMINĖ**

**Apklauso tikslas** – įvertinti turizmo vadybos specialistų komunikacinės kompetencijos lygį.

Įvertinkite teiginius, atspindinčius Jūsų kaip būsimo turizmo vadybos specialisto komunikacinės kompetencijos lygį (jei visiškai sutinkate – skirkite teiginiui 5 balus, jei visiškai nesutinkate – 1 balą, kiti atvejai yra tarpiniai).

*Žymėjimo pavyzdys* – √ arba ×.

| Komunikacinės kompetencijos turinys  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Nepatinka dalyvauti grupinėse diskusijose.  | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 2. Jaučiuosi jaukiai dalyvaudamas grupinėse diskusijose.   | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 3. Esu įsitempęs/-usi, nervingas/-a dalyvaudamas/-a grupinėse diskusijose.                                       | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 4. Patinka įsijungti į grupines diskusijas.  | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 5. Įsijungimas į grupines diskusijas su naujais/nepažįstamais žmonėmis kelia įtampą ir nervina.                  | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 6. Jaučiuosi ramus/-i ir atsipalaidavęs/-usi dalyvaudamas/-a grupinėse diskusijose.                              | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 7. Jaučiuosi nervingai, kai turi dalyvauti susirinkimuose.   | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 8. Paprastai jaučiuosi ramus/-i ir atsipalaidavęs/-usi dalyvaudamas/-a susirinkimuose.                           | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 9. Jaučiuosi labai ramus/-i ir atsipalaidavęs/-usi, kai esu pakviestas/-a išreikšti savo nuomonę susirinkimuose. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 10. Bijau kalbėti susirinkimuose.  | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 11. Bendravimas susirinkimuose verčia jaustis nejaukiai  | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 12. Esu pakankamai atsipalaidavęs/-usi, kai atsakinėju į klausimus susirinkimuose.                               | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 13. Dalyvaudamas/-a pokalbyje su nepažįstamu asmeniu jaučiuosi labai nervingai.                                  | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 14. Nejaučiu jokios baimės dalyvaudamas/-a pokalbiuose.  | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 15. Paprastai esu įsitempęs/-usi ir nervingas/-a pokalbiuose.  | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 16. Paprastai esu ramus/-i ir atsipalaidavęs/-usi pokalbiuose.   | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 17. Kalbėdamas su nepažįstamu asmeniu jaučiuosi atsipalaidavęs/-usi.   | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 18. Bijau reikšti mintis pokalbiuose.  | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 19. Visiškai nebijau kalbėti.  | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

|   |                       |                       |                       |                       |                       |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 20. Kai kurios mano kūno dalys yra įsitempusios ir sustingusios, kai turiu pasakyti kalbą.        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 21. Jaučiuosi atsipalaidavęs/-usi, kai turiu pasakyti kalbą.                                      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 22. Esu sumišęs/-usi ir susipainiojęs/-usi, kai reikia pasakyti kalbą.                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 23. Manau, kad galėčiau jaustis puikiai ir pasitikėti savimi, jei reiktų sakyti kalbą.            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 24. Sakydamas/-a kalbą taip susinervinu, kad pradėtu pamiršti net pačius elementariausius faktus. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

**Dėkojame už bendradarbiavimą ...**

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS  
EDUKOLOGIJOS FAKULTETAS  
EDUKOLOGIJOS KATEDRA

KLAUSIMYNAS

**Apklausa ANONIMINĖ**

**Apklauso tikslas** – įvertinti turizmo vadybos specialistų bendradarbiavimo kompetencijos lygį.

Pažymėkite, kokius, Jūsų manymu, bendradarbiavimo kompetencijos gebėjimus kaip būsimasis turizmo vadybos specialistas Jūs turite (jei gebėjimą turite – skirkite jam 5 balus, jei ne – 1 balą, kiti atvejai yra tarpiniai).

