

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS

Eglė Virgailaitė-Mečkauskaitė

**TARPKULTŪRINĖS KOMPETENCIJOS UGDYMAS
AUKŠTOJO MOKSLO INTERNACIONALIZACIJOS
KONTEKSTE (MAGISTRANTŪROS STUDIJŲ
ASPEKTAS)**

Daktaro disertacija
Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)

Disertacija rengta 2007–2011 m. Šiaulių universitete.

Disertacinį tyrimą iš dalies rėmė: 2007–2010 m. – Lietuvos valstybinis mokslo ir studijų fondas

Mokslinis vadovas – doc. dr. Natalija Mažeikienė (Vytauto Didžiojo universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, 07S) 2009 – 2011 m.

prof. dr. Jonas Ruškus (Vytauto Didžiojo universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, 07S) 2007 – 2009 m.

Mokslinis konsultantas – prof. dr. Jonas Ruškus (Vytauto Didžiojo universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, 07S) 2009 – 2011 m.

TURINYS

ĮVADAS	5
1 SKYRIUS. TARPKULTŪRINĖS KOMPETENCIJOS SAMPRATA SKIRTINGŲ TEORINIŲ IR METODOLOGINIŲ PRIEIGŲ IR PARADIGMŲ KONTEKSTE	17
1.1. Kompetencijos samprata kaip kontekstualaus žinojimo išraiška	17
1.1.1. Kompetencijos sampratų įvairovė	18
1.1.2. Kompetencijų jungimosi kontekstualumo svarba skėtinių kompetencijų atsiradimui	24
1.2. Kompetencijos ugdymas ir vertinimas socializacijos, neformalaus ir savaiminio mokymosi kontekste	28
1.2.1. Socializacijos ir ugdymo veiksmų įtaka ugdant kompetenciją.....	28
1.2.2. Neformalusis ir savaiminis mokymasis kaip veiksnys lemiantis kompetencijos ugdymą.....	31
1.2.3. Kompetencijos ugdymo ir vertinimo strategijos bei metodai.....	32
1.2.4. Edukacinių strategijų (patirtinio, probleminio, reflektinio, bendradarbiavimu grįsto mokymosi) svarba ugdant kompetenciją.....	35
1.2.5. Tradicinis <i>versus</i> naujasis kompetencijos vertinimas.....	37
1.3. Tarpkultūrinės kompetencijos konstrukto dimensionalumas ir jos struktūrinių elementų konceptualus pagrindimas.....	42
1.3.1. Tarpkultūrinės kompetencijos modelis ir struktūra	42
1.3.2. Profesinės tarpkultūrinės kompetencijos samprata kompetencijų jungimosi kontekstualumo plotmėje.....	48
1.3.3. Tarpkultūrinės kompetencijos vystymosi modeliai ir pažangumo lygiai	50
1.3.4. Tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo ir vertinimo strategijos ir metodai.....	53
2 SKYRIUS. TARPKULTŪRINĖS KOMPETENCIJOS UGDYMAS IR VERTINIMAS AUKŠTOJO MOKSLO INTERNACIONALIZACIJOS KONTEKSTE	58
2.1. Aukštojo mokslo veiksniai, sąlygojantys magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymą.....	58
2.1.1. Aukštojo mokslo internacionalizacijos įtaka skatinant institucijų tarptautiškumą	59
2.1.2. Akademinės kultūros įtaka ugdant tarpkultūrinę kompetenciją.....	62
2.1.3. Magistrantūros studijų programų / dėstomų dalykų turinys ir ugdamos kompetencijos	63
2.1.4. Magistranto sukauptos patirties ir asmeninių savybių svarba ugdant tarpkultūrinę kompetenciją.....	67
2.2. Tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo ir vertinimo praktika	69
2.2.1. Mokymosi svetur (angl. <i>Learning abroad</i>) praktika ugdant ir vertinant tarpkultūrinę kompetenciją.....	69
2.2.2. Internacionalizacijos namuose (angl. <i>Internationalization at Home</i>) konceptijos panaudojimas ugdant ir vertinant tarpkultūrinę kompetenciją.....	71

2.2.3. Nuotolinio mokymosi (angl. <i>Online</i>) praktika ugdant ir vertinant tarpkultūrinę kompetenciją.....	74
2.3. Magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos modelio konstravimas.....	76
2.3.1. Dėstytojo vaidmuo formuojant magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos modelį.....	79
2.3.2. Magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo modelis	80
3 SKYRIUS. MAGISTRANTŲ TARPKULTŪRINĖS KOMPETENCIJOS UGDYMO MONOKULTŪRINĖJE IR TARPKULTŪRINĖJE APLINKOJE EMPIRINIO TYRIMO METODOLOGIJA.....	82
3.1. Bendroji tyrimo proceso / eigos logika	82
3.2. Kiekybinio tyrimo etapas	82
3.2.1. Kiekybinio tyrimo imties charakteristikos	85
3.2.2. Kiekybinio tyrimo metodai.....	88
3.2.3. Kiekybinio tyrimo instrumentas	89
3.3. Kokybinio tyrimo etapas	92
3.3.1. Kokybinio tyrimo imties charakteristikos	92
3.3.2. Kokybinio tyrimo metodai	93
3.4. Teorinės tarpkultūrinės kompetencijos konstrukto operacionalizacijos prielaidos.....	94
3.5. Tyrimo etikos principai	95
4. SKYRIUS. MAGISTRANTŲ TARPKULTŪRINĖS KOMPETENCIJOS UGDYMO TARPKULTŪRINĖJE IR MONOKULTŪRINĖJE APLINKOJE EMPIRINIO TYRIMO REZULTATAI	97
4.1. Kokybinio tyrimo rezultatai	97
4.1.1. Magistrantų patirties, įgytos socializacijos procese, svarba ugdant tarpkultūrinę kompetenciją.....	98
4.1.2. Tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo aukštojoje mokykloje edukacinės ypatybės	112
4.1.3. Kokybinio tyrimo, paremto atvejų analize (užsienio magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo patirtimi), rezultatai	137
4.2. Kiekybinio tyrimo rezultatai	151
4.2.1. Edukacinių priemonių, integruotų į ŠU ir KU socialinių mokslų srities studijų programas ,poveikis magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymuisi	151
IŠVADOS.....	172
DISKUSIJA.....	177
LITERATŪRA	178

ĮVADAS

Temos aktualumas ir reikšmingumas. Globalios civilizacijos tapimo procese, visuomenės transformacijos sąlygomis, žinių visuomenės, žinių ekonomikos, kūrybinės visuomenės laikotarpiu, didėjančios visuomenės įvairovei (atsiranda platesnis kultūros apibrėžimas), svarbūs tampa ne tik etnosų skirtumai, bet ir plačiąja prasme kultūrinių, socialinių identitetų įvairovė (Baudrillard, 1988; Foucault, 1982). Vis daugiau žmonių gyvena multikultūrinėje skirtingo tikėjimo, tautybių, multilingvizmo ar rasių aplinkoje, o kitataučių integracija ir tarpkultūrinė sąveika, tarpkultūrinis dialogas tampa neišvengiami, nes atsiranda naujos tarptautinio bendradarbiavimo ir sąveikos su aplinka perspektyvos – asmeninės ir profesinės pažintys, ryšiai su kitų tautų žmonėmis bei jų kultūra. Terminas „tarpkultūrinis“ labai glaudžiai siejasi su terminu „multikultūrinis“, tačiau turi skirtingas prasmes.¹ Siekiant kurti pozityvius ir demokratiškus tarpusavio santykius, stengiamasi pažinti kitataučius, kaupiti žinias apie jų kultūrą ir tradicijas, galų gale atsiranda poreikis išmokti gyventi su tokiais žmonėmis, todėl atsiranda tarpkultūrinę kompetenciją turinčių visuomenės narių, tarp jų ir kvalifikuotų specialistų, galinčių dirbti visur, bendradarbiauti su kitomis šalimis, poreikis. Europos tarybos dokumentuose (2005) numatomas tikslas – ugdyti kritinį mąstymą ir mokymąsi, gebėjimą gyventi kartu su kitais, abipusį supratimą, tarpkultūrinį dialogą, solidarumą, gebėjimą palaikyti harmoningus santykius. Tarpkultūrinė kompetencija tampa svarbi ne tik asmens profesinėje veikloje, bet ir apskritai pilietinėje visuomenėje, kurioje svarbūs yra konfliktų sprendimo gebėjimai, emigrantų ir tautinių mažumų integracija, ksenofobijos ir homofobijos klausimai. Tad tarpkultūrinė kompetencija yra ir pilietinė kompetencija, t. y. žmogaus holistiškumo samprata jau numato, kad žmogui reikalingos ne tik kompetencijos darbo rinkoje, bet ir kitoje kasdienėje veikloje, kurioje žmogus dalyvauja. Kadangi pastarasis laikotarpis siejamas su žinių visuomenės, kūrybinės visuomenės formavimu, žinių ekonomika, žmogiškųjų išteklių ugdymu, tai orientuojamasi į šių savybių formavimą: tokiai realybei ugdyti žmogų, gebantį prisitaikyti prie pokyčių keičiant darbo būdus; žiniomis pagrįstas ūkio funkcionavimas; tęstinio mokymosi idėjos realizavimas; atsakomybės už žinių, gebėjimų ir įgūdžių ugdymo/ugdymosi formavimas; užimtumo strategijos veiksmų panaudojimas darbingumo, kompetentingumo, verslumo, pritaikomumo ir visavertiškumo vystymui. Remiantis tarpkultūrinės kompetencijos problematiką nagrinėjančiais mokslo darbais (Landis, Bennet, Bennet, 2004; Byram, 1997; Birenbaum ir Dochy, 1996; Sercu, 2004; Byram ir kt., 2004; Baumer, 2002; Stier, 2004; Dodd, 1998) galima teigti, kad dėl didėjančios kultūrinės įvairovės, mobilumo, tarptautinio verslo ir politikos plėtros tarpkultūrinė kompetencija pasaulyje tapo vienas iš plačiai diskutuojamų švietimo politikos objektų.

Lietuvos švietimo politika orientuojasi į Europinės švietimo demokratiniam pilietiškumui dimensijas (Bendroji pilietinio ugdymo programa, 2004), nes teigiama, kad svarbu mokyklose orientuotis ne tik į patriotizmo ugdymą, pagarbą tautos tradicijoms, kultūros paveldui, bet taip pat skiriamas dėmesys kultūrinei, religinei įvairovei suvokti, atvirumo kitoniškumui stiprinti.

Analizuojant *Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatas*, išryškėja daug platesnis supratimas apie žmogaus tobulėjimą, besitęsiantį visą gyvenimą, kas atsispindi įvairiose švietimo misijoje: 1) padėti asmeniui suvokti šiuolaikinį pasaulį, įgyti kultūrinę bei sociali-

¹ Multikultūrinėje aplinkoje tarpkultūrinis dialogas ir bendravimas tampa tinkamiausiu demokratinės komunikacijos būdu. Kaip teigia Saugienienė ir Liaudanskienė (2003), Rey (1992), multikultūriškumas konstatuoja situaciją, būseną, o tarpkultūriškumas reiškia procesą ir veiksmą. Panašiai teigia ir Portera (2008), kad multikultūriškumo koncepcija naudojama kategorizuoti skirtingas visuomenes pagal etninę įvairovę, o tarpkultūriškumo konceptas akcentuoja dinamiškus kultūrų bendravimo ir veikimo kartu aspektus, ne tik konstatuoja situaciją, bet ir nurodo metodus bei strategiją ateities veiklai.

nę kompetenciją ir būti savarankišku, veikliu, atsakingu žmogumi, norinčiu ir gebančiu nuolat mokytis bei kurti savo ir bendruomenės gyvenimą; 2) padėti asmeniui įgyti profesinę kvalifikaciją, atitinkančią šiuolaikinių technologijų, kultūros ir asmeninių gebėjimų lygį, ir sudaryti sąlygas mokytis visą gyvenimą – nuolat tenkinti pažinimo poreikius, siekti naujų kompetencijų ir kvalifikacijų, reikalingų jo profesinei karjerai ir gyvenimo įprasminimui.

Aukštojo mokslo kontekste mokymasis visą gyvenimą tampa ne vien asmenybės raiškos būdu, bet ir socialinės bei ekonominės pažangos prielaida. Tad Bolonijos procesas, kurio esmė yra Europos universitetinių studijų derinimas ir integracija, ir su juo susijusios konvencijos (Lisabonos strategija, 1997; Berlyno komunikatas, 2003; Bergeno komunikatas, 2005) siekia sukurti Europos aukštojo mokslo erdvę tam, kad būtų išplėstos piliečių įsidarbinamumo galimybės lokaliu, nacionaliniu lygmeniu ir bendroje Europos erdvėje, padidintas Europos ekonominis, socialinis, kultūrinis, pilietinis konkurencingumas. Bolonijos proceso tikslai aukštosios mokykloms kelia naujus tarptautinio bendradarbiavimo reikalavimus: didinti dėstytojų ir studentų mobilumą, socialinį ir akademinį atvirumą, diegti europietiškus metmenis studijų procese ir tuo pagrindu sparčiau internacionalizuoti studijas. Studentus (ypač magistrantus ir doktorantus) vis labiau siekiama įtraukti į labiau patyrusių tyrėjų (dėstytojų ir mokslininkų) komandas, vykdomus tarptautinius tyrimus, projektus, mokslinių tyrimų rezultatų pateikimą užsienio kalba tarptautinėse konferencijose ir duomenų bazėse. Plačiai skatinamas studentų tiesioginis bendravimas ir bendradarbiavimas su kitų šalių studentais, dėstytojais ir mokslininkais. Specifiniai studijų internacionalizavimo procesai, procedūros ir programos (studentų ir dėstytojų mainai, jungtinių laipsnių (angl. *Joint degree*) ir dviejų laipsnių (angl. *Double degree*) studijų programos, tarptautiniai tyrimai, kalbų mokymas ir pan.) tampa įprasta šiuolaikinių aukštųjų mokyklų veiklos dalimi.

Tad aukštojo mokslo erdvėje įsitvirtino nauji specialistų rengimo reikalavimai, ypač pabrėžiamas kompetencijų, leidžiančių konkuruoti pasaulinėje darbo rinkoje, dirbti tarptautiniu lygmeniu, ugdymas. Tai analizuojama ir *Aukštojo mokslo tarptautiškumo skatinimo 2008–2010 metų programoje*, išskiriant svarbiausias ES ir Europos aukštojo mokslo erdvės valstybių tarptautiškumo plėtros gaires: gerinti mokymosi sąlygas taip, kad jos leistų studentams įgyti tarptautinės patirties ir didintų išsilavinimo kokybę atitiktį darbo rinkos poreikiams Europoje ir už jos ribų, gerintų jų įsidarbinamumo galimybes ir tenkintų visuomenės tęstinio mokymo poreikius. Tačiau tame pačiame dokumente išryškinti ir veiksniai, lėtinantys Lietuvos aukštojo mokslo tarptautiškumo plėtrą. Vienas tokių veiksnių – menkas studijų dalykų užsienio kalba pasirinkimas ir gana nedidelis užsienio kalba dėstančių dėstytojų skaičius, nelankstūs mokymosi metodai. Tad poreikis ugdyti tarpkultūrinę kompetenciją aukštajame moksle yra pagrįstas ir išsamiai išanalizuotas, tačiau tam, kad būtų parodytos tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo galimybės ir įvairovė, reikia moksliai apibrėžti ir mokslškai pagrįsti tarpkultūrinės kompetencijos ugdymą.

Mokslinis iširtumas ir naujumas. Kompetencijų, leidžiančių specialistams lygiaverčiai konkuruoti pasaulinėje darbo ir mokslo rinkoje tyrimai bei aukštojo mokslo internacionalizacijos įtaka tokių kompetencijų ugdymui nėra plačiai nagrinėjama, tačiau įgauna vis didesnę mokslinį aktualumą Lietuvoje. Ši problematika analizuojama užsienio literatūroje (Deardorff, 2004; Ellingboe, 1998; Spencer & Spencer, 1993; Fantini, 2000; Byram, 1997, Chen & Starosta, 1996; Elliott & DiPerna, 2002; Gettinger & Seibert, 2002; Easterby-Smith ir kt., 2002; Epstein & Hundert, 2002).

Kompetencijas analizuojantys autoriai (Jucevičienė, 2002, 2007; Jucevičienė, Lepaitė, 2000; Saulėnienė, 2003; Lepaitė 2001; van Loo and Semeijn, 2001; Ellingboe, 1998; Elliott &

DiPerna, 2002) siekia atrasti universalius kompetencijos elementus (žinios, gebėjimai, nuostatos), apibrėžti skirtingus požiūrius į kompetenciją. Tačiau kol kas mažai ištirtas įvairių kompetencijų jungimasis į platesnes skėtines kompetencijas ir tokių platesnių kompetencijų turinio priklausomybė nuo konteksto veiksnių (globalių, lokalių ir nacionalinių, specifinių socialinių-kultūrinių, profesinių, sektoriinių ir t.t.). Labai svarbus tampa kompetencijų jungimasis su kitomis kompetencijomis (skėtinių kompetencijų atsiradimas), atitinkantis specifinius konteksto poreikius. Todėl kai kalbama apie magistrantų tarpkultūrinę kompetenciją, reikia suprasti, kad tai yra įvairių kompetencijų junginys ir kad viena kompetencija jungiasi su kitomis kompetencijomis, t. y. bendrosiomis / perkeliamosiomis ir specifinėmis / dalykinėmis kompetencijomis. Remiantis daugelio autorių (Geistmann, 2002; Risager, 2000; Leenen, 2002; Mažeikiene, Lohrer, 2008) išsakyta nuomone, kad tarpkultūrinės kompetencijos apibrėžimą lemia kontekstas, be to, kompetencija glaudžiai siejasi su profesine veikla, galima teigti, kad bendrieji gebėjimai (tarp jų ir tarpkultūrinė kompetencija) jungiasi su dalykinėmis ir metodinėmis kompetencijomis priklausomai nuo ugdomos profesijos – ir tik tada atsiranda profesinės kompetencijos. Kitaip tariant, priklausomai nuo konteksto kompetencijos tarpusavyje jungiasi, t. y. pasak Geistmann (2002), profesinė kompetencija susideda iš konkrečios veiklos turinio (*Fachliche Kompetenz*) kompetencijos ir metodinės (*Methodische Kompetenz*) kompetencijos. Toks turinio, metodinės ir tarpkultūrinės kompetencijos junginys sudaro profesinio dalyvavimo tarptautinėje veikloje kompetenciją, kuri būdinga bet kokiai šiuolaikinei profesijai (verslininkams, policininkams, dėstytojams, socialiniams darbuotojams). Todėl tarpkultūrinė kompetencija, būdama bendrosios kompetencijos dalis, profesiniame kontekste įgauna vis kitokią reikšmę ir turinį.

Kompetencijos sampratų įvairovė (bihevioristinė, funkcionalistinė, multidimensinė / holistinė) rodo, kad kompetencijos konstruktas yra sudėtingas, apimantis žinias, įgūdžius, požiūrius, elgesį, darbo įpročius, gebėjimus, asmenines savybes ir kt. (Gangani ir kt., 2004; Green, 1999; Naquin ir Wilson, 2002; Nitardy ir McLean, 2002; Russ-Eft, 1995). Todėl būtų klaidinga kompetenciją vertinti konkretaus formoliojo mokymosi laikotarpio perspektyvoje (tarkime, kurso, programos), nes akivaizdu, kad dar iki studentui pradėdant studijas universitete, jo kompetencija buvo ugdoma tiek formoliojo, tiek neformoliojo, tiek savaiminio ugdymo principais. Kitaip tariant, analizuojant kompetencijos ugdymą ir vertinimą, reikia atsižvelgti į socializacijos procesus, analizuojamus daugelio autorių (Juodaitytė, Andrejeva, Bitinas, Cooley, Goffman, Konas, Kvieskienė, Vaitkeauskienė, Laužackas, Pukelis ir kt.). Ugdant tarpkultūrinę kompetenciją aukštojoje mokykloje, svarbu atsižvelgti į asmens patirtį, sąlygotą esamos kultūros, įgytą šeimoje, darželyje, mokykloje, bendraujant su draugais ir pan. Sunkiausiai ugdomi tarpkultūrinės kompetencijos elementai (nuostatos ir vertybės), sąlygojantys tolesnį asmens augimą ir tarpkultūrinės kompetencijos elementų plėtojimą ir ugdymą, suformuojami būtent pirminiuose socializacijos institutuose. Asmenybės raida vyksta mokymosi visą gyvenimą kontekste, todėl svarbu analizuoti ir veiksnius, galinčius paskatinti antrinę socializaciją.

Tarpkultūrinės kompetencijos ugdymas ir vertinimas aukštajame moksle yra aktuali tema užsienio teorinėse studijose ir empiriniuose tyrimuose (Byram, 1997; Birenbaum, 1996; Sercu, 2004; Byram ir kt., 2004; Baumer, 2002; Stier, 2004; Bennet, 2004; Gudykunst, Ting-Toomey ir Wiseman, 1991; Grunzweig ir Rinehart, 1998; Deardorff, 2004; Bound ir Falchikov, 1989; Birenbaum and Dochy, 1996; Loacker and Jensen, 1988; Zubizaretta, 2004; Paulson and Paulson, 1994; Knight ir kt., 1999; Knight, 2003, 2006; Fielden, 2006; Wende van der, 1997), tačiau nepaisant studijų ir tyrimų gausos, tarpkultūrinės kompetencijos ugdymas ir vertinimas Lietuvos aukštajame moksle kompleksiskai nėra ištirtas, nors pavieniai tyrimai, susiję su tarpkultūrinės kompetencijos ugdymu, yra atlikti: *internacionalizacijos aukštajame moksle analizė*

(Juknytė-Petreikienė, Pukelis, 2007; Gudaitytė, Vilkienė, 2003; Želvys, 2006; Bulajeva, 2005; Cesevičiūtė, Minkutė-Henrickson, 2002), *filosofinė paradigminė aukštojo mokslo kaitos analizė* (Jucevičienė, 1997, 1998, 1999, 2005; Teresevičienė, 2001; Kraujutaitytė, 2002; Juodaitytė, 2004; Zuzevičiūtė, Teresevičienė, 2007; Bruzgelevičienė, 2007, 2008; Borusevičienė, 2004; Duoblienė, 2006; Šiaučiukėnienė, Visockienė, Talijūnienė, 2006; Valatkienė, 2005).

Įvertinus kompetencijų tyrimo pasaulyje ir Lietuvoje patirtį galima konstatuoti, kad šiuo metu plačiai paplitusi objektyvistinė kompetencijų tyrimo tradicija ir nepakankamai išplėtotas konstruktyvistinis požiūris į kompetencijas, kuris siekia įvertinti kompetencijos turinio apibrėžimą atsižvelgiant į apibrėžiančių individų nuomonę, konteksto įtaką ir ugdymo galimybes. Kitaip tariant, Lietuvos aukštajame moksle vis dar vyrauja tradicinė mokymosi samprata, akcentuojanti žinių įgijimo ir perdavimo svarbą, dėstytojo vaidmenį perteikiant žinias, vyrauja tradicinis vertinimas uždaro tipo testais, egzaminais semestro pabaigoje, vertinami pagrindiniai įgūdžiai, mokymosi programa, tikslų atitikimas, tekstinė informacija. Konstruktyvistinė paradigma (Mayer, 2003; Marshall, 1999; Phillips, 1998; Steffe & Gale, 1995; Chin & Williams, 2006; Du et al, 2005; Barr and Tagg 1995; Perkins, 2005; Jonassen et al, 1999; Rorty, 1991; Vygotsky, 1978; Piaget, 1977) daug dėmesio skiria mokymosi iš asmeninės patirties strategijoms kurti ir refleksijos, kaip aktyvinančios prielaidos mokytis visą gyvenimą, procesui suvokti. Konstruktyvistinė paradigma akcentuoja mokymąsi natūralioje socialinėje veikloje (t. y. bendradarbiaujant ir sprendžiant problemas). Studentų vertinimą konstruktyvistinė paradigma apibrėžia įvairiomis į studento nuomonę ir patirtį orientuotomis vertinimo formomis: savęs vertinimu, bendrakursių vertinimu, grupiniu vertinimu, portfolio ir pan. Šiuo atveju vertinimas vyksta viso kurso metu ir vertinami informaciniai, supratimo, socialiniai įgūdžiai, emocinis elgesys, o ne žinios ar išmoktas tekstas. Studentų mokymasis aukštojoje mokykloje yra holistinis, apimantis asmens mąstymą, jausmus, suvokimą ir elgesį. Kadangi tarpkultūrinė kompetencija yra sudėtingas, multidimensinis konstruktas, atsirandanti ir ugdoma sąryšyje su kitomis skėtinėmis kompetencijomis, tai labai svarbu tampa diferencijuoti ugdymo procesą ir kompetencijų apibrėžimą pagal pakopas (bakalauras, magistras). Magistrantūros studijas pradėję studentai jau turi įvairių tarpkultūrinių patirčių iš prieš tai vykusio formalaus ir neformalaus ugdymo proceso, socializacijos, bakalauro studijų ir pan., tad jų žinių, gebėjimų, nuostatų ir vertybių lygis yra labai skirtingas. Magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos (tiek bendrosios, tiek profesinės) ugdymui reikia sudarytos palankios ugdymo aplinkos, diferencijuotų ugdymo ir vertinimo metodų ir formų, atsižvelgiant į aukštosios mokyklos institucinę internacionalizaciją (studentų mobilumą, tarptautinę mokslinę veiklą, internacionalizacijos namuose strategijas, internacionalizuojant studijų programas, plėtojant į gebėjimų ugdymą orientuotą akademinę veiklą, integruojant europines dimensijas, skatinant tarptautinius mokslinius tyrimus ir projektus bei liberalios akademinės kultūros studijų veiklas).

Tarpkultūrinės kompetencijos ugdymas atskleidžia platų socializacijos ir ugdymosi potencialą, todėl disertacijoje svarbu iširti patį objektą, kokia yra tarpkultūrinės kompetencijos struktūra ir kaip ji yra ugdoma aukštajame moksle, t. y. kokios institucinės ir asmeninės sąlygos leidžia išugdyti magistrantų tarpkultūrinę kompetenciją, nes pasirinktas analizuoti tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo magistrantūroje atvejis yra tik vienas profesinio rengimo kontekste, leidžiantis suprasti tarpkultūrinės kompetencijos sudėtingumą ir ugdymo galimybes aukštajame moksle. Remiantis teorijos ir empirinių tyrimų analize, disertacijoje konstruojamas magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos teorinis hipotetinis modelis (atspindintis tarptautinį, nacionalinį, regioninį, institucinį konteksto savitumą), kuris nėra baigtinis, nes šiuo atveju analizuojami duomenys remiasi subjektų patirties interpretacijomis. Tai reiškia, kad sukurto modelio koregavi-

mas ir papildymas įmanomas aukštosioms mokykloms vykdam ir plėtojant tarpkultūrinės kompetencijos ugdymą magistrantūros studijų programose, atsižvelgiant į tarptautinių, nacionalinių, institucinių dokumentų ir strategijų kaitą.

Tarpkultūrinė kompetencija turi tarpdisciplininį ir multidimensinį ugdymo ir socializacijos potencialą – kiekviena tarpkultūrinės kompetencijos sudedamųjų dalių (žinios, gebėjimai, nuostatos / vertybės) gali būti ugdomos atskirai, atitinkamai parinkus pedagogines sąlygas, ugdymo metodus ir pan. (ką ir numato tradicinis mokymas), tačiau kompleksiškas tarpkultūrinės kompetencijos visų elementų ugdymas įmanomas tik realioje tarpkultūrinėje aplinkoje, kas užtikrintų magistrantų sėkmingą integraciją į tarptautinę darbo / mokslo rinką ir tolesnį savo turimos tarpkultūrinės kompetencijos plėtojimą ne tik profesiniu, bet ir asmenybės raidos aspektu.

Disertacijoje šiai mokslinei problemai spręsti suformuluoti tokie **probleminiai klausimai**:

- 1) Kokia yra tarpkultūrinės kompetencijos struktūra, sudedamieji elementai ir kokios edukacinės strategijos, metodai ir pedagoginis poveikis ugdo tam tikrus studijų rezultatus (žinias, gebėjimus, nuostatas / vertybes)?
- 2) Kaip bendroji ir profesinė tarpkultūrinė kompetencija jungiasi su kitomis kompetencijomis?
- 3) Kokia yra aukštosios mokyklos ugdymo veiksnių įtaka bendrosios ir profesinės tarpkultūrinės kompetencijos formavimuisi?
- 4) Kokia yra socializacijos ir savaiminio ugdymo reikšmė ugdant magistrantų tarpkultūrinę kompetenciją aukštojoje mokykloje?

Tyrimo objektas – tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo ypatybės magistrantūros studijose.

Tyrimo tikslas – atskleisti tarpkultūrinės kompetencijos struktūrą, sudedamuosius elementus bei ugdymo ir vertinimo strategijų, metodų ir formų veiksmingumą ugdant magistrantų tarpkultūrinę kompetenciją.

Tyrimo uždaviniai:

1. Išanalizuoti tarpkultūrinės kompetencijos sampratą ir jos ugdymą skirtingų teorinių ir metodologinių priėgų ir paradigimų kontekste.
2. Atskleisti tarpkultūrinės kompetencijos struktūrą, modelius, konstrukto dimensionumą, sąryšį su kitomis kompetencijomis, skėtinių kompetencijų formavimąsi bei struktūrinius elementus charakterizuojančius parametrus.
3. Identifikuoti ir apibūdinti tarpkultūrinės kompetencijos (bendrosios ir profesinės) ugdymo ir vertinimo strategijas bei metodus aukštajame moksle.
4. Atlikus kiekybinį ir kokybinį tyrimą trijose Lietuvos aukštojo mokslo institucijose, atskleisti socialinių mokslų magistrantūros programose studijuojančių magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos patirtį ir bendrosios bei profesinės tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo galimybes monokultūrinėje (institucinėje) ir tarpkultūrinėje aplinkoje.

Ginamieji disertacijos teiginiai:

1. Tarpkultūrinės kompetencijos ugdymas aukštajame moksle turėtų apimti ne tik turimą asmens patirtį, bet ir formalaus, savaiminio, neformalaus mokymosi formų derinimą ugdymo procese.
2. Tarpkultūrinės kompetencijos ugdymas mokymosi visą gyvenimą kontekste turėtų apimti asmens pirminės socializacijos ir ugdymo etapus (mokyklą, šeimą, bendra-

- amžių grupės, kt.) ir tęstis apimant brandžią profesinę veiklą ir asmens socialinę raišką.
3. Tarpkultūrinė kompetencija yra mokymosi ir asmeninės raidos esant tam tikroms pedagoginėms sąlygoms ir teigiamai patirčiai rezultatas.
 4. Tarpkultūrinės kompetencijos ugdymas turėtų apimti bendrosios tarpkultūrinės kompetencijos ir profesinės tarpkultūrinės kompetencijos derinimą, taip užtikrinant pasirengimą sėkmingam integravimuisi į tarptautinę darbo rinką ir asmeninį tobulėjimą.
 5. Kiekviena tarpkultūrinės kompetencijos sudedamųjų dalių (žinios, gebėjimai, nuostatos / vertybės) gali būti ugdomos atskirai, atitinkamai parinkus pedagogines sąlygas, ugdymo strategijas (patirtinį mokymąsi, probleminį mokymąsi), tačiau kompleksiškas tarpkultūrinės kompetencijos visų elementų ugdymas įmanomas tik realioje tarpkultūrinėje aplinkoje.

Hipotezė:

Tarpkultūrinės kompetencijos ugdymui svarbi tampa anapus formaliojo ugdymo esanti sritis (ne mokykla, ne universitetas), t. y. jos ugdymuisi turi įtakos asmens individuali ir institucinė patirtis bei kitos edukacinės aplinkos ir formos (už universiteto ribų, bendruomenėse, įmonėse, socialiniuose tinkluose ir pan.) ir asmens individuali patirtis. Tad neprasminga tarpkultūrinę kompetenciją vertinti vien tik konkretaus formaliojo mokymosi laikotarpio perspektyvoje (bakalauro ar magistro), nes pagrindinė tarpkultūrinės kompetencijos formavimosi prielaida yra žmogaus motyvacija, asmeninės savybės ir turima tarpkultūrinė patirtis.

Teorinės tyrimo nuostatos:

Konstruktivistinio mokymosi koncepcija (Mayer, 2003; Marshall, 1999; Phillips, 1998; Steffe & Gale, 1995; Chin & Williams, 2006; Du et al, 2005; Barr and Tagg 1995; Perkins, 2005; Jonassen et al, 1999; Rorty, 1991; Vygotsky, 1978; Piaget, 1977) daug dėmesio skiria mokymosi iš asmeninės patirties strategijoms kurti ir refleksijos, kaip aktyvinančios prielaidos mokytis visą gyvenimą, procesui suvokti. Ugdymas suprantamas kaip savo, o kartu ir studentų prasmingas gyvenamo pasaulio konstravimas atrandant galimybes, mokantis iš savo patirties, kaupiant naują patirtį. Vadinasi, reikia sudaryti kuo įvairesnes sąlygas tarpkultūrinei magistrantų patirčiai įgyti ir išmokyti savo darbo rezultatus apmąstyti. Joks pažinimas ar išmokimas negalioja, jei nėra asmeninės patirties. O patirtis taip pat nėra baigtinis dalykas. Tai yra kintanti būseną. Kaita siejama su refleksija, nuosekliu socialinių konvencijų įsisąmoninimu, kurie užtikrina studento asmenybės augimą.

Aukštojo mokslo filosofinių nuostatų ir paradigminio virsmo koncepcija (Barnett, 1990, 1994; Jucevičienė, 1997, 1998, 1999, 2005; Teresevičienė, 2001; Zuzevičiūtė, Teresevičienė, 2007; Pukelis, 1998; Želvys, 1999, 2001; Bruzgelevičienė, 2007; McNeil, 1996; Schubert, 1986; Tanner ir Tanner, 1995; Pinar, 1995; Arnowitz ir Giroux, 1991). Aukštajame moksle, studentų rengimo ir ugdymo procesas siejamas su jų poreikiais, akcentuojama ugdymo proceso reikšmė, metakognityvinių kompetencijų ugdymas. Naujojoje aukštojo mokslo paradigmoje dominuoja socialinio rekonstruktyvizmo programos, pagrįstos intelekto lavinimu ir studentų rengimu gyvenimui, o studijų programų tikslai ir procesas orientuoti į studento, kaip būsimą specialisto, visuminę kompetenciją, atsižvelgiant į asmenybę, jo socializaciją, savirealizaciją visuomenėje. Šiuolaikinis požiūris pabrėžia holistinį ugdymą. Aukštojo mokslo raidos ekspertai pabrėžia, kad įgūdžių ir kompetencijų ugdymas turi orientuotis tiek į vidinės, akademinės aplinkos veiksmus, tiek į išorės, darbo rinkos poreikius. Vidiniai universiteto veiksniai rengiant studijų programas

skatina ugdyti įgūdžius, o išorinė visuomenės grupių ir darbo rinkos įtaka sąlygoja profesinių-specifinių ir asmeninių perkeliamųjų įgūdžių ugdymą.

Tarpkultūrinės kompetencijos koncepcija (Byram, 1997; Sercu, 2004; Byram ir kt., 2004; Baumer, 2002; Stier, 2004; Bennet, 2004; Gudykunst, Ting-Toomey ir Wiseman, 1991; Grunzweig ir Rinehart, 1998; Deardorff, 2004; Bound ir Falchikov, 1989; Birenbaum and Dochy, 1996; Loacker and Jensen, 1988; Zubizaretta, 2004; Paulson and Paulson, 1994). Tarpkultūrinė kompetencija aukštajame moksle turi būti suvokiama holistiškai, t. y. kaip asmenybės raida, apimanti visus tarpkultūrinės kompetencijos elementus: žinias, įgūdžius, vertybes, nuostatas, kultūrinį sąmoningumą ir profesinius gebėjimus, kas užtikrintų magistrantų tiek asmeninį, tiek profesinį pasirengimą bendrauti ir dirbti įvairiuose tarpkultūriškuose kontekstuose. Taigi norint ugdyti magistrantų tarpkultūrinę kompetenciją (tiek bendrąją, tiek profesinę) reikia sudaryti palankią ugdymo aplinką, diferencijuoti ugdymo ir vertinimo metodus ir formas, atsižvelgti į aukštosios mokyklos institucinę internacionalizaciją (studentų mobilumą, tarptautinę mokslinę veiklą, internacionalizacijos namuose strategijas) ir magistrantų turimą patirtį (prieš tai vykusio formalaus ir neformalaus ugdymo proceso, socializacijos, bakalauro studijų ir pan.).

Mokymosi visą gyvenimą koncepcija (Mokymosi visą gyvenimą memorandumas, 2001; Juodaitytė, 2003; Pukelis, 2004; Zuzevičiūtė, 2005; Teresevičienė, 2001; Lipinskienė, 2002; Stanikūnienė, Jucevičienė, 2004) pabrėžia, kad žinių visuomenės formavimasis, mokymasis dėl karjeros ir pilietiškumo yra būtinybė visoms Europos Sąjungos šalims. Mokymasis visą gyvenimą turėtų padėti siekti šių tikslų: skatinti aktyvų pilietiškumą, plėtoti įsidarbinimo galimybes, tobulinti švietimo paslaugų kokybę. Aukštajame moksle ugdant magistrantų tarpkultūrinę kompetenciją turėtų būti laikomasi ne kvalifikacijų teorijos, bet kompetencijų ugdymo mokantis visą gyvenimą perspektyvos supratimo, nes tarpkultūrinė kompetencija nėra baigtinė, ji vystosi visą žmogaus gyvenimą ne tik magistrantūros ar kitose formaliose studijose, bet ir darbo vietoje, kitoje neformalioje žmogaus veikloje.

Metodologinės tyrimo nuostatos:

Metodų trianguliacijos koncepcija (Guba, Lincoln, 1989; Flick, 2007; Foster, 1997; Merks, 1999; Denzin, Lincoln, 2003; Kardelis, 2002, Mitchell, 1986) remiasi sisteminiu metodologijos požiūriu, kai tarpusavyje derinami ir integruojami kiekybiniai ir kokybiniai tyrimo metodai. Tyrime, kad būtų galima pasiekti informacijos patikimumo, išsamumo siejant respondentų objektyvią (demografiniai kintamieji), subjektyvią (išgyvenimai, lūkesčiai, savikritika) informaciją, buvo pasirinkta derinti kiekybinę ir kokybinę analizę. Toks metodų kompleksiškas, derinimas vadinamas trianguliacija. Tyrimo kompleksiškamui būdinga tai, kad naudojami mišrūs tyrimo instrumentai ir metodai, kas iš esmės leido išryškinti ir aptikti magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo galimybes ir ypatybes naudojant įvairias edukacines priemones, taikomas aukštosios mokyklos studijų procese ir realioje tarpkultūrinėje aplinkoje.

Subjektyvi-interpretuojamoji – konstruktyvistinė koncepcija (Berger, Luckmann, 1999; Crotty, 1998; Giddens, 1999; 2000; Denzin, Lincoln, 2003) teigia, kad realybė yra subjektyvi, pasaulį kiekvienas žmogus suvokia savaip. Vadinasi, magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos elementų raiška matoma per tyrimo dalyvių mėginimus rekonstruoti savo praeitį. Išskyla socialinio konstravimo perspektyvos svarba, nes teigiama, kad kasdienis gyvenimas yra tikrovė, kurią žmonės interpretuoja ir kuri jiems yra subjektyviai prasminga kaip vientisas pasaulis. Laikomasi nuostatos, kad tarpkultūrinė kompetencija yra formuojama, ugdoma ir konstruojama visą gyvenimą, kaupiant profesinę ir asmeninę patirtį. Praeities rekonstrukcija išskyla kaip sąmonės situacijos, išreikštos verbaline pasakojimo forma, svarba. Todėl žodžiu papasakotos magistrantų

tarpkultūrinės kompetencijos įgijimo ir ugdymo patirtys, iš atminties prikelti istorijon nurašyti gyvenimo įvykiai įgauna prasmę, galinčią suteikti naujas žinias tolesniam tarpkultūrinės kompetencijos ugdymui.

Veiklos tyrimo koncepcija (Denzin, Lincoln, 2003; Greenwood, Levin, 1998; Hart, Bond, 1995; Reason ir Bradbury, 2001; Walker, 1985; Armstrong, Moore, 2004) apima trijų elementų sąsają: tyrimo, veikimo ir dalyvavimo. Tiriant magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos pokyčius buvo remiamasi pagrindinėmis veiklos tyrimo charakteristikomis: 1) veiklos tyrimas yra edukatyvus: taikant veiklos tyrimą, pirmiausia kyla dalyvių savigarba, supratimas ir žinios; 2) veiklos tyrimas sąveikauja su individais kaip socialinių grupių nariais: veiklos tyrimo dėmesys yra orientuotas į pagalbą grupėms pasiekti tikslų; 3) tyrimas orientuotas į problemą, specifinį kontekstą ir ateities perspektyvas: problemų sprendimo neatidėliojamoje situacijoje „įrankis“; 4) įtraukia pokyčius: esminis kriterijus – akivaizdūs planuoti pokyčiai. Veiklos tyrimas sujungia socialinius veiksmus ir pokyčius kaip tyrimo dalį; 5) siekiama pagerinimo ir įtraukimo: be sveikatos ir socialinės gerovės siekimo, tikslas yra pagerinti profesinę patirtį, praktikos procesą visiems paslaugų tiekėjams ir vartotojams, įtraukiant juos į pokyčių procesus; 6) apima ciklišką procesą, kuriame susiję tyrimas, veiksmai ir vertinimai. Veiklos tyrimas yra dinamiškas procesas, apimantis tris elementus – tyrimą, veiksmus ir vertinimą; 7) visas grindžiama tyrimo metu susiklosčiusiais santykiais, kai dalyviai įtraukiami į pokyčių procesą.

Turinio analizės koncepcija (Krippendorff, 1993, 2004; Shapiro ir Markoff, 1997; Alport, 1979; Becker & Lissmann, 1973) – tai formalizuotas dokumentų tyrimo būdas, numatantis jų turinio vertinimą remiantis požymių, kurie svarbūs tyrėjui ir kuriuos galima apibendrinti, skaičiavimu. Tai dokumento, teksto analizė, išryškinanti teksto charakteristikas, analizės kategorijas išreiškiančias empirinius tiriamojo dalyko požymius, analizės vienetus. Kokybinio tyrimo metu, atliekant giluminį interviu ir analizuojant magistrantų tarpkultūrinę patirtį, turinio analizės metodas leidžia įsiskaityti į jų išsakytas ir užfiksuotas bei perrašytas mintis ir susisteminti esmines kategorijas ir subkategorijas.

Tyrimo metodai

Tyrimo metu, atsižvelgiant į tiriamo objekto sudėtingumą, multidimensionalumą ir kompleksškumą, taikyti teoriniai, kiekybiniai ir kokybiniai tyrimo metodai, naudojant metodų trianguliacijos koncepciją:

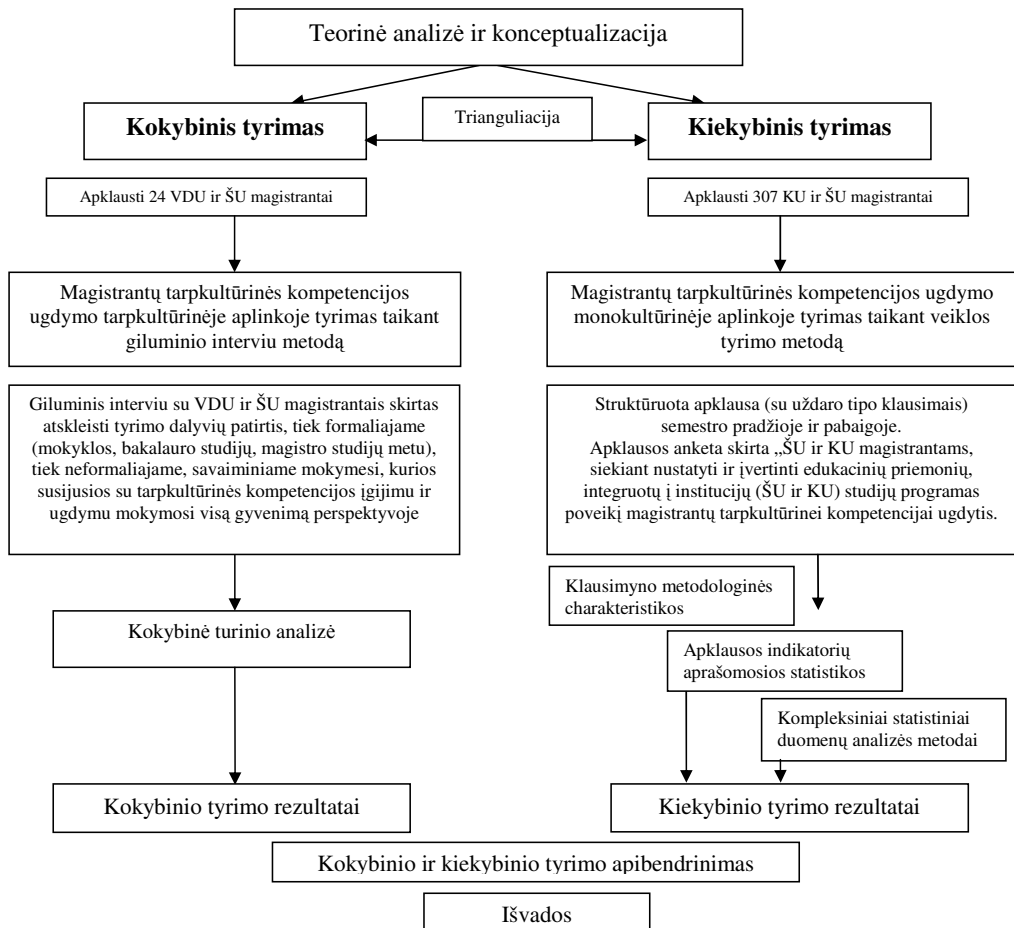
Mokslinės literatūros analizė atlikta apžvelgiant ir analizuojant tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo galimybes / ypatybes aukštajame moksle. Atskleista magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos struktūra, elementai, pedagoginės prielaidos jai ugdytis mokymosi visą gyvenimą kontekste. Atskleisti tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo ir vertinimo scenarijai (mokymosi modeliai) asmens, studijų programos, instituciniu lygiu. Teorinės analizės pagrindu suformuluota tyrimo hipotezė, apibrėžti uždaviniai, atlikta tyrimo objektų operacionalizacija ir suformuluotas tyrimo teorinis-hipotetinis modelis. Atliekant dokumentų analizę, apžvelgti tarptautiniai, nacionaliniai, Lietuvos aukštųjų mokyklų dokumentai (internacionalizacijos strategijos, strateginiai planai, statistiniai duomenys apie studentų ir dėstytojų mobilumą, tarptautiškumą ir pan.).