*Žymėjimo pavyzdys – √ arba ×.*

| Bendradarbiavimo kompetencijos turinys  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Padėti vieni kitiems mokytis ir dirbti   |   |   |   |   |   |
| 2. Bendrauti komandoje  |   |   |   |   |   |
| 3. Pasitarti su draugais  |   |   |   |   |   |
| 4. Konsultuotis su dėstytojais ar darbo vadovais  |   |   |   |   |   |
| 5. Domėtis organizacijos „gyvenimu“, augimu   |   |   |   |   |   |
| 6. Derinti vaidmenis tarp komandos narių ir prie organizacijos keliamų tikslų ir užduočių |   |   |   |   |   |
| 7. Atlikti organizacijos ir komandos veiklai aktualius vaidmenis                          |   |   |   |   |   |
| 8. Integruotis į komandinio darbo vaidmenų realizavimą                                    |   |   |   |   |   |
| 9. Dirbti konsensuso principu   |   |   |   |   |   |
| 10. Dalintis atsakomybe sėkmės ir nesėkmės atvejais                                       |   |   |   |   |   |
| 11. Dalyvauti priimant sprendimus   |   |   |   |   |   |
| 12. Pripažinti ir vertinti komandos narių indėlį  |   |   |   |   |   |
| 13. Užtikrinti grįžtamojo ryšio komunikaciją komandoje                                    |   |   |   |   |   |
| 14. Koordinuoti ir koreguoti save   |   |   |   |   |   |
| 15. Atsižvelgti į komandos narių poreikius  |   |   |   |   |   |
| 16. Apginti savo nuomonę  |   |   |   |   |   |
| 17. Įtraukti komandos narius į veiklą, diskusiją ir pan.                                  |   |   |   |   |   |
| 18. Atskleisti gebėjimą paveikti/įtakoti komandos narius                                  |   |   |   |   |   |
| 19. Siekti bendrų principų įgyvendinimo   |   |   |   |   |   |
| 20. Užjausti, pasitikėti, paklusti...   |   |   |   |   |   |
| 21. Užtikrinti savikontrolę   |   |   |   |   |   |
| 22. Užtikrinti emocinį supratimą  |   |   |   |   |   |
| 23. Parodyti savigarbą ir veiksmingumą  |   |   |   |   |   |
| 24. Užtikrinti nenutrūkstamus ryšius  |   |   |   |   |   |
| 25. Vertinti save (savikritiškai)   |   |   |   |   |   |
| 26. Apginti savo teises   |   |   |   |   |   |
| 27. Investuoti į mokymąsi ir tobulėjimą   |   |   |   |   |   |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
| 28. Įgyvendinti inovacines idėjas          |  |  |  |  |  |
| 29. Rizikuoti komandoje                    |  |  |  |  |  |
| 30. Vertinti ir kritikuoti komandos narius |  |  |  |  |  |

**Dėkojame už dalyvavimą apklausoje...**



ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS  
EDUKOLOGIJOS FAKULTETAS  
EDUKOLOGIJOS KATEDRA

KLAUSIMYNAS

**Apklausa ANONIMINĖ**

**Apklauso tikslas** – įvertinti turizmo vadybos specialistų darbo aplinkos kompetencijos lygį.

Pažymėkite, kokius, Jūsų manymu, darbo aplinkos kompetencijos gebėjimus kaip būsimasis turizmo vadybos specialistas Jūs turite (jei gebėjimą turite – skirkite jam 5 balus, jei ne – 1 balą, kiti atvejai yra tarpiniai).