Giluminis interviu (pusiau struktūruoto tipo) taikytas siekiant atskleisti tyrimo dalyvių patirtį, tiek formaliajame (mokyklos, bakalauro studijų, magistro studijų metu), tiek neformaliajame, savaiminiame (darželyje, šeimoje, draugų rate, kelionių metu ir pan.) mokymosi procese, susijusią su tarpkultūrinės kompetencijos įgijimu ir ugdymu mokantis visą gyvenimą. **Kokybinio tyrimo empirinę bazę** sudarė 24 informantai – Šiaulių universiteto ir Vytauto Didžiojo universi-

teto socialinių mokslų srities studijų programų (Tarpkultūrinis ugdymas ir tarpininkavimas, Socialinis darbas, Socialinė politinė kritika, Socialinė antropologija, Vadyba, Ekonomika, Edukologija) magistrantūros studijų studentai, turintys skirtingą institucinę patirtį ugdantis tarpkultūrinę kompetenciją ir asmeninę patirtį dalyvaujant / nedalyvaujant realioje tarpkultūrinėje aplinkoje Erasmus studijų metu, stažuočių, konferencijų metu arba ugdantis tarpkultūrinę kompetenciją atitinkamomis edukacinėmis priemonėmis, metodais (patirtinio, probleminio mokymosi) institucinėje studijų programoje. Tyrimas atliktas Šiaulių universitete ir Vytauto Didžiojo universitete apklausiant ne tik Lietuvos (studijuojančius ŠU ir VDU) magistrantus, bet ir užsienio piliečius, studijuojančius ar studijavusius Lietuvos aukštosiose mokyklose (ŠU arba VDU). Kokybinio tyrimo metu surinkta pakankamai faktinės medžiagos, leidžiančios atlikti turinio analizę, ją interpretuoti, analizuoti ir surinktus duomenis sieti su teorija.

Struktūruota apklausa (uždaro tipo klausimai) taikyta siekiant nustatyti ir įvertinti edukacinių priemonių, integruotų į institucijų (ŠU ir KU) socialinių mokslų srities studijų programas (Ekonomika, Vadyba, Edukologija), poveikį magistrantų tarpkultūrinei kompetencijai ugdytis. Tam tikslui buvo atliktas kiekybinis tyrimas, kuriuo siekiama nustatyti tarptautiniam moksliniam bendradarbiavimui reikalingos kompetencijos pokytį, lyginant kompetencijos raišką semestro pradžioje ir pabaigoje, įgyvendinant įvairias edukacines veiklas. Kiekybinio tyrimo instrumentą sudarė 7 diagnostiniai blokai (kalbiniai gebėjimai ir žinios, tyrimo atlikimo gebėjimai ir žinios, karjeros ir laiko vadybos įgūdžiai ir žinios, informacinio raštingumo ir naudojimosi kompiuteriu įgūdžiai, socialinio bendravimo / komunikacijos įgūdžiai, tarpkultūrinė kompetencija ir asmeninės savybės) ir 46 diagnostiniai kintamieji. Tyrimo metu buvo apklausti 307 magistrantai: iš jų 20 studijuoja KU, likusieji – ŠU Edukologijos, Ekonomikos ir Vadybos magistrantūrose. Atliekant tyrimą buvo apklausti magistrantai, išbandę vykdytą edukacinį poveikį: studijavę dalykus, kuriuose buvo integruota užsienio kalba, išbandę papildomojo ugdymo programos dalykus, kursus (Specialybės anglų / vokiečių kalba, Tarptautinio mokslo komunikacijos kursas ir kt.), ugdančius magistrantų mokslinę, užsienio kalbų, tyriminę, tarpkultūrinę ir kt. kompetencijas.

Statistinė duomenų analizė atlikta taikant SPSS 16.0 Windows statistinių duomenų apdorojimo programą. Buvo taikomi tokie statistiniai metodai: faktorinė analizė (angl. *Factor Analysis*), patikimumo analizė (angl. *Reliability Analysis*), neparаметrinis statistinis metodas (angl. *Kruskal-Wallis kriterijus*, reikšmingumo koeficientas $p \leq 0,05$), aprašomosios statistikos metodai: dažnių vidurkis, standartinis nuokrypis; koreliacinė Spearman analizė. Disertacinio tyrimo proceso logikos schema pateikta 1 paveiksle.



1 pav. Magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo tarpkultūrinėje ir monokultūrinėje aplinkoje empirinio tyrimo proceso logikos schema

Tyrimo teorinis reikšmingumas: 1) apibrėžta ir pristatyta tarpkultūrinės kompetencijos struktūra, modeliai, struktūrinius elementus charakterizuojantys parametrai; 2) išanalizuotos magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos (bendrosios ir profesinės) ugdymo ir vertinimo strategijos ir metodai aukštajame moksle; 3) atskleistos siaurosios ir plačiosios kompetencijos sampratos mokymosi visą gyvenimą požiūriu; 4) pristatytas tarpkultūrinės kompetencijos konstrukto dimensionalumas, bendrosios ir profesinės tarpkultūrinės kompetencijos jungimasis su kitomis bendrosiomis, metodinėmis ir dalykinėmis kompetencijomis, taip sudarant ir formuojant skėtinės kompetencijas; 5) atskleisti tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo ir vertinimo scenarijai (mokymosi modeliai) asmens, studijų programos, instituciniu lygiu; 6) aprašytos mokymosi strategijos (refleksyvusis, patirtinis, probleminis mokymasis, bendradarbiavimą skatinantis mokymasis ir kt.) ir metodai, ugdantys tarpkultūrinės kompetencijos elementus.

Tyrimo praktinis reikšmingumas: 1) išanalizuotos magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo sąlygos mokymosi visą gyvenimą kontekste gali padėti tobulinti studijų procesą,

įtraukiant asmens ankstyvosios socializacijos ir ugdymo patirtį (mokyklą, šeimą, bendraamžių grupes, hidden curriculum ir pan.), integruojant įvairius į studento patirtį ir veiklą orientuotus mokymosi metodus; 2) išryškinta patirtinio (neformaliojo ir savaiminio) mokymosi reikšmė galėtų būti naudinga ugdant magistrantų tarpkultūrinę kompetenciją aukštajame moksle ir derinant formalaus, savaiminio, neformalaus mokymosi formas ugdymo procese; 3) tyrimo rezultatai yra svarbūs aukštosioms mokykloms tobulinant studijų programas, integruojant konstruktyvistinę paradigmą ir atsižvelgiant į tarpkultūrinės kompetencijos sudedamųjų dalių (žinios, gebėjimai, nuostatos / vertybės) ugdymą, parenkant pedagogines sąlygas, ugdymo strategijas (patirtinį mokymąsi, probleminį mokymąsi, bendradarbiavimu grindžiamą mokymąsi, duomenų rinkimu grindžiamą mokymąsi (angl. *evidence based*) ir kt.), tobulinant institucinės internacionalizacijos procesus, atkreipiant dėmesį į tai, kad kompleksiškas tarpkultūrinės kompetencijos visų elementų ugdymas įmanomas tik realioje tarpkultūrinėje aplinkoje; 5) pagrįstas magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymas turėtų apimti bendrosios tarpkultūrinės kompetencijos ir profesinės tarpkultūrinės kompetencijos derinimą, taip užtikrinant pasirengimą sėkmingam integravimuisi į tarptautinę darbo rinką ir asmeninį tobulėjimą, kuris turėtų būti tobulinamas ugdant magistrantus institucinėse studijų programose.

Tyrimo mokslinis naujumas: 1) išryškintas tarpkultūrinės kompetencijos multidimensiškumas ir ugdymo sudėtingumas, kaip prielaida magistrantūros studijose ugdant tiek bendrąją, tiek profesinę tarpkultūrinę kompetenciją, integruoti kuo įvairesnius individų turimą patirtį atitinkančius ugdymo strategijas ir metodus; 2) išryškintas dominuojantis aukštosiose mokyklose tarpkultūrinės kompetencijos ugdymas ir vertinimas konkretaus formaliojo mokymosi laikotarpio perspektyvoje (bakalauro ar magistro), nors pagrindinė tarpkultūrinės kompetencijos formavimosi prielaida yra žmogaus motyvacija, asmeninės savybės bei anksčiau įgyta tarpkultūrinė patirtis.

Tyrimo rezultatų aprobavimas

Disertacijos tema paskelbtos publikacijos recenzuojamuose periodiniuose leidiniuose:

1. Mažeikienė, N., Virgailaitė-Mečkauskaitė, E., (2007). The experience of measurement and assessment of the intercultural competence in education (Tarpkultūrinės kompetencijos matavimo ir vertinimo patirtis edukologijoje) // *Socialiniai mokslai*, 2007.
2. Mažeikienė, N., Zubilina, O., Virgailaitė-Mečkauskaitė, E., Ruškus, J., Tarptautiniam bendradarbiavimui reikalinga tyrimų kompetencija aukštojo mokslo ir rinkos internacionalizacijos sąlygomis // *Socialiniai mokslai*, 2008, Nr. 2 (60).

Disertacijos tema paskelbtos publikacijos konferencijų leidiniuose:

1. Mažeikienė, N., Virgailaitė-Mečkauskaitė, E., Ališauskienė, S. (2008). Competence Based Teaching and Evaluation Methods/Strategies Online: Analysis of Intercultural Communication course. Rienties, B., Giesbers, B., & Gijsselaers, W.H. (2008). *Student Mobility and ICT: Can learning overcome barriers of life-long learning?* Maastricht: FEBA ERD Press. ISBN 978-90-813727-1-8.
2. Mažeikienė, N., Virgailaitė-Mečkauskaitė, E. (2009). Competence Based Teaching and Evaluation Methods/Strategies Online, (2009). *EDULEARN proceedings CD*. ISBN:978-84-612-9802-0.
3. Virgailaitė-Mečkauskaitė, E. (2009). Portfolio metodo taikymas ugdant ir vertinant tarpkultūrinę kompetenciją nuotoliniu būdu. *Tarpdisciplinis diskursas socialiniuose moksluose – 2: konferencijos straipsnių rinkinys*, ISSN 2029-3224.

Disertacijos tema skaityti pranešimai mokslinėse konferencijose:

- 1) Virgailaitė-Mečkauskaitė, E. (2007). Tarpkultūrinės kompetencijos matavimo ir vertinimo patirtis edukologijoje. *Socialinių mokslų doktorantų ir jaunųjų mokslininkų konferencijoje: „Tarpdisciplininis diskursas socialiniuose moksluose: patirtis, galimybės ir ribos“*. Kaunas: KTU, 2007 m. spalio 19 d.
- 2) Virgailaitė-Mečkauskaitė, E. (2008). Analysis of Strategies and Instruments for Evaluating Intercultural Competence and Peculiarities of Teaching in a Distant (Online) Mode. *Suaugusiųjų mokymas ir nuotolinio mokymosi kokybė / Adult Learning and e-Learning Quality*. Kaunas: VDU, 2008 m. lapkričio 25–26 d.
- 3) Mažeikienė, N., Ališauskienė, S., Virgailaitė-Mečkauskaitė, E. (2008). Competence Based Teaching and Evaluation Methods/Strategies Online: Analysis of Intercultural Communication Course. *Tarptautinėje konferencijoje Student Mobility and ICT: Can E-LEARNING overcome barriers of Life-Long learning?*. Maastrichtas (Olandija), 2008 m. lapkričio 19-20 d.
- 4) Virgailaitė-Mečkauskaitė, E. (2009). Tarpkultūrinės kompetencijos elementų ugdymas ir vertinimas nuotolinių studijų aplinkoje. „Tarpdisciplininių tyrimų link“. Šiauliai: Šiaulių universitetas, 2009 03 20–21.
- 5) Virgailaitė-Mečkauskaitė, E. (2009). Competence Based Teaching and Evaluation Methods/Strategies Online. Tarptautinė konferencija *EDULEARN: Education and New Learning Technologies*. Ispanija (Barselona), 2009 07 06-08.
- 6) Virgailaitė-Mečkauskaitė, E. (2009). Portfolio metodo taikymas ugdant ir vertinant tarpkultūrinę kompetenciją nuotoliniu būdu. *Tęstinė doktorantų ir jaunųjų mokslininkų konferencija „Tarpdisciplininis diskursas socialiniuose moksluose -2“*. Kaunas: KTU, 2009 10 09.
- 7) Virgailaitė-Mečkauskaitė, E., (2009). Portfolio metodo taikymas ugdant ir vertinant tarpkultūrinę kompetenciją: perėjimas nuo tradicinio prie konstruktyvistinio požiūrio. *Tęstinė VIII tarptautinė mokslinė konferencija „Mokytojų rengimas XXI amžiuje: pokyčiai ir perspektyvos problema“*. Šiauliai: Šiaulių universitetas, 2009 11 20.
- 8) Šaparnienė, D., Virgailaitė-Mečkauskaitė, E. (2009). The Use Of Innovative Teaching And Learning Methods Online: Development And Implementation In Management Information System Course. *Student Mobility and ICT: Dimensions of transition*. Amsterdamas (Olandija), 2009 12 15–16.

Disertacijos struktūra. Disertaciją sudaro įvadas, keturios dalys: pirmoji ir antroji dalys apima teorinio tyrimo rezultatus; trečioji dalis sudaryta iš empirinio tyrimo metodologijos analizės; ketvirtoji dalis sudaryta iš kiekybinio ir kokybinio tyrimo rezultatų pristatymo; išvados, rekomendacijos, literatūros sąrašas ir priedai.

Disertacijoje pateikti 48 paveikslai ir 32 lentelės. Bendra disertacijos apimtis: 194 psl. Remiamasi 377 literatūros šaltiniais. Prieduose (kompaktinėje plokštelėje) pateikiami empirinių tyrimų anketų pavyzdžiai, kokybinio tyrimo analizės duomenys, kokybinio tyrimo dalyvių charakteristikos lentelė.

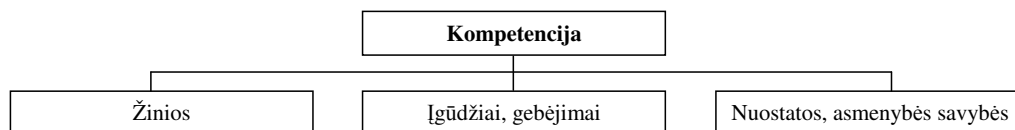
1 SKYRIUS. TARPKULTŪRINĖS KOMPETENCIJOS SAMPRATA SKIRTINGŲ TEORINIŲ IR METODOLOGINIŲ PRIEIGŲ IR PARADIGMŲ KONTEKSTE

1.1. Kompetencijos samprata kaip kontekstualaus žinojimo išraiška

Vakarų šalyse kompetencijos sąvoka socialiniuose moksluose vartojama jau seniai – pirmasis kompetencijos sąvoką pavartojo 1959 m. amerikiečių psichologas White, tačiau, kaip teigia D. Lepaitė (2003), Lietuvoje nėra gilių kompetencijos sąvokos vartojimo tradicijų, nors paskutiniu metu atsiranda vis daugiau socialinių mokslų srities disertacijų problemineis kompetencijų klausimais: Lekavičienė (2000), Lepaitė (2001), Saulėnienė (2003), Žydžiūnaitė (2003), Cesevičiūtė (2004), Vilkonis (2004), Rodževičiūtė (2006), Rudytė (2006), Sabaliauskas (2006), Lasauskienė (2007), Bubnys (2009). Šiuo metu kompetencijos terminas paplitęs daugelyje mokslo sričių: psichologijos, edukologijos, vadybos ir administravimo, teisės, sociologijos ir kt., ji dažnai nagrinėjama tarpdisciplininuose tyrimuose. Ši sąvoka analizuojama įvairiomis prasmėmis: kodėl žmogus mokosi, ką tobulėdamas nori pasiekti, kaip kompetencija siejasi su veiklos pasaulio aplinka, kaip profesinio rengimo programos prisideda prie kompetencijos ugdymo ir pan. Pasak P. Jucevičienės (2007), žmogui kompetencijos reikia ne tik darbinėje jo veikloje. Žmogus atlieka ne tik darbuotojo, bet ir daug kitų vaidmenų – savo tėvų vaiko, piliečio, besimokančiojo, savo namų ūkio tvarkytojo ir pan. (Jucevičienė, Baublienė, 1998). Tačiau žvelgiant į žmogų kaip į vientisą asmenį būtina pripažinti visuminę jo kompetenciją. Kadangi žmogaus gyvenimo vaidmenys ir jų reikalavimai nuolat kinta, individas turi nuolat tobulėti, mokytis, kad išliktų kompetentingas.

D. Lepaitė (2003), išsamiai analizuodama kompetencijos termino raidą Lietuvos ir išsivysčiusių Vakarų šalių kontekste, atskleisdama kompetencijos ir kvalifikacijos sampratų santykį, tradicinę trinarę kompetencijos sampratą papildė kitų šalių mokslininkams (Byram, 1997; Sercu, 2004; Chen & Starosta 1996; Fantini, 2000; Spencer & Spencer, 1993; Boam & Sparrow, 1992; Bikkert, 1993; Bowden & Marton, 1998 ir kt.) gerai žinomais komponentais: asmeninės savybės, vertybės ir požiūriai.

Galima teigti, kad *kompetencija – tai trinaris konceptas, apimantis žinias, gebėjimus, įgūdžius, vertybines nuostatas bei asmenines savybes, reikalingas kokiai nors veiklai atlikti* (Žr. 2 pav.).

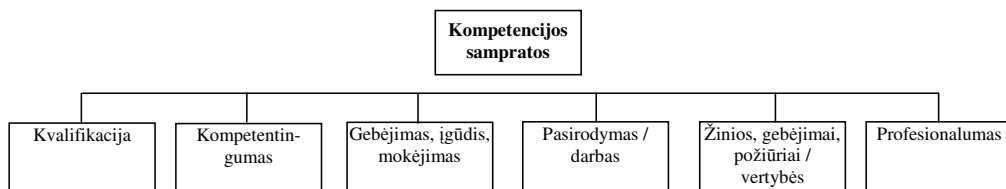


2 pav. Bendroji kompetencijos struktūra (pagal Mažeikiene, Virgailaitę-Mečkauskaitę, 2007)

Tačiau kompetencijos terminas vartojamas įvairiuose skirtingų sričių kontekstuose. Vienaip yra suprantama mokslinė kompetencija, kitaip socialinė kompetencija, dar kitaip tarpkultūrinė kompetencija ir pan. Taigi galima sakyti, kad vieno universalios kompetencijos apibrėžimo nėra. Todėl kompetencija turi būti determinuota konteksto, apibrėžta konkrečiame diskurse, kultūroje, bendravimo situacijoje (van Loo and Semeijn, 2001; Risager, 2000). Traktuojant kompetenciją kaip neapibrėžtą konstrukta Boon ir van der Klink (2002, 2003) atranda šio termino naudingumą kalbant apie ryšį tarp švietimo sistemos ir darbo reikalavimų atitikimą.

1.1.1. Kompetencijos sampratų įvairovė

Atliekant mokslinės literatūros analizę išryškėjo keletas kompetencijos konstrukto aiškinimo perspektyvų. Viena mokslininkų grupė (Delamare Le Deist and Winterton, 2005; Winterton et. al., 2000; Spitzber & Cupach, 1984, Boon ir van der Klink, 2003 ir kt.) pastebi, kad kompetencijų apibrėžimų įvairovę galima susisteminti aptariant tris kompetencijos sąvokos aiškinimo sampratas: kompetencijos samprata bihevioristinėje (Amerikos modelis), funkcinėje (Anglijos modelis) ir multi-dimensinėje, holistinėje tradicijoje (Prancūzijos, Vokietijos, Austrijos modelis). Tačiau kiti autoriai (Stoof, Martens ir kt., 2002; Blokhuis, 2000; Blokhuis ir kt. 2002; Gonzi ir kt. 1993; Ellstrom, 1998; Eraut, 1994, 2000; ir kt.) teigia, kad kompetencijos konstrukto aiškinimo įvairovė atsiranda dėl skirtingo koncepto siejimo su kitomis sąvokomis: kvalifikacija; kompetentingumu; gebėjimais, įgūdžiais, mokėjimais; profesionalumu; pasirodymu; žiniomis, gebėjimais, požiūriais / vertybėmis (Žr. 3 pav.). Sąsajos tarp abiejų kompetencijos aiškinimo perspektyvų yra akivaizdžios ir leidžiančios jas įvairiai interpretuoti ir sieti.



3 pav. Kompetencijos sampratų įvairovė

Analizuojant užsienio mokslininkų pateiktus kompetencijų apibrėžimus pastebima, kad dažniausiai pateikiama trinarė kompetencijos struktūra: **žinios, gebėjimai ir nuostatos** (Byram, 1997; Sercu, 2004; Chen & Starosta, 1996; Fantini, 2000; Gonzi et al., 1993; Parry, 1996). Kai kurie (Boyatzis, 1982; Spencer & Spencer, 1993; Boam & Sparrow, 1992; Bikkert, 1993; Bowden & Marton, 1998 ir kt.) neatsiejama kompetencijos dalimi laiko asmenines savybes, leidžiančias individui kompetentingai veikti. Praktiškai kompetencija pasireiškia veikloje, nes tuomet ją lengviau įvertinti, apibūdinti. Jei kvalifikacija, gebėjimai, mokėjimai, atlikimas (*performance*) lyginami horizontaliai su kompetencija, tai žinios, gebėjimai ir vertybės yra kompetencijos sudedamosios dalys. Wood ir Power (1987) teigia, kad kompetencija slypi giluminėje struktūroje (supratime) ir bendruosiuose gebėjimuose, lemiančiuose sėkmingą individo adaptaciją ir veiklą.

Pasaulinėje akademinėje bendruomenėje vyksta mokslinės diskusijos dėl kompetencijos sampratos, konstrukto, dimensionalumo, kuriamos vis naujos kompetencijos koncepcijos, ieškant teisingiausio ir tinkamiausio kompetencijos apibrėžimo (Stoof, Martens ir kt., 2002). Dažnai kompetencija yra suprantama ir traktuojama kaip *rezultatas*, t. y. labai aiškiai įvardijamos struktūrinės kompetencijos dalys (žinios, gebėjimai, nuostatos / vertybės), atskleidžiamas aiškus ryšys su kvalifikacija, numatant, kad kvalifikacija yra skirtingų kompetencijų junginys, suprantamas kaip būtinas tam tikram diplomui gauti ir profesijai įgyti. Ypač kompetenciją kaip rezultatą traktuoja objektyvistinės pozicijos tyrėjai, siekiantys atrasti būtinus, bet kokiais kompetencijai būdingus universalius struktūrinius elementus. Objektyvistinė pozicija kompetencijų apibrėžimų požiūriu pasireiškia ir siekiu apibrėžti konkrečių kompetencijų universalų (nuo šalies, sektoriaus, įmonės ar organizacijos konteksto nepriklausanti) turinį. Taip, pavyzdžiui, yra diskutuojama dėl universalios akademinės, tarpkultūrinės, informacinės ir pan. kompetencijos konstrukto apibrėžimo.

Objektyvistinės pozicijos tyrėjai pateikia būtinus kompetencijos elementus, pvz., trinarės struktūros koncepcija (apimanti žinias, gebėjimus, įgūdžius, vertybines nuostatas, asmens savybes, reikalingas kokiai nors veiklai atlikti) priklausytų objektyvistinei sampratai.

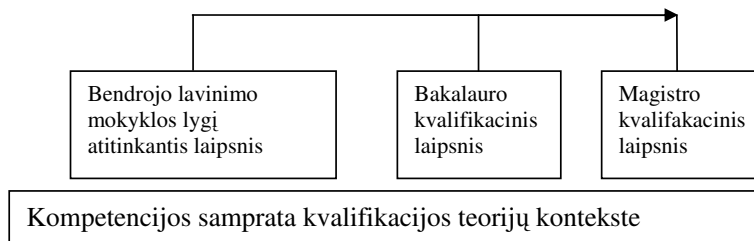
Kita kompetencijos sampratos teorija apibrėžia kompetenciją kaip *procesą*. Tuomet svarbus tampa kompetencijos raidos aspektas (angl. *developmental approach*), žmogaus įgyta patirtis socializacijos institutuose, ugdytas įvairiose mokymosi aplinkose, formaliojo ir profesinio rengimo kontekstas.