*Žymėjimo pavyzdys – √ arba ×.*

| Darbinės aplinkos kompetencijos turinys   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Parodyti vidinę kultūrą  |   |   |   |   |   |
| 2. Naudotis kūrybiniais gebėjimais  |   |   |   |   |   |
| 3. Bendradarbiauti komandoje  |   |   |   |   |   |
| 4. Prisitaikyti prie besikeičiančių sąlygų (lankstumas)                         |   |   |   |   |   |
| 5. Būti atviru, nuoširdžiu  |   |   |   |   |   |
| 6. Tobulinti praktinius darbo įgūdžius  |   |   |   |   |   |
| 7. Gebėti dirbti savarankiškai  |   |   |   |   |   |
| 8. Jausti atsakomybę už savo darbo rezultatus                                   |   |   |   |   |   |
| 9. Gebėti realiai vertinti savo sugebėjimus                                     |   |   |   |   |   |
| 10. Parodyti profesinį mobilumą (keisti darbą, prisitaikyti prie realių sąlygų) |   |   |   |   |   |
| 11. Įvertinti kritiką   |   |   |   |   |   |
| 12. Susivaldyti įvairiose situacijose   |   |   |   |   |   |
| 13. Spręsti problemas   |   |   |   |   |   |
| 14. Valdyti konfliktus  |   |   |   |   |   |
| 15. Gebėti derinti profesinius ir asmeninius interesus                          |   |   |   |   |   |
| 16. Valdyti stresą  |   |   |   |   |   |
| 17. Parodyti teigiamą požiūrį į darbą   |   |   |   |   |   |
| 18. Gebėti valdyti laiką  |   |   |   |   |   |
| 19. Dalintis patirtimi  |   |   |   |   |   |
| 20. Domėtis ir rūpintis organizacijos kultūra                                   |   |   |   |   |   |
| 21. Siekti bendrų tikslų ir uždavinių įgyvendinimo                              |   |   |   |   |   |
| 22. Parodyti savo žinių ir praktinių įgūdžių indėlį į organizacinius procesus   |   |   |   |   |   |
| 23. Parodyti savo kalbinės ir rašytinės komunikacijos gebėjimus                 |   |   |   |   |   |
| 24. Tinkamai organizuoti darbo procesus pagal darbo turinį                      |   |   |   |   |   |
| 25. Gebėti įvertinti ir saugoti svarbią informaciją                             |   |   |   |   |   |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
| 26. Stiprinti pasitikėjimą savimi, atsidavimą organizacijai          |  |  |  |  |  |
| 27. Gerinti socialinį klimatą organizacijoje                         |  |  |  |  |  |
| 28. Teikti pagalbą komandos nariams konflikto metu ir jį sprendžiant |  |  |  |  |  |
| 29. Užtikrinti nenutrūkstamus procesus organizacijoje                |  |  |  |  |  |
| 30. Patenkinti darbdavių ir komandos narių interesus                 |  |  |  |  |  |
| 31. Planuoti ir valdyti savo karjeros siekimo procesą                |  |  |  |  |  |
| 32. Valdyti resursus organizacijoje                                  |  |  |  |  |  |

**Dėkojame už bendradarbiavimą ...**

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS  
EDUKOLOGIJOS FAKULTETAS  
EDUKOLOGIJOS KATEDRA

KLAUSIMYNAS

**Apklausa ANONIMINĖ**

**Apklauso tikslas** – įvertinti turizmo vadybos specialistų situacinės kompetencijos lygį.

Pažymėkite, kokius, Jūsų manymu, situacinės kompetencijos gebėjimus kaip būsimasis turizmo vadybos specialistas Jūs turite (jei gebėjimą turite – skirkite jam 5 balus, jei ne – 1 balą, kiti atvejai yra tarpiniai).

*Žymėjimo pavyzdys – √ arba ×.*

| Situacinės kompetencijos turinys                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Situacinio intereso sužadėjimas                              | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 2. Socialinio ryšio palaikymas                                  | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 3. Sprendimų priėmimas  | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 4. Rizikos ir kompetencijos derinimas                           | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 5. Situacinis pažinimas   | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 6. Ankstesnės patirties taikymas                                | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 7. Socialinio nerimo įveikimas                                  | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 8. Grėsmių įvertinimas  | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 9. Sisteminimo strategijos taikymas                             | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 10. Mąstymo ir elgesio pritaikymas prie situacinių apribojimų   | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 11. Pasitikėjimas situacijos dalyviais                          | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 12. Bendrų vertybių puoselėjimas                                | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 13. Bendros veiklos skatinimas ir partnerinių tinklų formavimas | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 14. Sąsajų tarp vidinių ir išorinių tinklų užmezgimas           | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 15. Bendros patirties kaupimas                                  | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 16. Bendros vizijos ir ryšių numatymas                          | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 17. Situacijos analizavimas (analitiniai gebėjimai)             | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 18. Bendro pobūdžio ir asmeninio pykčio valdymas                | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 19. Socialiniai įgūdžiai situaciniams trukdžiams įveikti        | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 20. Situacinių sprendimų ir rezultatų derinimas                 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 21. Pasitenkinimas rezultatais                                  | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 22. Situacinės pozicijos/nuostatos laikymasis                   | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 23. Nusiteikimas, polinkis tinkamai spręsti/valdyti situaciją   | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 24. Susidorojimas su situaciniu stresu                          | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 25. Savęs pateikimas, savikontrolė                              | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 26. Strateginis įgūdžių panaudojimas                            | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 27. Tarpasmeninės komunikacijos, tarpasmeninių mainų palaikymas | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 28. Situacijos pobūdžio tarpasmeninėje komunikacijoje suvokimas | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