Kompetenciją kaip procesą traktuoja konstruktyvistai (Eraut, 1994; Mirabile, 1997; Parry, 1996; Stoof, Martens ir kt., 2002), pabrėžiantys dinaminę kompetencijos sandarą, akcentuojantys kompetencijos įgyvendinamumą / perspektyvumą (angl. *viability*), jos apibrėžimo ir struktūros adekvatumą situacijai, kontekstui, žmonių poreikiams. Teigiama, kad nėra universalios kompetencijos sampratos, nes kompetencijos konstruktas yra dinamiškas, kompetencijos apibrėžimas priklauso nuo ją apibrėžiančių žmonių pozicijos ir nuomonės, apibrėžimo tikslo, įmonės, sektoriaus ir aplinkos konteksto. Kompetencija yra formuojama konkrečiame diskurse, kultūroje, bendravimo ar darbo situacijoje ir kontekste (Jasper van Loo and Judith Semeijn, 2001; Stoof, Martens ir kt., 2002). Remiantis konstruktyvizmo nuostata būtų sunku susitarti dėl galutinio kompetencijos turinio ir pavadinimo, atsižvelgiant į konteksto, apibrėžiančių žmonių ir tikslų įvairovę.

Išsamiau aptariant kompetencijos įvairias sampratas būtina skirti **kompetenciją nuo kvalifikacijos**.

Galima teigti, kad yra dvi kompetencijos aiškinimo tradicijos: 1) siauroji kompetencijos sampratos tradicija ir 2) plačioji kompetencijos sampratos tradicija.

- 1) **Kompetencijos sampratos tradicija** akcentuojama tyrėjų ir mokslininkų, kalbančių apie kvalifikacijos teoriją. Kvalifikacija suvokiama per specialistų rengimo aspektą, nes kompetencija nagrinėjama ryšium su profesijos įgijimu (Žr. 4 pav.).



4 pav. Kompetencijos sampratos atskleidimas per kvalifikacijų teoriją.

Šiai kompetencijos sampratai priskiriamos kvalifikacijos teorijos (Jovaiša, 1993; Jacikevičius, 1994; Adamonienė, 2001; Laužackas, Stasiūnaitė, Teresevičienė, 2005; Laužackas, 2005; Laužackas, Pukelis, 2000, 2002), kuriose pastebima, kad kvalifikacija – tai žinios, mokėjimai, įgūdžiai, nuostatos, kurie įgaunami mokantis ir parodo asmens tinkamumą vienai ar kitai profesijai. Tai reiškia, kad kvalifikacijos sąvoka grindžiama įsisavinta studijų programa ir dokumentuota šio fakto išraiška. Tačiau ne visi turintieji vienodus kvalifikacinius laipsnius, t. y. tą pačią kvalifikaciją, bus vienodai kompetentingi, nes kompetencija – tai „individo savita raiška veikloje, pagrįsta jo profesiniais ir asmeniniais sugebėjimais“ (Adamonienė, 2001). Čiutienės ir Šarkūnienės (2004) teigimu, įvertinus kompetencijos ir kvalifikacijos koncepcijas aiškiai matyti, kad kompetencija apima ne tik mokymosi ir lavinimosi proceso rezultatus ir jų

pritaikymą, bet ir darbuotojo individualių savybių integravimą konkrečiose darbo situacijose. Nesunku pastebėti, kad siauroji kompetencijos samprata orientuojasi į ekonomiką, darbo rinką ir profesinių funkcijų atlikimą. Šis požiūris ilgą laiką dominavo tiek JAV, tiek Europos darbo rinkoje. Tačiau industrinės ekonomikos perėjimas prie žinių ekonomikos kelia naujus iššūkius ir reikalavimus specialistams. Šiuolaikinėje darbo rinkoje vertinamas ne mechaninis darbas, o kūrybinis, lankstus mąstymas. Taigi tokie seni kompetencijų požymiai kaip turimas diplomas ar išklaustyų kursų sąrašas, t. y. dokumentai, liudijantys individo kvalifikaciją, nebetinka. Į pirmą vietą iškeliami nuolatinio tobulėjimo idėja ir atsižvelgiama į asmenines individo savybes.

D. M. Medley (1982), E. Webb (2006) teigia, kad kompetencija yra žinių, gebėjimų ir profesinių-vertybinių nuostatų derinys. Atitinkamų kompetencijų turėjimas glaudžiai siejamas su sėkminga profesine praktika. R. Laužackas ir K. Pukelis (2000) teigia, kompetencijos pagrindą sudaro žinios, o viršūnę – įgūdžiai, kurie yra svarbiausias darbuotojo profesionalumo kriterijus. Įgūdžiai, atsirandantys kartu su patirtimi, leidžia patyrusiam profesijos atstovui perkelti dėmesį į kitų profesinių problemų sprendimą. Autoriai pažymi, kad žinios, mokėjimai, įgūdžiai ir požiūris į atliekamą veiklą nurodo kompetencijos kokybę.

White (1959), ieškodamas ryšio tarp kognityvinės kompetencijos ir asmens motyvacijos, apibrėžia kompetenciją kaip efektyvų individo ir aplinkos bendravimą / interakciją, ir teigia, kad tam, kad būtų įgytas įgūdis / sugebėjimas, reikia motyvacijos tai kompetencijai įgyti. Į kompetencijos sąvoką įeina įgūdžiai, tokios savybės kaip pasitikėjimas savimi, socialiniai gebėjimai, savęs reguliavimas ir kiti ne kognityviniai gebėjimai. Kai kurios iš asmeninių savybių turi biheivioristinę prigimtį ir gali būti išmoktos per dalyvavimą kursuose, seminaruose ar kitaip plėtojamos (McClelland, 1998). Tokia patirtis, pasak Delamare Le Deist, Winterton, (2005), buvo išplėtotą Amerikoje, kur kompetencija yra suprantama per asmens savybes, susijusias su efektyviu ir aukštos kokybės darbo atlikimu, visuminiu situacijų suvokimu, (Boyatzis, 1982; Spencer ir Spencer, 1993).

Pasak Spencer ir Spencer (1993), kompetencija susideda iš motyvų, savybių, savęs suvokimo ir vertinimo, požiūrių ir vertybių, turinio žinių, kognityvinių arba biheivioristinių įgūdžių – t. y. tokių individo charakteristikų, kurios gali būti išmatuotos, gali būti palygintos tarp žmonių, turinčių aukštą kvalifikaciją, ir vidutiniokų arba tarp efektyvaus ir neefektyvaus veikimo. Pasak Jucevičienės (2007), Lietuvoje ilgą laiką buvo apsiribojama tik kvalifikacijos samprata, kuri nusako žmogaus tinkamumą, pasirengimą tam tikram darbui. Tačiau studijų metu galima įgyti kvalifikaciją, o ne kompetenciją, ypač jei profesinio rengimo programos yra pernelyg akademinės ir orientuotos į mokėjimą taikyti žinias studijų sąlygomis, o ne įgyti praktinės patirties. Kitaip tariant, kompetencija įgyjama kvalifikacijos pagrindu (Jovaiša, 1993), todėl reikia praktinės patirties šią kvalifikaciją išplėtoti į kompetenciją.

Kompetencijos samprata nuo jos atsiradimo pradžios vis plėtėsi, apėmė tiek žinias, tiek įgūdžius, tiek elgesio ar psichosocialines charakteristikas. Netgi biheivioristinė samprata traktuoja kompetenciją kaip sudėtingą konstrukta, apimančią žinias, įgūdžius, požiūrius, elgesį, darbo įpročius, gebėjimus ir asmenines savybes (Gangani ir kt., 2004; Green, 1999; Naquin ir Wilson, 2002; Nitardy ir McLean, 2002; Russ-Eft, 1995).

Dabartinė JAV literatūra daugiau orientuojasi ir analizuoja darbui atlikti reikalingą kompetenciją – funkcinę kompetenciją (Boon ir van der Klink, 2002), susijusią su biheivioristine tradicija. Kompetencijos samprata, besiremianti funkcinio požiūriu, susijusiu su darbo atlikimu, kuris remiasi žiniomis ir įgūdžiais, analizuojama Mansfield ir Mitchell, 1996; Mansfield, 1993, 2004; Miller, 1991; Bates, 1995; Jones ir Moore, 1995; Knasel ir Meed, 1994. Kadangi kompetencija išreiškiama per veiklą, tai ją analizuojant labai svarbu suprasti jos jungimąsi su kitomis

kompetencijomis (skėtinėmis kompetencijomis), nes, pvz., kvalifikacija yra skirtingų kompetencijų junginys, numatomas kaip būtinas tam tikram diplomui gauti ir profesijai įgyti. Kvalifikacija nėra viena kompetencija, tai kompetencijų junginys, kurį lemia darbo rinkos poreikis.

Vadovaudamasi daug platesniu požiūriu kompetenciją nagrinėja D. Lepaitė (2003). Savo apibrėžtoje kompetencijos koncepcijoje D. Lepaitė kompetenciją traktuoja ne kaip sudėtinę kvalifikacijos fenomeno dalį, o kaip holistinę (visuminę) asmens potencialo raišką, akcentuodama asmenines individo savybes, vertybines nuostatas, gebėjimą realizuoti sukauptą potencialą ir patirtį per veiklą. Tačiau veikla neredukuojama į raišką darbo rinkoje ar profesinėje veikloje. Šiuo atveju veikla traktuojama plačiąja prasme kaip žmogaus savęs realizavimas per visą gyvenimą, visuomenėje, įvairiose srityse.

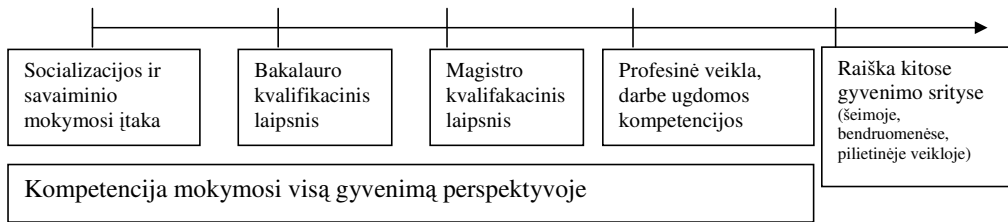
Panašią kompetencijos sampratą pateikia ir I. Bootz bei Th. Hartmann (1997), teigdami, kad kompetencija: 1) reiškiasi subjektyviai; 2) susijusi su individu, todėl turi visuminį (visumos) raiškos aspektą; 3) reikalauja saviorganizacijos gebėjimų ir pan.

Šiuolaikinei konkurencingai ir nuolat besikeičiančiai darbo rinkai jau nebetinka kompetencijos, kaip gebėjimo mechanškai atlikti konkretų darbą arba kaip įgytų formalių kvalifikacijų samprata. Kaip pastebi D. Lepaitė (2003), „sėkminga asmens veikla globalėjančiose organizacijose priklauso <...> nuo jo gebėjimo prisitaikyti prie kintančios aplinkos, kurioje esminis veiksnys yra asmens kompetencija ir jos plėtojimo potencialas“. Taigi vyksta karjeros sampratos kaita: stabilus darbas vienoje įmonėje ar organizacijoje nebėra sėkmingos karjeros požymis. Kur kas labiau vertinama „nepastovi“ karjera (angl. *protean career*) (Hall & Moss, 1998). Geras specialistas pirmiausia traktuojamas kaip energingas ir mobilus agentas. Priimdamas į darbą naują žmogų darbdavys ieško tokio darbuotojo, kuris būtų ne tik savo srities profesionalas, bet ir tiktų tam darbui kaip asmenybė: būtų aktyvus, veiklus, komunikabilus, lankstus, gebantis priimti pokyčius atitinkančius sprendimus. Taigi būtent individualios arba asmeninės savybės ir įgūdžiai tampa vis svarbesni kiekviename darbe.

Todėl „kompetencija traktuojama ne kaip sudėtinė kvalifikacijos dalis, o kaip **visuminė asmens potencialo raiška, akcentuojamos asmeninės individo savybės, vertybinės nuostatos bei gebėjimas realizuoti sukauptą potencialą ir patirtį veikloje**“ (Lepaitė, 2003). Taigi akivaizdu, kad studijos, besiremiančios tokia kompetencijos samprata, turėtų būti orientuotos ne tik į žinių, mokėjimų, įgūdžių, nuostatų ir asmeninių savybių perteikimą ir formavimą, bet ir į gebėjimo jomis praktiškai pasinaudoti esant skirtingiems veiklos kontekstams. D. Lepaitės (2003) žodžiais tariant, žinias, įgūdžius ir asmenines savybes būtina „akumuliuoti į veiklos gebėjimus“. Taigi, kompetencijos plėtojimas turi vykti visą gyvenimą besitęsiančio ir tęstinio ugdymo kontekste.

Kompetencijos plačiąja prasme supratimas turi remtis konstruktyvistine paradigma, kurioje daug dėmesio skiriama mokymosi iš asmeninės patirties strategijoms kurti ir refleksijos, kaip aktyvinančios prielaidos mokytis visą gyvenimą, procesui suvokti.

- 2) **Plačios kompetencijos sampratos tradicija**, kuri kompetenciją aiškina per žmogaus mokymosi visą gyvenimą perspektyvą, t. y. kompetencija traktuojama ne tik kvalifikacijos teorijų plotmėje, bet ir analizuojant visą žmogaus gyvenimo kontekstą, įvertinant įvairias mokymosi ir socializacijos aplinkas (Žr. 5 pav.).



5 pav. Plačios kompetencijos sampratos atskleidimas per konstruktyvistinę paradigmą

Kompetencija užsienio mokslininkų įvardijama nepriklausomai nuo profesinės veiklos ar disciplinų, kaip gebėjimas įvairiose sudėtingose situacijose priimti tinkamus sprendimus ir juos savarankiškai vykdyti prisiimant atsakomybę. Analizuojant Lietuvos aukštąjį mokslą ir kompetencijos vietą jame, akivaizdžiai remiamasi siauroju kompetencijos suvokimu, kad kompetencija yra tik sudėtinė kvalifikacijos dalis ir reiškia funkcinį gebėjimą atlikti dalį veiklos, t. y. vieną veiklos funkciją ar net operaciją (Laužackas, Teresevičienė, Stasiūnaitė, 2005; Laužackas, 2005). Todėl toks siauras kompetencijos suvokimas, neleidžia diskutuoti apie kompetenciją mokymosi visą gyvenimą kontekste, maža to, kvalifikacijos (bendrojo lavinimo, bakalauro, magistro studijų) laipsnio suteikimas, diplomą (pagal siaurąją kompetencijos sampratą) tampa rodikliu, kad žmogus turi reikiamas kompetencijas. Bolonijos proceso dokumentuose akcentuojama studijų rezultatų (angl. *learning outcomes*) svarba, kuri atsispindi kompetencijose – yra viena svarbiausių vieningos europinės aukštojo mokslo sukūrimo prielaidų. Pasak Pukelio ir Pileičikienės (2005), studijų rezultatai apima žinias, supratimą ir gebėjimus, kuriuos turi pasiekti studentas sėkmingų studijų pabaigoje. Tie rezultatai atspindi objektyvius darbo rinkos ir visuomenės keliamus reikalavimus studijų turiniui, kurie apibrėžiami per įgyjamų kompetencijų sistemą – suteikiamą kvalifikaciją (Laužackas, Pukelis, 2000). Kvalifikaciją arba atitinkamų kompetencijų sistemą (studijų rezultatus) nustato ir užsako socialiniai partneriai, darbdaviai, politikai, dėstytojai, mokslininkai, studentai, absolventai. Vadinasi, apibrėžti studijų rezultatai yra pirmas žingsnis pradedant studijų procesą, be kurio sunku būtų nustatyti kompetencijos ugdymo ir vertinimo kriterijus, parinkti ugdymo ir vertinimo metodus, priemones, strategijas.

Tad kompetencijos samprata mokymosi visą gyvenimą perspektyvoje (konstruktyvistinėje paradigmoje) apima tiek žmogaus socializacijos aspektus, formalus, neformalus, savaiminio mokymosi formas, tiek įgytas kvalifikacijas, tiek mokymąsi darbo vietoje ir kt., atsižvelgiant ne tik į funkcines kompetencijas, bet ir į asmenines individo savybes, nuostatas, vertybes ir pan. Taigi kompetenciją šiuo atveju būtų galima traktuoti kaip gebėjimą veikti savarankiškai, atsižvelgiant į turimą patirtį. Kvalifikacija traktuojama kaip rezultatų sąrašas, o kompetencija parodo subjektyvius asmens išteklius ir potencialą.

Analizuojant **kompetenciją kaip gebėjimą, įgūdį, mokėjimą**, atsižvelgiama į tai, kad kompetencijos koncepto aiškinime nėra bendros (vieningai nusistovėjusios) gebėjimų, įgūdžių ir mokėjimų sąvokų apibrėžties, todėl šios sąvokos bus vartojamos sinonimiškai, kaip vienas iš tarpkultūrinės kompetencijos komponentų. Kadangi analizuojant mokslinę literatūrą pastebėta, kad tiek Lietuvos, tiek užsienio šalių mokslininkai nesutaria dėl šių sąvokų apibrėžimų, todėl pasirinktas tinkamiausias gebėjimo sąvokos apibrėžimas: gebėjimas – tai fizinė ar psichinė galia atlikti tam tikrą veiksmą (Jovaiša, 2007). Gebėjimas – tai pasirengimas ir sėkmingų veiksmų arba sudėtingesnės veiklos atlikimas, pasirenkant ir naudojant teisingus atlikimo būdus, įvertinant atitinkamas sąlygas; tai kūrybinė veikla, kuri grindžiama įgytomis žiniomis ir įgūdžiais (Chrepavičienė, 1999) kurią atliekant taip pat gali būti įgytos naujos žinios. Tokio gebėjimo apibrėži-

mas yra dinamiškas: kalbama tiek apie žiniomis paremtą veiklą, tiek apie galimybę patobulinti savo žinias ir mokėjimus veikloje.

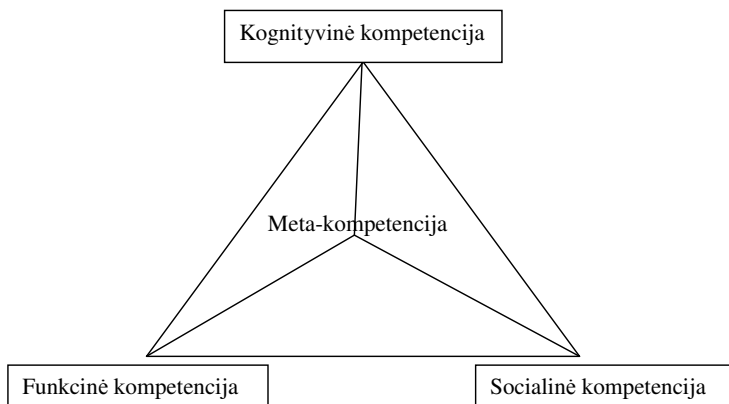
Analizuojant **kompetenciją kaip kompetentingumą arba profesionalumą** išryškėja kompetencijos ir kompetentingumo sąvokų aiškinimo tendencija: kompetencija ir kompetentingumas nėra laikomos tapačiomis sąvokomis, nes kompetencija apima lygius, pradedant nuo žemiausio ir baigiant pažangiu, o kompetentingumas yra tik kažkuris aukštesnis kompetencijos lygis. Daugelis užsienio ir Lietuvos autorių išskiria panašias charakteristikas: „Kompetentingumas – efektyvios, kokybiškos veiklos demonstravimas, patvirtinamas rezultatais, tenkinančiais veiklos pasaulio reikalavimus. Kompetentingumo pagrindą lemia asmens turimos kompetencijos ar kvalifikacijos lygis bei sukaupta profesinė patirtis“ (Laužackas, 2005). Panašiai kaip ir profesionalumas užsienio autorių (Dreyfus ir Dreyfus, 1986; Eraut, 1994; Parry, 1996; Thijssen ir kt. 2003) suprantamas per optimaliai efektyvaus darbo atlikimą, kas iš esmės priklauso nuo žmogaus kompetencijos žemo arba aukšto lygio.

Holistinė kompetencijos samprata, pasak įvairių autorių (Delamare Le Deist ir Winterton; Winterton et al.; Haddadj ir Besson, Klarsfeld, Tremblay ir Sire), analizuojama remiantis epistemologine perspektyva, skyla į dvi svarbias dimensijas: individualų požiūrį, orientuojantį į individo elgesį, ir kolektyvinį požiūrį, akcentuojantį kompetencijos ugdymą organizacijoje. Pats kompetencijos apibrėžimas atsiduria tarp dviejų radikalių pozicijų: arba kompetencija kaip universumas, kaip, pvz., raštingumas, arba kompetencija kaip asmeninė savybė, individualus gebėjimas, atsiskleidžiantis tik darbo kontekste. Todėl lyginant prancūziškąjį požiūrį su angliškuoju ar amerikietiškąju pastebimi dideli skirtumai. Prancūziškasis požiūris yra visapusiškesnis, apimantis *savoir* (teorinę kompetenciją, t. y. žinias), *savoir-faire* (praktinę kompetenciją, t. y. funkcinę kompetenciją) ir *savoir-etre* (socialinę ir elgesio kompetenciją, t. y. bihevioristinę kompetenciją). Taigi kompetencija sudaryta iš 3 dimensijų – žinių, patyrimo ir elgesio. Pasak D. Lepaitės (2001), kompetencija kaip ugdymo tikslas profesiniu viduriniu lygmeniu yra labiau išreikšta įgūdžių įgijimu veikti, arba, kitaip tariant, bihevioristine kompetencija. Aukštajame moksle ugdymo tikslu tampa kompetencija, apimanti ne tik žinias ir įgūdžius, kurie sudaro įgyjamos kvalifikacijos branduolį, bet ir požiūrių bei asmeninių savybių visumą, jų pokyčių savo veikloje įvertinimą, drauge per visą gyvenimą mokantis iš nuolat vertinamų savo veiklos rezultatų. Todėl aukštajame moksle ugdymo tikslu tampanti holistinė kompetencija, įgalinanti žmogų siekti pokyčių veikloje, iš esmės išryškina skirtumus tarp profesinio viduriniojo ir aukštojo mokslo lygmenų.

Dar vienas svarbus holistinės kompetencijos požiūrio aspektas – tai kompetencijos turinio nepastovumas. Šio požiūrio atstovai (Klarus, Tillema, and Veenstra, 1999) pabrėžia būtinumą nuolat tobulinti turimas kompetencijas. Dažnai studijų metu įgytos žinios būna nesusijusios su darbo veikla. Taigi kompetencija nėra statiška: visuomet akcentuojamas šiam darbui, konkrečiai organizacijai ar net laikmečiui pageidaujamų gebėjimų, žinių ir nuostatų plėtojimas. Kitaip tariant, akcentuojama kompetencijos ir socialinio (darbo) konteksto priklausomybė. Būtent socialinio kompetencijos aspekto suvokimas ir yra stiprioji šio požiūrio vieta, skirianti jį nuo funkcinio (darbo) požiūrio. Šiuo atveju žmogaus apsisprendimas, susidūrus su skirtingais veiklos kontekstais, pasirinkti veiklos metodus, siekiant rezultato, tampa svarbesnis negu darbo funkcijų atlikimas (Lepaitė, 2003). Toks kompetencijos supratimas aiškiai parodo, kad kompetencijos pagrindą sudaro individo sugebėjimas per tam tikrą laiką efektyviai prisitaikyti prie jį supančios aplinkos, siekiant įgyvendinti organizacijos tikslus (Spitzber & Cupach, 1984).

Apibendrinant galima teigti, kad kompetencija yra sudėtingas ir multidimensinis, holistinis konstruktas, apimantis žinias, patyrimą ir elgesį. Šiuolaikinei konkurencingai ir nuolat

besikeičiančiai darbo rinkai jau nebetinka kompetencijos, kaip gebėjimo mechanškai atlikti konkretų darbą arba kaip įgytų formalių kvalifikacijų samprata. Kompetencija traktuojama kaip visuminė asmens potencialo raiška, akcentuojamos asmeninės individo savybės, vertybinės nuostatos, gebėjimas realizuoti sukaupą potencialą ir patirtį per veiklą. Taigi akivaizdu, kad studijos, besiremiančios tokia kompetencijos samprata, turėtų būti orientuotos ne tik į žinių, mokėjimų, įgūdžių, nuostatų ir asmeninių savybių perteikimą ir ugdymą, bet ir į gebėjimo jomis praktiškai pasinaudoti, esant skirtingiems veiklos kontekstams. Taigi kompetencijų plėtojimas turi vykti visą gyvenimą besitęsiančio ir tęstinio ugdymo kontekste. Todėl reikia kalbėti apie holistinį kompetencijos modelį ir supratimą (Žr. 6 pav).



6 pav. Holistinis kompetencijos modelis (pagal Delmare Le Deist ir J. Winterton, 2005).

Apibendrinant visas kompetencijos sampratas išryškėja, kad bihevioristinis ir funkcionalistinis požiūriai susiaurina kompetencijos sampratą iki darbo raiškos ir kvalifikacijos sampratos, tačiau holistiniu požiūriu kompetencija negali būti suvokta siaurai, vien per kvalifikaciją, nes svarbiausias kompetencijos elementas yra asmenybės, pilietiškumo, socialinių kompetencijų ugdymas, kas nurodo, kad kompetencija svarbi žmogui ne tik darbo rinkoje, bet ir bet kokioje kitoje asmens veikloje.

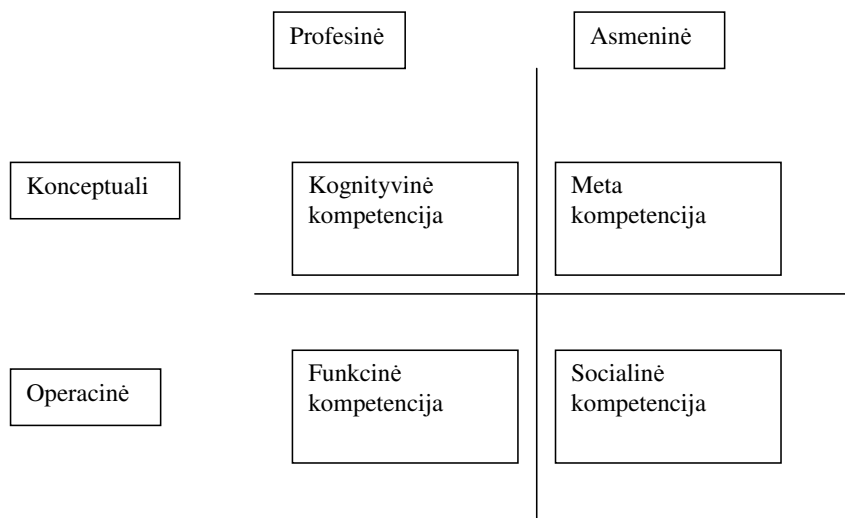
1.1.2. Kompetencijų jungimosi kontekstualumo svarba skėtinių kompetencijų atsiradimui

Kompetencijas analizuojantys autoriai (Saulėnienė, 2003; Lepaitė 2001; van Loo and Semeijn, 2001; Ellingboe, 1998; Elliott & DiPerna, 2002) siekia atrasti universalius kompetencijos elementus (žinios, gebėjimai, nuostatos), apibrėžti skirtingus požiūrius į kompetenciją. Tačiau mažai ištirtas įvairių kompetencijų jungimasis į platesnes skėtines kompetencijas ir tokių platesnių kompetencijų turinio priklausomybė nuo konteksto veiksmų (globalių, lokalių ir nacionalinių, specifinių socialinių-kultūrinių, profesinių, sektorių ir t.t.). Labai svarbus tampa kompetencijų jungimasis su kitomis kompetencijomis (skėtinių kompetencijų atsiradimas) dėl specifinių konteksto poreikių. Todėl kai kalbama apie profesinės veiklos kontekstą, reikia suprasti, kad tai yra įvairių kompetencijų junginys ir kad viena kompetencija jungiasi su kitomis kompetencijomis sudarydama profesinę kompetenciją. Pavyzdžiui, 1996 m. Vokietijos švietimo sistema pradėjo orientotis į veiklos kompetenciją, taip tolstant nuo dalykų (sąnaudų ir įdėtų

pastangų) ir einant link kompetencijos (rezultatų, angl. *learning outcomes*) ir programų turinio (*curricula*), akcentuojant mokymosi praktikas, o ne su profesija susijusias žinias ir įgūdžius (Straka, 2004). Taigi veiklos kompetencija susideda iš:

- *dalyko kompetencijos* (angl. *subject*), kuri susideda iš noro ir gebėjimo, remiantis turimomis dalyko turinio žiniomis ir įgūdžiais, atlikti užduotis, spręsti kilusias problemas, vertinti rezultatus, remiantis orientavimusi į rezultatus strategija, tinkamai, metodologiškai ir savarankiškai. Bendroji kognityvinė kompetencija susideda iš gebėjimo mąstyti ir veikti atsižvelgiant į problemų sprendimą, taip plėtojama dalyko kompetencija, į kurią įeina tiek funkcinė, tiek kognityvinė kompetencija;
- *asmeninės kompetencijos*, apibūdinančios asmenybės gebėjimą suprasti, analizuoti, vertinti tobulėjimo pokyčius, plėtoti įgūdžius, susijusius su asmenine gerove, darbu, šeima. Asmeninės savybės apima nepriklausomybę ir savarankiškumą, kritinį mąstymą, pasitikėjimą savimi, atsakingumą, profesines ir etines vertybes. Asmeninė kompetencija susideda tiek iš kognityvinės, tiek iš socialinės kompetencijos;
- *socialinės kompetencijos*, kuri apibūdinama kaip gebėjimas bendraujant valdyti įvairias situacijas, suprasti gaunamą naudą, ugdyti solidarumą ir socialinę atsakomybę. Socialinė, dalyko, asmeninė kompetencija leidžia asmenybei išugdyti mokymosi kompetenciją arba meta- kompetenciją, kuri susijusi su žinojimu, kaip mokytis.

Todėl kai kalbama apie profesinės veiklos kontekstą, reikia suprasti, kad tai yra įvairių kompetencijų junginys ir kad viena kompetencija jungiasi su kitomis kompetencijomis sudarydama profesinę kompetenciją. Todėl analizuojant profesinės kompetencijos dalis, analizuojamos konceptuali (kognityvinė, žinių, supratimo) kompetencija ir operacinė (funkcinė, psichomotorinė, taikomųjų gebėjimų) kompetencija. Panašiai suvokiamos ir kompetencijos, susijusios su asmens efektyviu veikimu, t. y. konceptuali (meta-kompetencija, mokymosi mokytis kompetencija) ir operacinė (angl. *operational*) (socialinė kompetencija, įskaitant elgesį ir požiūrį). Santykį tarp šių 4 kompetencijos dimensijų geriausiai vaizduoja pateikta kompetencijos tipologijos schema:



7 pav. Kompetencijos tipologija (pagal Delmare Le Deist ir J. Winterton, 2005)

Trys kompetencijos dimensijos (kognityvinė, funkcinė ir socialinė) yra universalios ir atitinka arba prancūziškąjį požiūrį (angl. *savoir, savoir faire, savoir etre*), arba gerai žinomą ŽGP (žinios, gebėjimai, požiūriai). Žinios gali būti priskiriamos kognityvinei kompetencijai, įgūdžiai – funkcinėi, o elgesio ir požiūrio kompetencija priskiriama socialinei kompetencijai. Meta – kompetencija palengvina kitų esminių kompetencijų įgijimą. Tačiau tokia kompetencijos perskyra gali būti daroma teoriniu analitiniu lygmeniu, praktiniu lygmeniu, siekdamas profesinės ir asmeninės sėkmės, žmogus turi plėtoti tiek žinias, funkcinis įgūdžius ir gebėjimus, tiek socialines kompetencijas.

Kalbant apie kompetencijos ugdymą aukštajame moske, svarbios tampa Barnett idėjos, kad kompetencijų, reikalingų specialistui, turinio apibrėžimas kyla tiek iš vidinės universiteto sistemos, tiek iš darbo rinkos poreikių, atsižvelgiant į kompetencijos turinį, kurį nurodo ir skirtingai apibrėžia įvairios suinteresuotos grupės – dėstytojai, studentai, darbdaviai, platesnės bendruomenės nariai. Aukštojo mokslo ir darbo rinkos internacionalizacijos ir globalizacijos procesai nusako kompetencijos turinio pasikeitimo dinamiškumą priklausomai nuo, pavyzdžiui, aplinkos internacionalizacijos laipsnio ir daugybės kitų veiksnių.

Aukštajame moksle ugdomų studentų kompetencijų konstruktas priklauso nuo šalyje dominuojančio aukštojo mokslo modelio. Pasak Gellert (1991), britų aukštojo mokslo modelis pabrėžia asmenybės tobulinimą (Platono aukštojo mokslo idėja), vokiečių – mokslinius tyrimus (Vilhelm Von Humboldt mokslo ir studijų vienovė), prancūzų – profesinį ugdymą. Amerikietiš-kajame aukštojo mokslo modelyje aptinkami visi trys europietiškojo mokslo bruožai: bakalauro studijose akcentuojamas liberalus ugdymas, būdingas britų modeliui; profesinėse aukštųjų studijų mokyklose (*Graduate Schools* – pirmas lygmuo) – prancūziškasis modelis, o akademinės aukštųjų studijų mokyklos (*Graduate Schools* – aukštesnis lygmuo) veikia pagal vokiškąjį modelį. Lietuvoje 1990–1995 m. reformuojant aukštąjį mokslą daugiausia buvo siekiama realizuoti JAV aukštojo mokslo modelį, tačiau vis dar išlieka poreikis plėtoti ne tik tyrimo atlikimo, bet ir perkeliamuosius gebėjimus, plėsti universitetų ir išorės įmonių bendradarbiavimą, siejant atliekamus tyrimus su darbo rinkos interesais.

Barnett (1994), kalbėdamas apie modernaus universiteto studijų programas, pabrėžė, kad įgūdžių ir kompetencijų ugdymas turi orientuotis tiek į vidinės, akademinės aplinkos veiksmus, tiek į išorės, darbo rinkos poreikius (žr. 8 pav.). Viena vertus, kalbant apie darbo rinkos poreikius susiduriama su siauresniu, aiškiai apibrėžtu socialinių dalininkų sąrašu, kuriame labai svarbią vietą užima darbdaviai. Analizuojant įvairias studijų programas ir aptariant, kokių studijų rezultatų yra tikimasi ir siekiama ugdymo procese, labai svarbus tampa platesnis socialinių dalininkų sąrašas, ne tik darbdaviai, bet visa pilietinė visuomenė, globalios visuomenės gyventojai ir jų poreikiai, ateities kartos ir kt. Tuomet akivaizdžiai išskyla bendrųjų kompetencijų, tarp jų ir nuostatų bei vertybių (etikos, tolerancijos ir kt.), svarba.

Vertikali ašis apibrėžia, ar studijų programa yra veikiama vidinių universiteto veiksmų, ar išorinių visuomenės grupių. Horizontali ašis parodo, ar studijų programa orientuojasi į specifinius, episteminius interesus, ar į bendrus tikslus, apimančius daugiau nei disciplinos specifiniai interesus.



8 pav. Diametrali skirtis: igūdžiai aukštajame moksle (Barnett, 1994)

Tokia analizė išryškina, kad igūdžiai gali būti ugdomi vykstant įvairių suinteresuotųjų grupių (angl. *stakeholders*) interesų susidūrimams.

Tokiu būdu vis didėjantis universitetų ir išorės įmonių bendradarbiavimas, aukštųjų mokyklų atvirumas plėtojant ryšius su aplinka sąlygoja dvejopą (akademines bendruomenės ir darbo rinkos) poveikį specialistų rengimui. Studijų organizavimas ir vykdymas, studentų kompetencijų ugdymas turi atspindėti akademines bendruomenės, kaip fundamentalių žinių kūrėjos, tikslus ir būti derinamas su taikomoju žinių ir tyrimų aspektu, atsižvelgiant į išorės įmonių, organizacijų ir institucijų poreikius.

Vidinių akademines aplinkos veiksmų ir visuomenės grupių išorinės įtakos, akademių ir profesinių siekių, universitetų ir darbdavių, platesnės visuomenės interesų derinimas numato, be specifinių dalykinių akademiškai suformuluojamų gebėjimų, ugdyti bendrąsias profesinėje veikloje reikalingas kompetencijas. Mokslinės veiklos plėtros įmonėse universitetai skatinami rengti specialistus, gebančius atlikti ne tik fundamentaliuosius, bet ir taikomuosius tyrimus. Todėl, kalbant apie magistrantų kompetencijas, tradicinė tyrimo atlikimo gebėjimo samprata turi būti išplėsta bendrosiomis kompetencijomis: pvz., tokiais perkeliamaisiais gebėjimais kaip darbas komandoje, projektinis darbas, informaciniai, prezentaciniai ir komunikaciniai gebėjimai, tarpkultūrinė kompetencija ir kt². Toks kompetencijų junginys leistų sėkmingai veikti tiek akademinėje, tiek išorinėje profesinėje aplinkoje. Bendrieji / perkeliamieji magistrantų

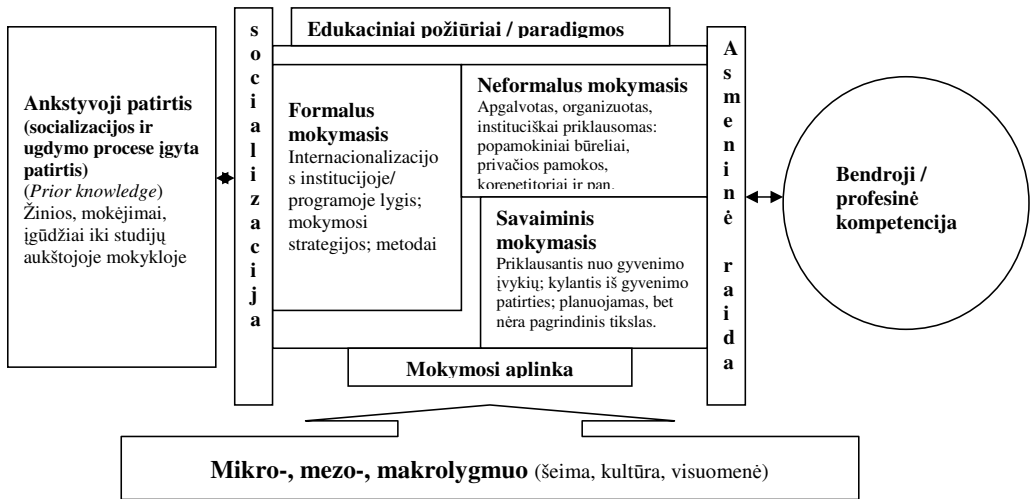
² Išsamesnia bendrųjų kompetencijų, ugdomų aukštajame moksle, aprašymas ir klasifikacija buvo sukurta vykdant *Tuning Educational Structures in Europe* projektą. Projekto ataskaitoje pateikiamos tokios bendrųjų kompetencijų grupės: *instrumentinės kompetencijos* (gebėjimas analizuoti ir apibendrinti, gebėjimas organizuoti ir planuoti, pagrindinės bendrosios žinios (bendras išprusimo lygis), pagrindinės profesinės žinios, kalbinės ir rašytinės valstybinės kalbos žinios, užsienio kalbų žinios, pagrindiniai darbo kompiuteriu igūdžiai, informacijos valdymo igūdžiai, gebėjimas spręsti problemas, gebėjimas priimti sprendimus); *tarpasmeninės kompetencijos* (tarpasmeninio bendravimo igūdžiai, gebėjimas objektyviai vertinti save ir kitus, gebėjimas dirbti komandoje, gebėjimas dirbti iš skirtingų sričių specialistų sudarytoje komandoje, gebėjimas bendradarbiauti su kitų sričių ekspertais, gebėjimas pripažinti tarpkultūrinius ir kitus skirtumus, gebėjimas dirbti tarptautiniu lygmeniu, gebėjimas laikytis bendrųjų moralumo principų); *sisteminės kompetencijos* (gebėjimas dirbti savarankiškai, mokslinių tyrimų igūdžiai, gebėjimas mokytis, gebėjimas žinias pritaikyti praktikoje, gebėjimas prisitaikyti naujomis situacijomis, gebėjimas kurti naujas idėjas (kūrybiškumas), lyderiavimas, savo ir kitų šalių kultūros bei papročių supratimas, projektų kūrimo ir valdymo igūdžiai, gebėjimas būti iniciatyviu ir versliu, pirmenybės teikimas kokybei, sėkmės siekis).

tarpkultūrinės kompetencijos gebėjimai yra tiesiogiai susiję su bendrųjų kompetencijų ugdymu aukštosios mokyklos magistrantūros studijose, nes bakalauro studijose yra ugdomi tokie bendrieji / perkeliameji gebėjimai kaip darbas komandoje, projektinis darbas, informaciniai, prezentaciniai ir komunikaciniai gebėjimai, tarpkultūrinė kompetencija, tačiau jų turinys yra visiškai kitoks nei magistrantūroje ugdomų bendrųjų / perkeliamųjų gebėjimų, kurie daugiau yra orientuoti į tarptautiškumą, tyrimų atlikimą ir galimybes bendradarbiauti su savo ir kitų sričių mokslininkais iš užsienio. Bakalauro ar magistro bendrųjų / perkeliamųjų gebėjimų turinį lemia nacionalinė kvalifikacijų sąranga (2007). Studijų pakopa (bakalauras ar magistras) iš esmės yra siejama su nacionalinės kvalifikacijų sąrangos lygmeniu. Dublino aprašuose skiriamos trys studijų pakopos (angl. *cycle*), kurios tapatinamos su teikiamais bakalauro, magistro ar daktaro kvalifikaciniais laipsniais. Kvalifikacijų požiūriu *pakopa* siejama su įgyjama kvalifikacija ar kvalifikaciniu laipsniu (profesijos bakalauro, bakalauro, magistro, daktaro ir pan.). J. Murray (2006) pabrėžia, kad pagrindinis parametras, apibrėžiantis nacionalinės sąrangos kvalifikacijos lygmenį ir atskiriantis juos vieną nuo kito, yra studijų rezultatai, kurie naudojami apibrėžiant plačiausias studijavimo ribas, pagal kurias yra lyginamos atskiros kvalifikacijos arba giminingų kvalifikacijų grupės.

1.2. Kompetencijos ugdymas ir vertinimas socializacijos, neformalaus ir savaiminio mokymosi kontekste

1.2.1. Socializacijos ir ugdymo veiksmų įtaka ugdant kompetenciją

Kompetencija, būdama sudėtingu konstruktą, ugdomu visą žmogaus gyvenimą, apima visus socializacijos veiksmus (mokyklą, šeimą, bendraamžių grupes ir pan.), formalaus, savaiminio, neformalaus mokymosi formas, mokymosi visą gyvenimą strategiją, žmogaus turimą patirtį (Žr. 9 pav.). Kompetencijos ugdymas ir vertinimas disertacijoje analizuojamas konstruktyvizmu besiremiančiu požiūriu, teigiančiu, kad nėra universalios kompetencijos sampratos, nes kompetencijos konstruktas yra dinamiškas, o kompetencijos apibrėžimas priklauso nuo ją apibrėžiančių žmonių pozicijos ir nuomonės, apibrėžimo tikslo, įmonės, sektoriaus ir aplinkos konteksto. Kompetencija yra formuojama konkrečiame diskurse, kultūroje, bendravimo ar darbo situacijoje ir kontekste (van Loo and Semeijn, 2001; Stoof, Martens ir kt., 2002). Pastebima, kad, priklausomai nuo kultūros, visuomenės, kurioje žmogus gyvena, šeimos vertybių, turimų patirčių, formaliojo ir savaiminio mokymosi formų bei apibrėžtų studijų rezultatų (žinių, gebėjimų, supratimo lygio nustatymo vidinėje studijų programos sąrangoje), priklauso, kaip kompetencija bus ugdoma. Todėl analizuojant kompetencijos ugdymą svarbus tampa edukologinis požiūris, pabrėžiantis, kad žinios, gebėjimai ir nuostatos gali būti įgyjamos ir plėtojamoms ne tik ugdymo, klasikinio mokymo paradigma paremtu mokymo metu, bet ir saviugdos bei praktinio darbo metu. Tokio „mokymosi elgesio“ pripažinimas vietoj tradicinių mokymosi rezultatų sampratos, kuri apima žinias, gebėjimus ir nuostatas, formuoja platesnį kompetencijos apibrėžimą edukaciniu požiūriu. J. Bowden ir F. Marton (1998) teigia, kad kompetencijos pagrindą sudaro gebėjimas pažvelgti į problemas iš skirtingų perspektyvų, pabrėžiamas bendrosios ir profesinės kompetencijų būtinumas. Bendras edukacinio požiūrio į kompetenciją požymis pasireiškia tuo, kad kompetencijos komponentų (žinių, gebėjimų, nuostatų) plėtojimas laikomas ugdymo objektu. Teigiama, kad kompetencijos yra plėtojamoms / formuojamos socializacijos ir ugdymo procese, nors įgimti gabumai taip pat yra svarbūs (Beresnevičienė, 1995).



9 pav. Kompetencijos ugdymą visą gyvenimą sąlygojantys veiksniai

Socializaciją įvairūs mokslininkai apibūdina kaip procesą ir rezultatą, kai aktyvių individo pastangų dėka įsisavinama socialinė patirtis, kurią jis perima aktyviai sąveikaudamas su socialine aplinka, iš pradžių tik domėdamasis, vėliau ją stebėdamas, o dar vėliau tiesiogiai sąveikaudamas su ja.

Šiuolaikinio interakcionizmo atstovai teigia, kad socializacija apima vaidmenų, normų ar elgesio būdų mokymąsi tokiu mastu, koku jie tampa mūsų pačių savęs supratimo priemonėmis, antai „socialinė kontrolė (per socializacijos agentus) transformuojasi į savikontrolę (sąmonės ir kitų save kontroliuojančių mechanizmų pavidalus)“ (Gecas, 2001). Taigi socializacijos metu, kai mokomasi naujų vaidmenų ar elgesio būdų, interiorizuojamos naujos normos, randasi naujas savęs vertinimas, keičiasi savo vietos, galių supratimas, skleidžiasi ir išvirtvina asmens tapatybė.

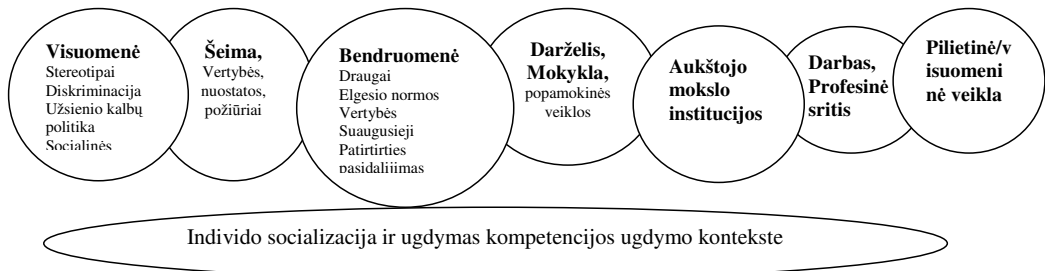
Išskiriamos dvi socializacijos proceso dalys: pirmoji – socialinė individo adaptacija prie socialinių ir kultūrinių sąlygų, normų bei vaidmenų, socialinių grupių bei organizacijų; antroji – socialinė interiorizacija, kai individas ne tik pasyviai perima socialinę patirtį, bet ir aktyviai su ja sąveikauja, transformuodamas išorinę patirtį į vidinę (Juodaitytė, 2003; Vaicekauskienė, 2006).

Mokslininkai (Bronfenbrenner, 1977; Damon, 2006; Arnett, 2000; Pinker, 2002) socializacijos procese akcentuojantys adaptacinę sąveiką tarp asmens ir aplinkos, remiasi socialinės ekologijos paradigma ir išskiria socializaciją nulemiančius veiksnius: nustatyti bendriausias socializacijos sąlygas, visuomenės kultūros įtaką ir socialinį, ekonominį teritorijos statusą. Atkreipiamas dėmesys į 6 vaikų socializacijos sritis: 1) socializacijos sąlygas vietinėje bendruomenėje; 2) šeimos struktūrą ir narių pozicijas individo atžvilgiu; 3) šeimos narių asmenybės charakteristikas; 4) individų ugdymo stilių šeimoje; 5) asmenų poreikių ir elgsenos požymius; 6) asmenų elgesį kitose įstaigose (Vaicekauskienė, 2006).