**Dėkojame už bendradarbiavimą ...**

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS  
EDUKOLOGIJOS FAKULTETAS  
EDUKOLOGIJOS KATEDRA

KLAUSIMYNAS

**Apklausa ANONIMINĖ**

**Apklauso tikslas** – įvertinti turizmo vadybos specialistų vertybinės kompetencijos lygį.

Įvertinkite teiginius, atspindinčius Jūsų kaip būsimo turizmo vadybos specialisto vertybinės kompetencijos lygį.

- "1" – visiškai nesvarbu;
- "2" – nesvarbu;
- "3" – daugiau svarbu, nei nesvarbu;
- "4" – svarbu;
- "5" – labai svarbu.

Čia nėra nei teisingų, nei klaidingų atsakymų. Pats teisingiausias atsakymas bus Jūsų nuoširdus atsakymas.

*Žymėjimo pavyzdys – √ arba ×.*

| Vertybinės kompetencijos turinys                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| 25. Socialinis aktyvumas mokymosi veikloje              | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 26. Socialinis aktyvumas visuomeninėje veikloje         | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 27. Socialinis aktyvumas praktikos metu                 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 28. Mokėjimas mokytis                                   | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 29. Įsitraukimas į visuomeninį darbą                    | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 30. Gebėjimas atlikti bendrą darbą su kitais            | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 31. Įsitraukimas į kultūrinius renginius                | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 32. Profesinės literatūros skaitymas / studijavimas     | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 33. Gebėjimas padėti vieni kitiems mokytis ir dirbti    | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 34. Sugebėjimas bendrauti                               | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 35. Sąžiningumas  | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 36. Organizuotumas                                      | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 37. Taktiškumas   | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 38. Darbštumas  | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 39. Saviugda  | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 40. Vidinė kultūra                                      | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 41. Kūrybiškumas  | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 42. Bendradarbiavimo įgūdžiai                           | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 43. Lankstumas (prisitaikymas dirbti kitomis sąlygomis) | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 44. Atvirumas, nuoširdumas                              | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 45. Noras kitą suprasti                                 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 46. Praktinė darbo patirtis                             | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

|  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 47. Mokėjimas dirbti savarankiškai   | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 48. Atsakomybė už savo darbo rezultatus  | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 49. Pareiagingumas   | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 50. Mokėjimas mokytis  | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 51. Patikimumas  | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 52. Noras kūrybiškai, savarankiškai ir kompetentingai dirbti                           | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 53. Gebėjimas realiai įvertinti savo gebėjimus   | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 54. Sugebėjimas pakeisti darbą, prisitaikyti prie realių sąlygų (profesinis mobilumas) | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

**Dėkojame už bendradarbiavimą ...**

Inga Išdonaitė-Medžiūnienė

**TURIZMO VADYBOS STUDENTŲ  
SOCIALINĖS KOMPETENCIJOS  
MODELIAVIMO PAGRINDIMAS**

Daktaro disertacija

2009-03-24. 10 leidyb. apsk. l. Tiražas 20 egz. Reg. nr. 1-468.

*Išleido*

K. J. Vasiliausko leidykla *Lucilijus*,  
Lyros g. 14-25, LT-78288 Šiauliai.  
El. paštas [info@lucilijus.lt](mailto:info@lucilijus.lt), tel./faksas (8 41) 421 857.  
Interneto adresas <http://www.lucilijus.lt>.