Įvairios socializacijos teorijos (bihevioristinė, psichoanalitinė, socialinio išmokymo, kognityvinė, socialinių mainų ir kt.) akcentuoja subjektyvų individo asmenybės sąveikos su aplinka pobūdį ir siekia paaiškinti bei pagrįsti, kokių vidinių struktūrų dėka ir kaip vaiko socialinis pa-

tyrimas sąveikaujant su aplinka tampa individo asmenybės vidiniais dariniais, veikiančiais jo komunikacijų sistemas bei socialinių veiksmų procedūras. Socializacijos teorijos ir empiriniai tyrimai teigia, kad socializacijos ir ugdymo esmė – ne tik individo žinios, bet ir jo sąveikos su aplinka pobūdis: branda šeimoje, komunikacijos problemos, veiklos pasiekimai ir kt. Tad socializacija ir ugdymas yra glaudžiai susiję procesai, darantys tam tikrą socialinį ir kultūrinį poveikį asmeniui, kuriuo jis yra įtraukiamas į visuomenės gyvenimą, o vėliau ir pats į jį įsitraukia bei dalyvauja (pagal savo jėgas) (Juodaitytė, 2003). **Socializaciją** galima apibūdinti kaip visuminę aplinkos įtaką, sudarančią sąlygas individui dalyvauti visuomenės gyvenime, suvokti jos kultūrą ir atlikti tam tikrus socialinius vaidmenis. O **ugdymas** suprantamas kaip kryptingi suaugusiojo veiksmai, kuriais siekiama skiepyti vaikams pageidaujamus socialinius bruožus ir savybes.

Socializacija, būdama tiek reguliuojama, tiek stichinė, vykstanti individui sąveikaujant su socialine tikrove, vyksta tiek specifiniuose socialiniuose institutuose, tiek ir įvairiose neformaliose žmonių bendrijose (Žr. 10 pav.). Specialiųjų socialinių institutų (mokykla, vaikų darželis, pradinė mokykla, vaikų ir jaunimo organizacijos) svarbiausia funkcija – individo, kaip asmenybės, socializacija. Pagrindinis individo socializacijos institutas yra šeima, kurios pagrindą sudaro vaikai artimi žmonės ir emociniai ryšiai. Aukštojo mokslo plėtra socializaciją pailgino studijų laikotarpiu, o mokymosi visą gyvenimą idėja socializaciją pailgino viso žmogaus gyvenimo laikotarpiu. T. Parsonsas ir G. Plattas (1970) remiasi analogija tarp dviejų socializuojančių institucijų – šeimos ir aukštosios mokyklos. Abi institucijos yra panašios, nes abiejose hierarchiniu požiūriu atsiskiria tie, kurie yra socializuojami, nuo tų, kurie socializuoja. Šeimoje – tai tėvai ir vaikai, aukštojoje mokykloje – aukštosios mokyklos personalas ir studentai. Dėstytojams, kaip ir tėvams, būdinga ilgesnė jų socialinio vaidmens karjera, o studentai, beje, kaip ir vaikai, pasižymi palyginti trumpai trunkančiu savo, kaip socializuojamojo, vaidmeniu. Be to, socializuojantiems agentams būdingas iš jų didesnio privatumo išplaukiantis solidarumas, skiriantis socializuojančiuosius nuo socializuojamųjų pasaulio.



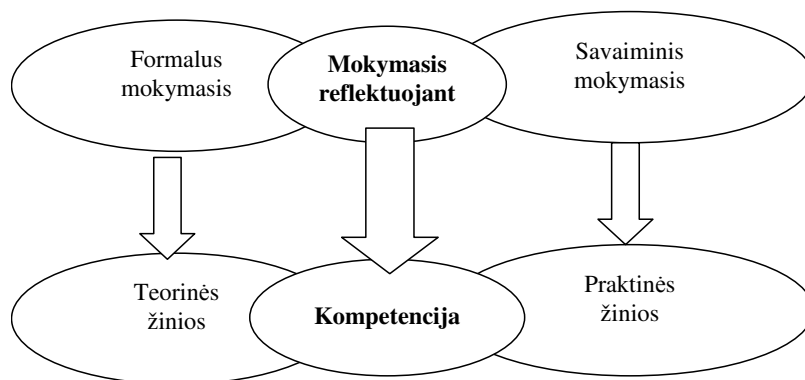
10 pav. Vaiko socializaciją ir ugdymą lemiantys veiksniai kompetencijos ugdymo ir mokymosi visą gyvenimą kontekste

Visi minėti ir schemoje pavaizduoti socialiniai institutai atlieka tiek formalus, tiek neformalus ir savaiminio mokymosi funkciją. Todėl, ugdant kompetenciją (o vėliau ir tarpkultūrinę kompetenciją) aukštojoje mokykloje, svarbu atsižvelgti į asmens patirtį (formalią, savaiminę) sąlygotą esamos kultūros, įgytą šeimoje, darželyje, mokykloje, bendraujant su draugais ir pan., nes sunkiausiai ugdomi kompetencijos elementai (nuostatos ir vertybės), sąlygojantys tolesnį asmens augimą ir kompetencijos elementų įsisavinimą, suformuojamos būtent pirminiuose socializacijos institutuose. Todėl reikia išsamiau panagrinėti patį ugdymo fenomeną ir formalus, neformalus, savaiminio ugdymo formas, kurios sąlygoja tolesnį kompetencijos ugdymą.

1.2.2. Neformalusis ir savaiminis mokymasis kaip veiksnys lemiantis kompetencijos ugdymą

Neformaliojo ir savaiminio mokymosi aktualumas yra ne tik aprašomas ir analizuojamas įvairių Lietuvos ir užsienio autorių (Fokienė, 2006; Rajeckas, 2001; Linkaitytė, Lukšytė, 2003; Colley, Hodkinson, Malcom, 2003; Coombs, Ahmet, 1974; Fennes and Otten, 2008; Otten, 2003 ir kt.), bet ir neatsiejamas nuo svarbiausių strateginių švietimo reformos uždavinių įgyvendinimo, kurie yra apibūdinti Bolonijos deklaracijoje (1999), Europos Komisijos pateiktose gairėse, siekiant paversti mokymąsi visą gyvenimą realybe (2001), Kopenhagos deklaracijoje (2002), kituose Europos Sąjungos ir Lietuvos Respublikos strateginiuose dokumentuose. Pasak Colley, Hodkinson ir Malcom (2003), apie mokymosi formalumą ar neformalumą iš dalies sprendžiama pagal tokius pagrindinius mokymąsi charakterizuojančius aspektus kaip *vieta, procesas, tikslai, turinys ir pasiekimai*. Pasak Colley, Hodkinson, Malcom (2003), šių dienų visuomenėje pastebimos dvi paradoksalios tendencijos: formalizuoti neformalųjį mokymąsi (apibrėžiant tikslus, nustatant mokymo turinio struktūrą, įvertinimo procesus ir pan.) ir drauge į formalųjį mokymą įdiegti tam tikras neformalumo apraiškas (skatinant mažiau struktūrizuotą požiūrį į mokymąsi, labiau vertinant pagalbą mokantis, kurią suteikia ne tik mokytojas, bet ir konsultantai, mentoriai ar tiesiog kolegos).

Savaiminis mokymasis yra svarbus, tačiau nepakankamas žinioms įgyti ir turi būti papildytas formalioju mokymusi (Svensson ir kt., 2004; Ellstrom, 2001; Barnett, 1999). Kompetencija įgyjama tik tada, kai sudaromos sąlygos pasireikšti tiek formaliajam, tiek savaiminiam mokymuisi (žr. 11 pav.). Pasak Stamps (1998), formalusis ir savaiminis mokymasis papildo vienas kitą, ir svarbiausia atrasti balansą tarp jų.

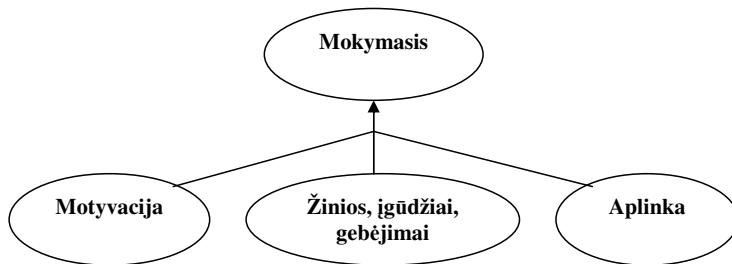


11 pav. Formaliojo ir savaiminio mokymosi ryšys (Pagal Svensson ir kt., 2004)

Pasak Fokienės (2006), savaiminis mokymasis (*savišvieta, savivada*) (angl. *Informal learning, Self-directed learning*) vyksta kasdienio gyvenimo, socialinės / profesinės praktikos ar laisvalaikio metu. Bet kokios žinios, gebėjimai, vertybinės nuostatos, įgytos tokios veiklos metu, suprantamos kaip savaiminio mokymosi išdava. Dabartinį savaiminio mokymosi apibrėžimą pateikia daugelis edukologijos mokslininkų, priskirdami jam vienus ar kitus bruožus. Savaiminio mokymosi procesas nėra struktūriškai apibrėžtas (nėra suformuluoti tolimieji ir artimieji mokymosi tikslai, numatytas mokymuisi skirtas laikas ir sąnaudos).

Rajeckas (2001), pripažindamas savaiminio mokymosi svarbą, teigia, kad asmenybę ugdome ne tik švietimo įstaigos, bet ir visa visuomenė, visa žmogų supanti aplinka – šeima, religinės institucijos, masinės komunikacijos priemonės, visuomeninės organizacijos ir pan., funkcionuojančios šalia švietimo sistemos. Autoriaus įsitikinimu, asmenybės raidai didelę įtaką turi savi-moka – žinių įgijimas savarankiškai (per spaudą, televiziją, bendraujant su įvairiais žmonėmis, stebint įvairius reiškinius).

Apie aplinkos įtaką asmenybės raidai bei kitus mokymosi veiklai įtakos darančius veiksnius kalba Blanchard ir Thacker (2007) (žr. 12 pav.). Lohman (2006), apibendrinusi Ellstrom (2001) mintis, akcentuoja, kad savaiminiam mokymuisi didžiausią įtaką turi „sąveika tarp savaiminio mokymosi veiklų, aplinkos, kurioje tos veiklos vyksta, ir besimokančiojo charakteristikų“.



12 pav. Žmogaus mokymosi veiklą lemiantys veiksniai (Pagal Blanchard ir Thacker, 2007)

Kadangi pats kompetencijos konstruktas yra sudėtingas, svarbu nustatyti visų šių kompetencijų raiškos lygius ir surasti atitinkamą vertinimo strategiją, metodą ar techniką. Vertinant kompetenciją pabrėžiama svarba įvertinti ne tik žinias, bet gebėjimų ir nuostatų raišką realių sąveikų ir susidūrimų kontekste.

1.2.3. Kompetencijos ugdymo ir vertinimo strategijos bei metodai

Dėl vykstančių pokyčių socialinėje, techninėje, edukacinėje ir kitoje aplinkoje modernioje visuomenėje informacija, žinios ir gebėjimai greitai sensta, todėl iškyla visą gyvenimą trunkančio mokymosi ir nuolatinio naujų gebėjimų įgijimo būtinybė (Langner, Kaftan, 1999). Mokymasis, pasak Longworth (2000), kaip natūralus ir besiplečiantis procesas, turi tapti malonia, motyvuojančia veikla, vykstančia visą žmogaus gyvenimą bet kurioje erdvėje: namuose, švietimo institucijoje, darbe, bare ar parduotuvėje ir pan., ir įgalinančia žmones plėtoti jų asmeninius įgūdžius bei kompetencijas, užtikrinančias pasitikėjimą savimi ateityje. Šiandien mokymasis tiesiogiai nebesiejamas su mokymo ar ugdymo procesu. Kalbant apie mokymąsi akcentuojamas besimokančiojo aprūpinimas efektyviomis mokymosi priemonėmis, atitinkančios mokymosi stilių ir poreikius. Tad pereinama nuo mokymo prie mokymosi paradigmos, nuo žiniomis grindžiamo ugdymo (angl. *knowledge based approach*) prie kompetencijomis grindžiamo ugdymo (angl. *competence based approach*) bei nuo į dalyką orientuoto vertinimo prie į studentą orientuotą vertinimą.

Daugelį dešimtmečių ugdymas buvo suvokiamas kaip žinių perdavimas, kurį atlieka labiau patyrę žmonės mažiau žinantiesiems (Strauss, Ziv, Stein, 2002). XX a. pab. – XXI a. pr. daug dėmesio skiriama mokymosi iš asmeninės patirties strategijoms kurti ir refleksijos, kaip aktyvinančios prielaidos mokytis visą gyvenimą, procesui suvokti. Ugdymas suprantamas kaip savo, o kartu ir besimokančiųjų, t. y. studentų, prasmingas gyvenamo pasaulio konstravimas,

atrandant galimybes, mokantis iš savo patirties, kaupiant naują patirtį (Ozmon, Craver, 1996). Studentų mokymasis aukštojoje mokykloje yra holistinis, apimantis asmens mąstymą, jausmus, suvokimą ir elgesį. Studentų patirtis yra vertingas ir esminis mokymosi šaltinis (Knowles, 1975; Jarvis, 2006).

Tradicinę mokymo(si) sampratą, akcentuojančią žinių įgijimo ir perdavimo svarbą, aukštosiose mokyklose keičia šiuolaikinė – konstruktyvistinė mokymosi paradigma, apibūdinanti mokymąsi kaip procesą, apimančią studento mąstymo, jausmų, suvokimo ir elgesio kokybinius pokyčius, ir išryškinanti jo gebėjimą matyti, patirti ir suprasti realiame pasaulyje vykstančius procesus bei galimybę pačiam kurti individualų žinojimą, mąstyti ir vertinti savo asmeninį augimą (Ramsden, 2000; Teresevičienė ir kt. 2004; Sahlberg, 2004, 2005, 2006 ir kt.).

Tradicinėje ugdymo paradigmoje formuluojama prielaida, kad įgytos žinios keičia elgesį, didžiausią dėmesį skiriant teorinių žinių perdavimui ir jų įsisavinimui. Dėstytojas ugdymo procese tampa žinių perteikėju ir pagrindiniu jų šaltiniu, o studentai – pasyvūs informacijos priėmėjai, skatinami ne pažinti, o įsiminti turinį. Šiuolaikinė mokymosi paradigma akcentuoja asmens ankstesnę patirtį kaip reikšmingą ugdymo procesui, naujus mokymo ir mokymosi metodus, priemones, formas, ugdančias kritinį mąstymą, dėstytojų ir studentų bendradarbiavimą ir pan (žr. 1 lentelę).

1 lentelė

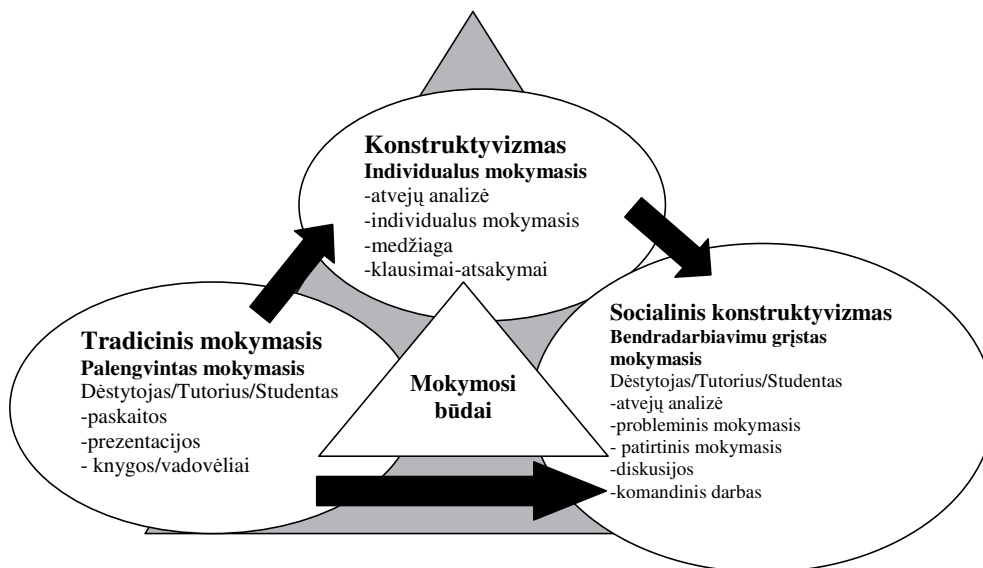
Tradicinio ir šiuolaikinio mokymosi modelių palyginimas

	Tradicinis mokymosi modelis	Šiuolaikinis mokymosi modelis
Ugdymo filosofija	Mokymasis yra realybės kopijavimas, vieni išmoksta daugiau, kiti mažiau.	Mokymasis yra realybės konstravimas, žmōnės mokosi skirtingais būdais.
Ugdymo tikslas	Žinių įgijimas	Supratimas ir gebėjimai
Ugdymo turinys	<ul style="list-style-type: none"> Ugdymo turinys baigtinis, nekintantis. Turinys kuriamas dėstytojo. 	<ul style="list-style-type: none"> Ugdymo turinys siejamas su žmogaus gyvenimo prasmės, mokymosi prasmės klausimais. Turinys negali būti baigtinis, jis kuriamas kiekvienos pedagoginės sąveikos metu. Turinys kuriamas studentams ir dėstytojui bendraujant.
Mokymo(-si) metodai, priemonės, formos	<ul style="list-style-type: none"> Tradicinės paskaitos, skatinančios studentų rašymo ir turinio įsiminimo gebėjimus. 	<ul style="list-style-type: none"> Interaktyvūs metodai skatina kritinio mąstymo ugdymą. Edukacinių inovacijų taikymas – naujų problemas sprendžiančių idėjų taikymas.
Dėstytojo ir studento vaidmenys	<p>Dėstytojas – ekspertas, perteikiantis ugdymo turinį, tekstinę informaciją.</p> <p>Studentas – pasyvus vartotojas.</p> <p>Individualus mokymasis ir dėstytojo, kaip eksperto, bei studento, kaip pasyvaus vartotojo, santykis.</p>	<p>Dėstytojas – konsultantas, pagalbininkas, patarėjas, mokantis bendradarbiauti, turintis tarpkultūrinių kompetencijų, kalbantis užsienio kalbomis, turintis informacinių ir komunikacinių technologinių įgūdžių, dalyvaujantis tarptautinėje veikloje.</p> <p>Studentas – aktyvus mokymosi proceso narys, tyrėjas, klientas, kuris nori ir turi teisę gauti kokybiškas aukštojo mokslo paslaugas.</p> <p>Paritetiniai – bendradarbiavimu grįsti santykiai.</p>

Analizuojant šiuolaikinio mokymosi paradigimą, remiamasi konstruktyvizmu (*kognityviniu, socialiniu, pragmatiniu*), kuris akcentuoja besimokančiojo turimą patirtį ir pažinimo struktūras, išsankstines nuomones, informacijos pobūdį, aplinkas, kuriose mokomasi. *Kognityvinio konstruktyvizmo* atstovas Jean Piaget teigia, kad mokymosi pradžia yra kognityviniai konfliktai. Pastarieji formuojasi tada, kai nepakanka turimų žinių juos išspręsti. Jei besimokantysis įgyja reikalingų žinių, vyksta mokymasis. Taip mokymasis tampa daugiau išradimu nei atradimu. Pasak konstruktyvistinio požiūrio į mokymąsi atstovų, mokymosi procese svarbiausias yra ryšys tarp iš anksto turėtų žinių (angl. *prior knowledge*) ir naujai įgytų žinių (Birenbaum, 2003). Jean Piaget teigia, kad prieš tai turėtų ir naujai įgyjamų žinių sąveika apibūdinama asimiliacijos ir akomodacijos terminais. Asimiliacija būtų nesąmoningas procesas, kurios metu naujos žinios ir patirtys susilieja su jau turimomis žiniomis, padedančiomis besimokančiajam pažinti pasaulį ir jame veikti. Akomodacijos procesas įvyksta naujoms žinioms ir patirčiai susikertant ir nesutampant su prieš tai turimomis žiniomis, taigi besimokantysis modifikuoja savo turėtas kognityvines struktūras į naujas žinias ir patirtis. Mokymosi procese studento patirtis ir turėtos žinios tampa labai svarbiu mokymosi šaltiniu (Proulx, 2006).

Socialinio konstruktyvizmo atstovas Lev Vygotsky pasaulio pažinimą sieja su socialine aplinka, kuriančia tikrovės konstrukcijas, ypač bendradarbiavimą su kitais. Svarbiausias yra ne tikrovės išivaizdavimas, o metodų, kuriant tikrovės konstrukcijas, taikymas. Todėl mokymosi procese, ugdant tarpkultūrinę kompetenciją, svarbūs tampa metodai, orientuoti į veiklą, probleminę mokymąsi, patirtinį mokymąsi, nes suvokimas ir prasmė konstruojami veikloje, pasižymintioje bendru interesu ir tikslu (Rogoff, 1990). Socialinio konstruktyvizmo teoretikų nuomone, mokymasis vyksta bendravimo ir bendradarbiavimo procese, kuriam būdinga tai, kad mokiniai turi autentiškų (realių, su gyvenimu susijusių) potyrių ir gali būti mokymosi programų (angl. *curriculum*) bendraautorai (žr. 13 pav.). Socialinis konstruktyvizmas pabrėžia socialinės kultūros ir konteksto vaidmenį mokymosi procese: žinios apie pasaulį konstruojamos pasiremiant suvokimu, priklausančiu nuo konteksto. Socialinis konstruktyvizmas išryškėja tada, kai patys besimokantieji pavirsta mokymosi bendruomene (Lave & Wenger, 1991). Pastaruoju metu socialinio konstruktyvizmo šalininkai (Patry ir Weinbergeris) atlieka pedagoginius tyrimus, kaip susieti vertybių ugdymą su žinių įgijimu. Besimokantieji įtraukiami į dilemų, kurios atitinka jų poreikius, sprendimą.

Pragmatinio konstruktyvizmo atstovas John Dewey, kaip ir kiti konstruktyvistai, išryškina mokymosi, kaip aktyvaus proceso, prigimtį, teigdamas, kad mokymasis sprendžiant realias problemas ir bendradarbiaujant yra labai svarbus besimokančiojo ugdymuisi. J. Dewey daug dėmesio skyrė vaiko patirties apmąstymams, nes patirtis, anot jo, yra lemiamas veiksnys pažįstant pasaulį, formuojantis holistinį pasaulio vaizdą, jį reiškiant ir užsitikrinant praktinę naudą. J. Dewey teigia, kad besimokantysis turi kontravimo instinktą, todėl vaiko polinkį tyrinėti galima nukreipti tinkama linkme, tik reikia sudaryti kuo įvairesnes sąlygas patirčiai ir išmokyti apmąstyti savo darbo rezultatus.



13 pav. Perėjimas nuo mokymo prie mokymosi paradigmos

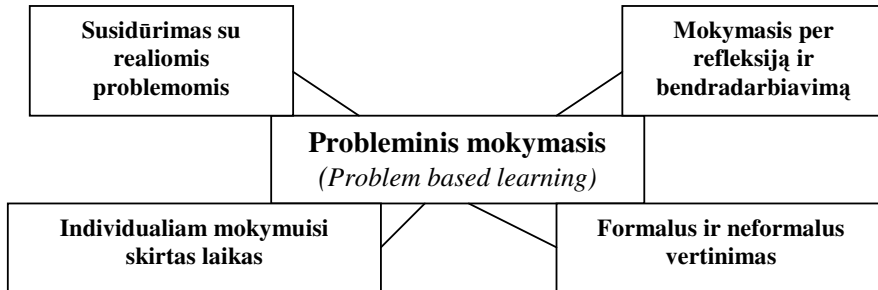
1.2.4. Edukacinių strategijų (patirtinio, probleminio, reflekyviojo, bendradarbiavimu grįsto mokymosi) svarba ugdant kompetenciją

Studentų patirtis ugdymo procese yra esminis mokymosi šaltinis (Dewey, 1938; Kolb, 1984; Knowles, 1975; Boud, Miller, 1996). Kiekvienas žmogus konstruoja savo individualų supratimą apie pasaulį, patirdamas, vertindamas, interpretuodamas ir siedamas tas interpretacijas su ankstesnėmis turėtomis patirtimis (Jarvis, 1998; Noddings, 1990). Pragmatizmo požiūriu, kadangi tiek vertybės, tiek pasaulis, tiek pats asmuo ir jo poreikiai kinta, tai nėra tikslinga sutelkti dėmesį į konkrečių žinių, apibendrintos patirties įsisavinimą, mokymąsi spręsti konkrečias problemas. Svarbus pats sprendimo procesas, išmokimas taikyti bendrusius sprendimo principus ir metodus. Susidurdamas su probleminėmis situacijomis ir įveikdamas šias situacijas, asmuo kaupia gyvenimo problemų sprendimo patirtį. Ugdant kompetenciją išskiriamos šios ugdymo strategijos:

- 1) patirtinio mokymosi strategija (angl. *experiential learning*);
- 2) probleminio mokymosi strategija (angl. *problem based learning*);
- 3) bendradarbiavimu grįsto mokymosi strategija (angl. *collaborative learning*);
- 4) reflekyviojo mokymosi strategija (angl. *reflective learning*);
- 5) kognityvinio mokymosi strategija (angl. *cognitive learning*).

Būtent patirtinio mokymosi, probleminio mokymosi ir kt. ugdymo strategijomis paremtas kompetencijos ugdymas siūlo ne konkrečią, apibendrintą tiesą, o parodo problemų, požiūrių, vertybių įvairovę, su kuo magistrantams susiduriant galima teigti, kad stiprėja tarpkultūrinės kompetencijos, nes studentai įgyja gebėjimų spręsti iškilusias problemas, tobulina gebėjimą priimti sprendimus, didėja jų tolerancijos lygmuo. Nepriklausomai nuo to, kokių formalių žinių bus teikiama ugdymosi procese, individas formuos savitą reiškinio ar veiklos supratimą, kurdamas asmenines, su išgyventa patirtimi susijusias teorijas. Svarbu sudaryti galimybes besimokantiems patiems tirti, atrasti, kad idėjos ir žinios išplauktų iš realių sprendimų, susijusių su besi-

mokančiųjų asmenine patirtimi. Mokymasis, prasidedantis problema, įgalina studijuojantįjį ieškoti informacijos, perkeliant ir taikant formalias teorines žinias praktinėje veikloje (Brockbank, McGill, 1998). Probleminio mokymosi strategija susijusi su konstruktyvistiniu mokymusi ir apima ankstesnes studento žinias ir patirtį, sprendžiamų problemų sudėtingumą ir kokybę, grupės psichologinį klimatą, santykį su dėstytoju, vertinimo strategijas. Probleminiam mokymuisi labai svarbi edukacinė aplinka, kuri palaiko mokymąsi per refleksiją ir bendradarbiavimą, individualų mokymąsi ir formalųjį bei neformalųjį vertinimą (angl. *formative, summative*) (Schmidt et al., 1995; Russell ir kt. 1994; Schmidt, Gijsselaers, 1990) (žr. 14 pav.).

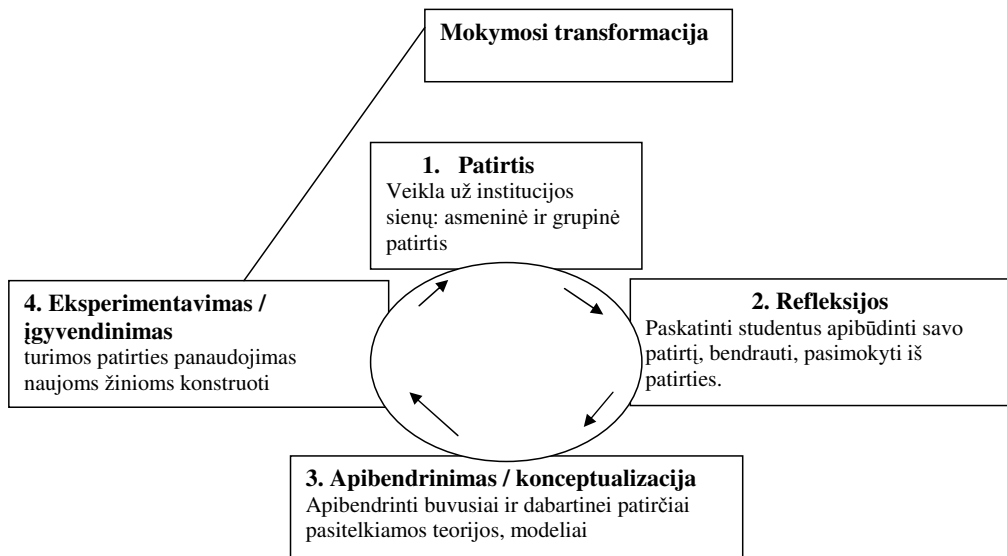


14 pav. Probleminio mokymosi sudedamosios dalys (pagal Schmidt ir kt., 1995)

Probleminis mokymasis plėtoja studentų metakognityvinius gebėjimus (Savery ir Duffy, 1995) bei savireguliaciją, į kurią įeina mokymosi planavimo, monitoringo / priežiūros bei vertinimo įgūdžiai (Ertmer ir Newby, 1996; Ertmer ir kt. 1996).

Realizuojant mokymosi paradigmą, svarbu įvertinti ir ankstesnę studento patirtį, suteikiant nestandartinio – patirtinio (angl. *experiential*) mokymosi kreditus ir sudaryti galimybę daugiau naudotis tokiomis edukacinėmis technologijomis, kurios, pasak Longworth (2000), padrąsintų besimokančiuosius pažvelgti į toliau nuo jų esančią aplinką ir suvokti kelią, kuriuo eidami jie galėtų pritaipyti visuomenėje (Jucevičienė, 2001).

Mokantis iš savo patirties atrandamos galimybės, numatomos perspektyvos, „kaupiamą“ patirtis (Ozmon, Craver, 1996). Mokymosi samprata keičiasi nuo „mokymosi klausantis“ į „mokymąsi darant“. Colb (1984) remdamasis J. Dewey ir K. Levin, teigia, kad mokymosi procese žinios yra įgyjamos patirties transformacijos dėka (1984). Savo teorijoje jis išskiria 4 patirtinio mokymosi ciklo dalis: 1) patirtį (arba daryti); 2) reflektyvų stebėjimą (arba stebėti); 3) apibendrinimą / konceptualizaciją (arba galvoti); 4) eksperimentavimą / įgyvendinimą (arba planuoti) (žr. 15 pav.):



15 pav. Patirtinio mokymosi ciklas (iš Exeter, 2001, adaptuota pagal Kolb, 1984).

1.2.5. Tradicinis versus naujasis kompetencijos vertinimas

Šiuolaikinis į kompetencijas orientuotas ugdymas (angl. *competence-based curriculum*) numato ne tik kompetencijų struktūros apibrėžimą, remiantis socialinio konstruktyvizmo požiūriu, kai atsižvelgiama į ją apibrėžiančių asmenų ir konteksto reikalavimus, bet ir aprėpia naują kompetencijos ugdymo ir vertinimo strategiją ir technikas. Vienas iš efektyviausių būdų sėkmingai ugdyti kompetencijas yra patirtinis (angl. *experiential*), problemų sprendimu paremtas (angl. *problem-based learning*) arba dirbtinai konstruojant realaus pasaulio sąveikas, atitinkančias mokymosi sąlygas, būdas (pvz., imitaciniai ir vaidmeniniai žaidimai). Be modernių ugdymo technikų, į kompetencijas orientuotas ugdymas pasižymi ir nauju vertinimu.

Ugdymo proceso rezultatų įvertinimo problema yra rimtas mokslinių tyrinėjimų objektas dėl kelių priežasčių: 1) dėl testinio ugdymo koncepcijos realizavimo (ugdymosi visą gyvenimą idėja); 2) dėl naujų ir tobulesnių edukacinių technologijų panaudojimo ugdymo procese. Gilinantis į šiuolaikinio ugdymo proceso grįžtamąjį ryšį, susiduriama su terminologijos problema ir sąvokomis *vertinimas, įvertinimas, testas, testavimas, pasiekimas, pažangumas, motyvai* ir kita, kurios analizuotos P. Jucevičienės ir R. Minkutės (1996). Tikslingiausia vertinimu (angl. *assessment*) nusakyti ugdymo proceso grįžtamąjį ryšį, kai yra nustatomi ir parenkami kriterijai bei realizuojamos šio ryšio nustatymo procedūros. Bet kuriuo atveju vertinimo procesas atspindi ugdymo proceso efektyvumą. Ph. Race (1993) pateikia mokymosi modelį, kuris tampa atspirtimi vertinimo procese: 1) noras mokytis (motyvacija); 2) mokymasis veikloje (praktika, mokymasis iš klaidų, patirtinis mokymasis); 3) mokymasis su grįžtamoju ryšiu (plėtoti teigiamus jausmus, nuostatas mokantis); 4) supratimas / įsisavinimas (patirčių įsisavinimas, grįžtamojo ryšio supratimas).

Vertinimas siekia nustatyti, kaip gerai studentai mokosi, ir yra integruota tobulesnio mokymosi dalis. Vertinimas apima grįžtamąjį ryšį, perteikiamą studentams, dėstytojams, švietimo politikams ir visuomenei apie edukacinių tarnybų efektyvumą (National Research Council,

2001). Svarbu pabrėžti vertinimo sudėtingumą, nes vieno vertinimo tipo neužtenka visoms situacijoms, kompetencijoms išmatuoti. Vertinimas yra procesas, nurodantis kokio lygio šiuo metu yra žmogus, ką jis žino ar sugeba atlikti. Bet kuriuo atveju išskiriami trys svarbiausi elementai, kuriais remiasi vertinimas, t. y. stebėjimas, interpretacija ir supratimas, apimančys informaciją apie žinias ir kompetencijas, kurias studentai yra įgiję tam tikroje konkrečioje srityje, užduočių ir situacijų atlikimo stebėjimą ir interpretacinį metodą pateikiant išvadas iš surinktų įrodymų.

Daugelis autorių pastebi vertinimo filosofijoje vykstančius pokyčius (Segers ir kt., 2003; Marshall, 1999). Tradicinis vertinimas, kuris siekia įvertinti mokymąsi (angl. *assessment of learning*), yra paremtas pagrindinių įgūdžių (angl. *basic skills*) ugdymu ir vertinimu, atsižvelgiant į programos tikslus. Dažniausiai toks vertinimas vyksta kurso pabaigoje. Tokiu būdu vertinimas tampa dėstytojo atsakomybe ir priklauso tik nuo vieno vertintojo. Viena iš didžiausių tradicinio vertinimo ydų yra ta, kad toks *vertinimas besimokančiuosius nepakankamai skatina siekti mokymosi kokybės*. Dėstytojų sukurti testai neretai skatina mechanišką, paviršutinišką mokymąsi. Daugeliu atvejų kritiškai nenagrinėjama, kokią informaciją teikia aukštojoje mokykloje taikomi vertinimo būdai. Tiek žodinė apklausa, tiek testavimas raštu (ir netgi projektiniai darbai, jeigu jie virsta nekūrybiškai parengtais referatais) skatina besimokančiuosius koncentruotis į žinias, jų įsiminimą, bet ne į kritinį mąstymą ir interpretavimą. Pasak Marshall (1999), toks vertinimas nenaudingas studento mokymosi procesui, netgi prieštarauja pagrindiniam mokymosi tikslui, nes analizuojama studentų sėkmė, kuri lyginama su kito studento nesėkme arba pasiektais vertinimo standartų rodikliais. Tradiciniame vertinime pasigendama studentų pažangos ir vystymosi ugdymo proceso metu vertinimo.

Išryškėja skirtingi naujo, netradicinio vertinimo tikslai: įvertinti mokymosi efektyvumą, įvertinti studentų pažangą, nustatyti tolesnio mokymosi kryptis. Naujojo mokymosi turinys orientuotas į bendradarbiavimą tarp studentų, tarp studentų ir dėstytojų, gebėjimą reflektuoti savo patirtį ir mokytis mokytis. Todėl į kompetencijos vertinimo techniką turi būti įtraukta kuo daugiau vertinimo formų: savęs vertinimas (angl. *self-assessment*), bendrakursių vertinimas (angl. *peer-assessment*), dėstytojų vertinimas (angl. *tutor-assessment*), grupinis vertinimas (angl. *group assessment*), kompetencijų aplanko vertinimas (angl. *portfolio-assessment*).

Naujojo vertinimo autoriai (Marshall, 1999; Black and Williams, 1998) išryškina vertinimą skatinantį mokymąsi (angl. *assessment for learning*) (žr. 2 lentelę):

Vertinimo dimensijos (pagal Marshall, 1999)

	TRADICINIS VERTINIMAS ASSESSMENT OF LEARNING	NAUJASIS VERTINIMAS ASSESSMENT FOR LEARNING
Vertinimo tipai	Uždaro tipo testai: taip / ne, teisinga / klaidinga, keletas pasirinkimų	Atviro tipo klausimai: esė, portfolio
Užduoties atlikimas	Skaitmeninis vertinimas / rangavimas	Analizė pagal pateiktus kriterijus
Vertinimo tvarka	Semestro / laikotarpio pabaigoje	Viso kurso metu
Kas vertintojas	Mokyklos vadovybė, vyriausybinės institucijos	Studentai, dėstytojai, bendruomenė plačiaja prasme
Kur vyksta vertinimas	Studentų klasėse, sutartose vertinimo vietose	Visur mokykloje ir bendruomenėje
Kas vertinama	Pagrindiniai įgūdžiai, mokymosi programa, tikslų atitikimas, tekstinė informacija	Informaciniai, supratimo, socialiniai įgūdžiai, emocinis elgesys
Vertinimo pagrindimas	Mokymasis yra realybės kopijavimas, vieni išmoka daugiau, kiti mažiau	Mokymasis yra realybės konstravimas, žmonės mokosi skirtingais būdais
Kaip vertinimo metu surinkti duomenys panaudojami	Suskirstyti žmones į grupes, atrinkti tinkamus žmones visuomenei	Informuoti, kas buvo pasiekta, suteikti papildomų patarimų, išryškinti studentų indėlį į visuomenės poreikius

Naujajame vertinime išryškėja skirtingų koncepcijų jungties svarba. Vietoje to, kad koncentruotusi į pagrindinių įgūdžių ugdymą bei programos tikslus, naujasis vertinimas sieja įvairias koncepcijas, teorijas ir praktikas ir orientuojasi į visą gyvenimą trunkantį mokymąsi (Segers, 2003).

Taikant naująjį vertinimą labai svarbus grįžtamasis ryšys, kai studentai gali reflektuoti mokymosi proceso eigą, be to, tai leidžia lanksčiau panaudoti mokymosi stilius. Skirtingai nei taikant tradicinį vertinimą, naujajasis vertinimas įgalina studentą vertinti tiek save, tiek kitus, tad toks vertinimas vadinamas į studentą orientuotu vertinimu (angl. *student-centred assessment*). Svarbiausias naujojo vertinimo bruožas yra grįžtamasis ryšys ir refleksija.

Remiantis konstruktyvistiniu požiūriu į mokymąsi, mokymosi procese svarbiausias yra ryšys tarp iš anksto turėtų žinių (angl. *prior knowledge*) ir naujai įgytų žinių (Birenbaum, 2003). Galima teigti, kad tradicinis vertinimas atitinka žiniomis grįsto vertinimo struktūrą, nes žiniomis grįstas vertinimas matuoja studento žinių lygį, o kompetencijomis grįstas vertinimas matuoja tiek žinias, tiek gebėjimus, tiek požiūrius (Wrag, Wade, Fuller, Cowan, Mills, 2003). Kompetencijomis grįstas vertinimas orientuojasi į rezultata, individualų vertinimą, kur nėra išskiriamas rezultatų rangavimas ar lyginimas su kitų ugdymo proceso dalyvių pasiektais rezultatais, tad tai yra besitęsiantis procesas, t. y. skirtas tolesniam tobulėjimui ir vertinimui, o vertinimo rezultatas gali būti teiginys, kad studentas yra kompetentingas arba nekompetentingas. Kompetencijomis grįsto vertinimo tikslas yra surinkti pakankamai įrodymų tam, kad individas galėtų savo gebėjimus, žinias ir įgūdžius pademonstruoti atlikdamas arba elgdamasis (angl. *perform or behave*) pagal situaciją. Žiniomis grįstas vertinimas siekia išmatuoti, ką studentas išmoko, ką jis žino, o ne ką sugeba atlikti.

Svarbiausi aukštojo mokslo tikslai – padėti studentams save tobulinti, įsisavinti ir sugebėti disponuoti perkeliamaisiais įgūdžiais, apimant ir organizacinius gebėjimus, metakognityvinius gebėjimus, laiko, užduočių valdymo įgūdžius, problemų sprendimo, reflektavimo įgū-

džius. Savęs vertinimas (angl. *self-assessment*) skatina studentus reflektuoti savo veiklą, sukuria produktyvų dialogą tarp studentų ir dėstytojų. Bet kuriuo atveju vertinimas turi atitikti šias pagrindines charakteristikas (Race, 2001): 1) validumą / pagrįstumą (angl. *validity*) – vertinimo procese turi būti matuojama tai, kas yra iškelta ir numatyta pamatuoti, atsižvelgiant į tikslus ir mokymosi rezultatus; 2) patikimumą (angl. *reliability*) – patikimumas yra sinonimiškas terminas su teisingumu, logiškumu ir aiškumu, objektyvumu. Patikimumas ir objektyvumas vertinant save ir bendrakursius išauga, kai galutinis vertinimas neatiduodamas į vieno vertintojo rankas; 3) aiškumą / suprantamumą (angl. *transparency*) – turi būti aiškiai išskirti ir apibrėžti tikslai, kad studentai žinotų, ko ugdymo procese iš jų tikimasi, kokie įrodymai turi būti surinkti, kad jie galėtų pademonstruoti savo kompetencijas ir pasiekimus.

Matuojant kompetencijos vertinimo instrumentus, svarbu aprašyti skirtingas vertinimo strategijas: savęs vertinimas (angl. *self-assessment*), grupinis vertinimas (angl. *group-assessment*), bendrakursių vertinimas (angl. *peer-assessment*), dėstytojų vertinimas (angl. *tutor-assessment*), kompetencijų aplankas (angl. *portfolio*):

Savęs vertinimas (angl. *self-assessment*) gali būti vertingas dėl įrodymų, kuriuos studentai surenka pildydami refleksyviuosius žurnalus, veiklos planus, dienoraščius, atspindinčius individualų studento žinojimą, atitinkantį kurso tikslus ir ugdomas kompetencijas. Savęs vertinimas įtraukia besimokantįjį vertinti savo studijų procesą, pasiekimus ir mokymosi rezultatus (Bound ir Falchikov, 1989). Naudojant šią vertinimo strategiją studentai yra įgalinami aktyviai dalyvauti savo mokymosi procese (Bound, 1995). Analizuojant literatūrą apie savęs vertinimo strategiją, išryškėja šešios kryptys: skirtingų studentų įgūdžių įtaka savęs vertinimo aiškumui nustatyti (Bound and Falchikov, 1989); laiko poveikis (Griffie, 1995; Birenbaum and Dochy, 1996); savęs vertinimo sąsajos su dėstytojų vertinimu (Longhurst and Norton, 1995); savęs vertinimo rezultatai ir poveikis (Hassmen, Sams, 1996; McNamara and Deane, 1995), savęs vertinimo metodai ir savęs vertinimo turinys (Birenbaum and Dochy, 1996; Loacker and Jensen, 1988). Išsamiau aprašant savęs vertinimo metodus, literatūroje išskiriami įvairūs instrumentai. Harrington (1995) išskiria 3 skirtingus savęs vertinimo instrumentus: viename tiesiog išskiriami įgūdžiai, kuriuos studentas turi įvardyti kaip labiausiai įsisavintus; antrame instrumente pritaikyta Likerto skalė grupei išskirtų įgūdžių; trečiajame instrumente kiekvienam įgūdžiui skirtas įgūdžių pritaikymo pavyzdys, kai studentai gali suranguoti ir įvertinti savo pasiekimus nuo aukščiausio lygio iki žemiausio, o gale susumuoti rezultatus. Šios Harrington išskirtos savęs vertinimo formos pareikalauja mažesnių laiko ir finansinių sąnaudų nei tradiciniai vertinimo būdai (Nevo, 1995). Savęs vertinimas naudojant aplanko (portfolio) metodą buvo pasiūlytas Keith (1996). Ji parinko užduotis, leidžiančias studentams reflektuoti savo mokymosi procesą. Buvo naudojamos įvairios simuliacinės, imituotos užduotys skatinančios studentų bendradarbiavimą, kritinį mąstymą, komunikacinius įgūdžius, komandinį darbą ir pan. Tokios užduotys padeda studentams tapti atsakingiems už savo studijų procesą. Naujojo vertinimo metu studentai yra skatinami vertinti vieni kitus, reflektuoti savo studijų procesą. Gilesnio ugdymo patirtimi laikomi esė rašymai, ataskaitų pildymai, prezentacijų pristatymai ir pan. Savęs vertinimas įgyja ypač didelę svarbą vertinant kompetenciją ir savo patirtį, kadangi atsispindi metakognityvinio kompetencijos komponento plėtojimo svarbą.

Bendrakursių vertinimas (angl. *Peer-assessment*), pasak Falchikov (1991, 1995), yra procesas, kurio metu individai vertina vieni kitus, t. y. savo grupės narius. Somervell (1993) pažymi, kad bendrakursių vertinimas nėra rangavimo procedūra, bet mokymosi proceso dalis, kurio metu yra ugdomi ir tobulinami perkeliemieji įgūdžiai. Bendrakursių vertinimas gali būti savęs vertinimo proceso dalis, kai patys studentai sužino apie kitų bendrakursių darbus

daugiau, nei žino dėstytojas. Keaten (1992) teigia, kad bendrakursių vertinimas yra praktika, kuri išugdo studentų atsakomybę, reikalauja, kad studentai, vertindami kitų pasiekimus, būtų teisingi, objektyvūs, žinotų aiškius vertinimo kriterijus.

Savęs vertinimas ir bendrakursių vertinimas nėra vien tik savęs išbandymas, jis apima:

- studentų įtraukimą identifikuojant savo darbo standartus ir kriterijus;
- sutariant su studentais dėl įvairių kriterijų svarbos vertinimo procese;
- sudarant sąlygas studentams diskutuoti tarpusavyje dėl vieni kitų įvertinimo;
- diskutuoti dėl vertinimo aiškumo ir objektyvumo.

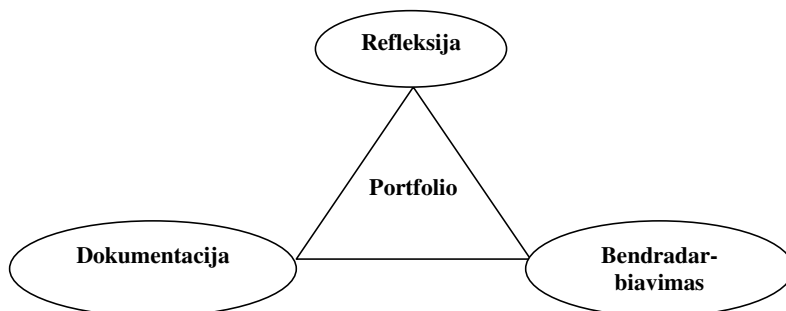
Pasak Brown ir Dove (1991), sėkmingai įtrauktas į studijų procesą savęs ir bendrakursių vertinimas, gali: 1) padėti studentams pajauti, kad jie yra savo mokymosi proceso šeimininkai; 2) motyvuoti juos aktyviai įsitraukti į studijų procesą; 3) vertinimą įforminti kaip bendrai daromą veiklą, nebe priklausomą nuo vieno žmogaus; 4) plėtoti bendradarbiavimo įgūdžius ir idėjų kaitą; 5) nurodyti kelią į tiesesnę ir efektyvesnę mokymąsi; 6) paskatinti studentus tapti autonomiškais toje mokymosi bendruomenėje, kurioje studentai jaučia savo įtaką, ir įsitraukti į ją; 7) studentai pajunta, kad jų patirtys vertinamos, o sprendimai gerbiami; 8) plėtoti perkeliamuosius ir asmeninius įgūdžius; 9) gaminti ir dalyvauti mokymosi bendruomenėje.

Savęs vertinimas ir bendrakursių vertinimas kursui suteikia naujoviškumo. Kadangi naujasis vertinimas skiriasi nuo formalaus, tai studentai atsakingai įsitraukia į šią veiklą.

Rick Stiggins (1994) **kompetencijų aplanką (portfolio)** apibūdina kaip visumą dokumentų, įrodymų, perteikiančių studento pasiekimus ir tobulėjimą. Dokumentai, kurie taptų įrodymais, gali būti labai įvairūs – priklausomai nuo vertinimo konteksto. Stiggins teigia, kad kompetencijų aplankas (portfolio) ne tik yra vertinimo forma, bet ir būdas diskutuoti apie studentų pasiekimus, jų augimą, vystymąsi.

Aplanko (portfolio) pildymas susijęs su kiekvieno individo asmeninėmis žiniomis, patirtimi ir įgūdžiais, kurie tampa mokymosi tikslu. Brown (2002) išskyrė tokius aplanko (portfolio) pildymo tikslus: išauga studentų supratimas, ką, kodėl ir kaip jie mokosi, išauga komunikaciniai ir organizaciniai gebėjimai.

John Zubizaretta (2004, 2009) išskiria pagrindinį aplanko (portfolio) pildymo tikslą – patobulinti studentų mokymosi procesą sukuriant galimybę reflektuoti mokymosi procesą ir išplėtoti gabumus, įgūdžius ir pomėgius, kylančius kritinės refleksijos dėka. Autorius išskiria tris pagrindinius aplanko elementus (žr. 16 pav.):



16 pav. Portfolio elementai (pagal Zubizaretta, 2004)

Norint efektyviai panaudoti aplanko (portfolio) pildymą vertinimo tikslams, reikia, kad mokymo(si) įstaiga įdiegtų aiškių įrodymų rinkimo „kultūrą“. Aplanko (portfolio) įrodymai

– tai ne tik artefaktai, studentų darbo produktai, bet ir loginis pagrindimas, susijęs su studentų pasiektais tikslais, atitinkančiais vertinimo standartus ir numanomus rezultatus. Bet įrodymai turi būti pagrįsti paties vertintojo, naudojant išsamias vertinimo rubrikas ir aiškius specifinius kriterijus. Barrett (2003) pateikia šį procesą formule: įrodymai = studentų darbo produktai + refleksija (pagrindimas) + pagrįstumas (grįžtamasis ryšys).

Paulson and Paulson (1994) išskyrė dvi konfliktuojančias tarpusavyje aplanko (portfolio) paradigmas:

- **pozityvistinė** – aplanko (portfolio) tikslas yra vertinti mokymosi rezultatus, kurie apibūdinami išoriškai. Pozityvizmas apibendrina, kad svarbiausia tarp vartotojų, kontekstų ir tikslų yra reikšmė. Aplankas yra talpykla, į kurią dedami studentų darbų pavyzdžiai, siekiant apibendrinti ir įrodyti, kiek yra įsisavinta mokymosi tikslų;
- **konstruktyvistinė** – aplankas (portfolio) yra mokymosi aplinka, kurioje studentas konstruoja reikšmes ir prasmes. Čia reikšmė yra kintanti, priklausanti nuo individų, laiko ir tikslų. Aplanko pildymas yra procesas, tiesiogiai susijęs su mokymusi kaip tokiu; individų aplanko imitavimas arba modeliavimas būtų per daug sudėtingas normatyviniam aprašymui.

Taigi galima teigti, kad pozityvistinis požiūris iškelia refleksyvaus mokymosi standartus, esančius išorėje, o konstruktyvistinis požiūris iškelia refleksyvaus mokymosi svarbą vertinant ją studento požiūriu.

Apibendrinant galima teigti, kad kompetencijos vertinimo procese taikoma aukščiau paminėtų **vertinimo ir matavimo metodų ir technikų trianguliacija**, kad būtų galima aprėpti visus kompetencijos komponentus (žinias, gebėjimus, nuostatas, asmenines savybes, metakognityvines strategijas) ir realizuoti kompetencijų ugdymu pagrįsto ir naujo, netradicinio vertinimo tikslus, atsižvelgiant į visų edukacinio proceso dalyvių (besimokančiojo, dėstytojo, organizacijos) interesus.

1.3. Tarpkultūrinės kompetencijos konstrukto dimensionalumas ir jos struktūrinių elementų konceptualus pagrindimas

1.3.1. Tarpkultūrinės kompetencijos modelis ir struktūra

Kadangi kompetencija plėtojama ir ugdoma visą žmogaus gyvenimą ir priklauso nuo socializacijos bei formaliojo ir savaiminio ugdymo veiksmų, tai šioje dalyje svarbu atskleisti tarpkultūrinės kompetencijos modelį, struktūrą ir jungimąsi su kitomis kompetencijomis (skėtinės kompetencijos samprata), kuris lemia magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymą. Todėl būtų tikslinga detaliau aprašyti šios kompetencijos sampratą ir struktūrą.

Baumer (2002) tarpkultūrinės kompetencijos sampratą aiškina dvejopai: 1) kaip prielaidą sėkmingam kasdieniam žmonių bendravimui ir 2) kaip prielaidą sėkmingam skirtingų kultūrų atstovų (kalbančių kita kalba, gyvenančių kitame kultūriniame kontekste ir pan.) bendravimui.

Esama ir tokios mokslininkų nuomonės, kad tarpkultūrinė kompetencija – tai gebėjimas efektyviai ir priimtiniu būdu integruotis į skirtingos kultūrinės kilmės individų grupę (Byram ir kt., 2004).

Mokslinėje literatūroje įvairiai pateikiama ne tik tarpkultūrinės kompetencijos bendroji apibrėžtis, bet ir jos turinio elementai. Taip pat skirtingai akcentuojama tarpkultūrinės kompetencijos raiškos svarba vienoje ar kitoje srityje.

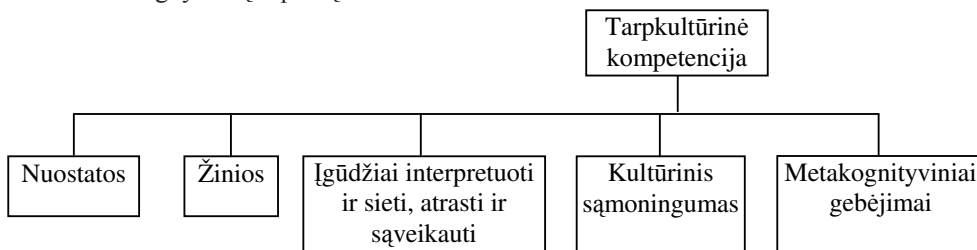
Tarpkultūrinės kompetencijos dimensijas geriausiai atspindi Byram (1997) pateiktas tarpkultūrinės kompetencijos modelis. Remiantis Byram (1997), tarpkultūrinę kompetenciją sudaro

tokios dimensijos: žinios, nuostatos, įgūdžiai interpretuoti ir susieti, įgūdžiai atrasti ir sąveikauti bei kultūrinis sąmoningumas (žr. 17 pav.), kurių kiekvieną apibūdina taip:

- nuostatos – tai smalsumas ir atvirumas, pasirengimas sustabdyti nepasitikėjimą kitomis kultūromis ir perdėtą pasitikėjimą savąja kultūra, pasiruošimas bendrauti su kitokios kultūrinės patirties žmonėmis; noras atrasti kitokias interpretacijos perspektyvas ir pan.;
- žinios – tai įvairios žinios apie savo ir kitos kultūros socialines grupes, jų kuriamus produktus, žinios apie bendrus individo ir visuomenės sąveikos procesus, žinios apie istorinius ir nūdienos savos ir kitos kultūros santykius, žinios apie nacionalinį geografinės erdvės aiškinimą, žinios apie nesusipratimų atsiradimo priežastis ir kilmę ir pan.;
- interpretavimo ir siejimo įgūdžiai – tai gebėjimas interpretuoti kitos kultūros įvykius ir dokumentus, paaiškinti ir susieti tai su savo kultūros įvykiais ir dokumentais; gebėti atpažinti etnocentrizmo apraiškas ir interpretuoti ištakas; gebėti atpažinti ir paaiškinti nesusipratimų sritis ir pan.;
- atradimo ir sąveikos įgūdžiai – tai gebėjimas įgyti naujų žinių apie kultūrą ir kultūrinę praktiką, gebėjimas nedelsiant taikyti tas žinias, nuostatas ir įgūdžius; gebėjimas atpažinti reikšmingas kultūrinės nuorodas ir išsiaiškinti jų konotacijas; gebėjimas identifikuoti verbalinių ir neverbalinių procesų panašumus ir skirtumus bei tinkamai juos naudoti; gebėjimas surasti ir pasinaudoti viešų ir privačių įstaigų pagalba, palengvinančią kontaktus su kitos šalies ar kultūros atstovais ir pan.;
- kultūrinis sąmoningumas (kritinis kultūrinis sąmoningumas / politinis išsiugdymas) – tai gebėjimas remiantis daugeliu kriterijų kritiškai įvertinti perspektyvas, praktikas ir veiklos produktus savo ir kitose kultūrose bei šalyse.

Kai kurie autoriai (Petkevičiūtė ir Budaitė, 2005) įgūdžius interpretuoti ir susieti bei įgūdžius atrasti ir sąveikauti sieja į vieną tarpkultūrinės kompetencijos dimensiją, pavadindami tai kultūriniais įgūdžiais. L. Sercu (2004) papildė Byram pateiktą tarpkultūrinės kompetencijos struktūrą, sulygindamas ją su kompetencijos teorijomis. Kompetencija apibūdinama šiais komponentais: dalyko specifinės žinios, kognityvinės strategijos, metakognityvinės ir emocinės charakteristikos (pagal Birenbaumą, 1996). Kognityvinės strategijos apibūdina tam tikro dalyko pažinimo strategijas, o metakognityvinės strategijos aprėpia žinias, sampratas ir įsitikinimus apie savo mokymosi procesą bei savireguliacinius procesus – gebėjimas nukreipti, planuoti mokymosi procesą. Emocinis aspektas – tai emocijos, įsitikinimai tam tikroje dalykinėje srityje arba mokymosi procese.

Autorius pabrėžia, kad Byram tarpkultūrinės kompetencijos samprata nepakankamai įvertina metakognityvinį aspektą.



17 pav. Tarpkultūrinės kompetencijos modelis (pagal Byram, 1997 ir Sercu, 2004)

Remiantis M. Byram (1997) modeliu buvo sukurta tarpkultūrinės kompetencijos (įvertinimo teorija ir instrumentai (Byram ir kt., 2004), kur tarpkultūrinė kompetencija apima elementus, atitinkančius prieš tai pateiktą penkianarę struktūrą: toleranciją neapibrėžtumui ir dviprasmiškumui (daugiaprasmiškumui), elgesio lankstumą, komunikacinį (kalbinį) sąmoningumą, žinių įgijimą; atvirumą kitoms kultūroms ir empatiją. Tačiau, kaip teigia M. Byram ir kt. (2004), tarpkultūrinės kompetencijos elementų sąrašas gali būti vis kitoks, o minėta struktūra yra tik dalis to, ką galime vadinti tarpkultūrine kompetencija.

Todėl svarbu aptarti ir kitą mokslinėje literatūroje paplitusį tarpkultūrinės kompetencijos aiškinimą, akcentuojamą įvairių autorių (Williams, 2009; Gudykunst, Ting-Toomey ir Wiseman, 1991; Grunzweig ir Rinehart, 1998; Deardorff, 2004), teigiančių, kad tarpkultūrinė kompetencija gali būti apibrėžiama per tris dimensijas: **kognityvinę** (žinios apie kultūrinius skirtumus), **emocinę** (angl. *affective*) (motyvacija ir noras veikti tarpkultūrinėse situacijose), **elgesio** dimensiją (įgūdžiai, gebėjimai, susiję su tarpkultūrinėmis situacijomis) (žr. 3 lentelę):

3 lentelė

Tarpkultūrinės kompetencijos dimensijos (pagal Williams, 2009)

Kognityvinė dimensija	Emocinė dimensija	Elgesio/bihevioristinė dimensija
Žinios apie kultūrinės normas, vertybes, elgesį ir skirtumus.	Lankstumas prisitaikant prie naujų situacijų. Atvirumas susidūrus su naujomis vertybėmis.	Kritinio mąstymo gebėjimai, išradingumas, kūrybiškumas, problemų sprendimo įgūdžiai ir kultūriškai tinkami žmogiškieji įgūdžiai.

Kognityvinė dimensija apima žinias apie kultūrinės normas, vertybes, elgesį ir skirtumus. Turėjimas tinkamų žinių apie kitą kultūrą, šalį ir atvirumas naujai informacijai ir perspektyvoms yra labai svarbi tarpkultūrinės kompetencijos sudedamoji dalis (Gudykunst, 1991; Kim, 1991; Deardorff, 2004; Jackson, 2005).

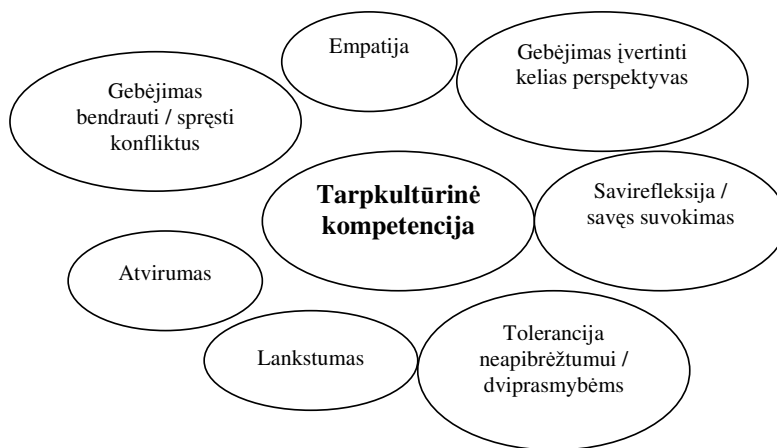
Emocinė dimensija (motyvacija ir noras veikti tarpkultūrinėse situacijose) susijusi su lankstumu prisitaikyti prie naujų situacijų ir atvirumu susidūrus su naujomis vertybėmis. Lankstumas, prisitaikymas, pagarba, empatija ir gebėjimas susitvarkyti su stresinėmis situacijomis yra būtinos tarpkultūrinės kompetencijos dalys, leidžiančios aktyviai ir sėkmingai veikti tarpkultūrinėje aplinkoje (Dignes, 1983; Brislin ir Yoshida, 1994; Kelely ir Meyers, 1995; Ting-Toomey, 1999; Deardorff, 2004).

Elgesio dimensija apima kritinio mąstymo gebėjimus, kūrybiškumą, išradingumą, problemų sprendimo įgūdžius ir kultūriškai tinkamus socialinius įgūdžius, panaudojamus tarpkultūriniame bendradarbiavime ir aptariamus daugelyje tarpkultūrinių tyrimų (Dignes, 1983; Brislin ir Yoshida, 1994; Kelley ir Meyers, 1995; Ting-Toomey, 1999; Deardorff, 2004; Jackson, 2005).

Schuch (2003) išskiria 7 tarpkultūrinės kompetencijos dimensijas (žr. 18 pav.):

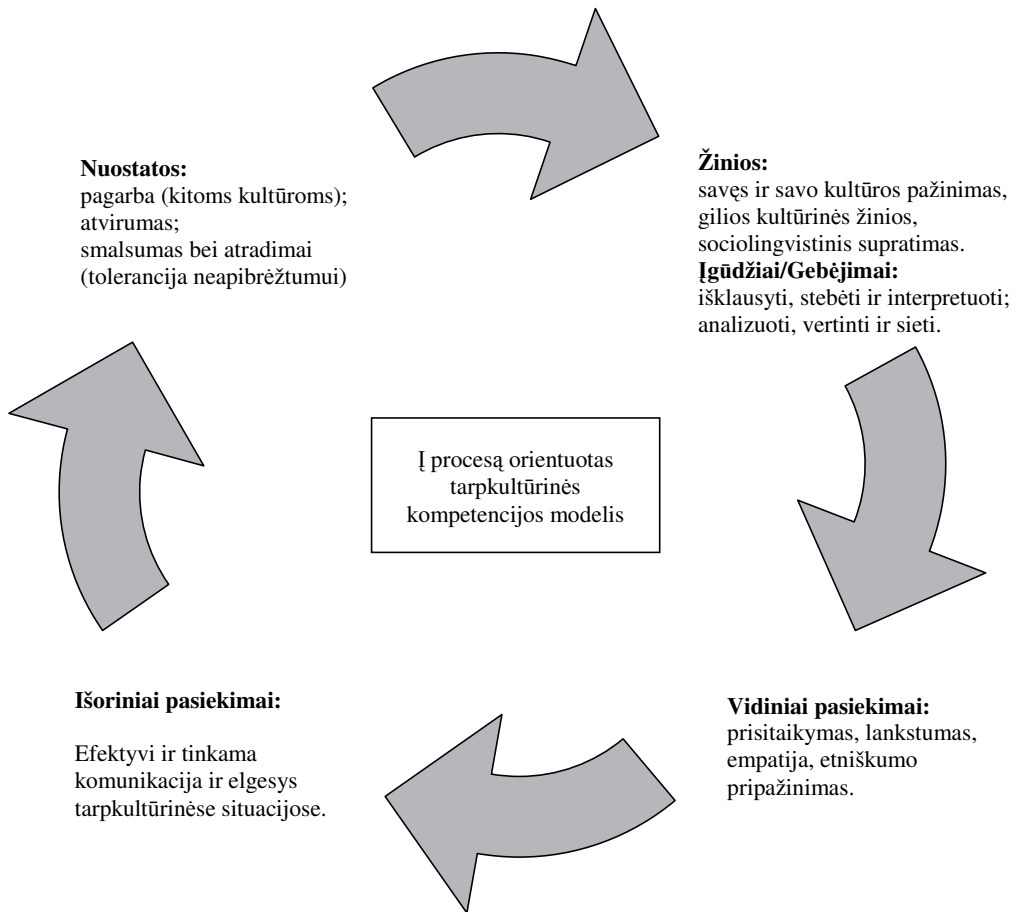
- 1) pasirengimas ir gebėjimas įsijausti į kito žmogaus vaidmenį, jausmus, mąstymą (empatija);
- 2) gebėjimas vertinti aplinkybes keliais aspektais – tiek remiantis daugumos pozicija, tiek mažumos (multi perspektyvumas);

- 3) pasirengimas save kritiškai vertinti (savirefleksija / savęs suvokimas);
- 4) gebėjimas spręsti kilusias problemas (tolerancija neapibrėžtumui/dviprasmybėms);
- 5) gebėjimas prisitaikyti prie situacijų ir aplinkos (lankstumas);
- 6) atvirumas naujoms žinioms ir supratimams (atvirumas);
- 7) bendravimo ir konfliktų sprendimo gebėjimai.



18 pav. Tarpkultūrinė kompetencija pagal Schuch (2003)

Tačiau išsamiausia tarpkultūrinės kompetencijos, kaip nesibaigiančio proceso, schemą ir analizę pateikia Deardoff (2004), teigdama, kad tarpkultūrinė kompetencija susideda iš 3 klasių (žr. 19 pav.): 1) **nuostatos**, tokios kaip atvirumas, pagarba vertybėms ir kultūroms, smalsumas ir atradimas (tolerancija neapibrėžtumui); 2) **žinios ir gebėjimai**, nors daugelio autorių jie išskiriami kaip atskiros tarpkultūrinės kompetencijos dalys, tačiau tarpusavyje labai siejasi ir papildo vienas kitą. Žinios apima savęs bei savo kultūros pažinimą – tai lemia tolesnį sėkmingą bendradarbiavimą su kitomis kultūromis, žinias apie kitų kultūrų elgesį, bendravimą, istorinį kontekstą, kultūriškai specifinę informaciją, sociokultūrinio konteksto pažinimą, t. y. žinios apie kalbos ir reikšmės bei supratimo atitikimą sociokultūriniame kontekste. Pagrindiniai gebėjimai yra klausytis ir stebėti, kognityviniai gebėjimai analizuoti – vertinti ir lyginti; 3) **vidiniai ir išoriniai rezultatai**. Vidiniais pasiekimais laikomi tokie tarpkultūrinės kompetencijos elementai kaip prisitaikymas, lankstumas, empatija, supratimas etninių požiūrių, kuriuos galima aptikti ir Bennet tarpkultūrinio jautrumo vystymosi modelio aprašyme (1993). Išoriniais pasiekimais gali būti laikomi elgesio ir tinkamo bendravimo tarpkultūrinėse situacijose principai.



19 pav. Tarpkultūrinės kompetencijos kaip nesibaigiančio proceso, modelis (pagal Deardoff, 2004)

Tad, nors tradiciškai išskiriama trinarė kompetencijos struktūra, t. y. žinios, gebėjimai ir įgūdžiai, tačiau autoriai įvairiai papildo ir daug sudėtingiau traktuoja tarpkultūrinės kompetencijos konstrukta. L. Sercu (2004) ir Birenbaum (1996) papildo Byramo pateiktą tarpkultūrinės kompetencijos struktūrą metakognityviniais gebėjimais, Deardoff (2004) daugiau pabrėžia kompetencijos, kaip proceso, modelį. Tarpkultūrinės kompetencijos struktūra atitinka bendrąjį kompetencijos keturnarį modelį, o kartu išskiria savitus kompetencijos struktūros komponentus (užsienio kalbos įgūdžius, kultūrinį sąmoningumą).

Apibendrinant mokslinėje literatūroje atrastas tarpkultūrinės kompetencijos sudedamąsias dalis, pateiktą tarpkultūrinės kompetencijos aiškinimą įvairovę, būtina ją susisteminti ir pateikti bendrą tarpkultūrinės kompetencijos modelį (žr. 4 lentelę).

Tarpkultūrinės kompetencijos modelis

Nuostatos, asmeninės savybės / vidiniai pasiekimai		
T A R P K U L T Ū R I N Ė S K O M P E T E N C I J O S M O D E L I S	Atvirumas / smalsumas / kultūrinis jautrumas	Kitoms kultūroms
		Naujai patirčiai
		Naujoms žinioms
		Naujoms perspektyvoms
		Kitų vertybėms
		Norams surizikuoti ir patirti kažką naujo
		Bendrauti su kitokios kultūrinės patirties žmonėmis
	Savęs vertinimas / emocijų valdymas	Sąmoningas savęs vertinimas
		Pozityvus „Aš“ paveikslas
		Savęs supratimas
		Savikontrolė
		Savirefleksija
		Pasitikėjimas savimi ir atsakomybė
		Gebėjimas atsižvelgti į savo kultūrinį identitetą
		Gebėjimas valdyti stresą, nerimą, kitas neigiamas emocijas
		Gebėjimas stebėti, analizuoti, dalyvauti valdant savo emocijas
	Tolerancija	Empatija
		Frustracijai
		Stresui
		Socialiniai atskirčiai
		Dviprasmiškumui, daugiaprasmiškumui
		Naujiems dalykams
	Skirtumams	
	Žinios	
	Apie kultūrinius skirtumus / specifinių regionų kultūrinius skirtumus	
	Kultūrinės; geografinės, istorinės, politinės, socialinės žinios	
	Žinios apie bendrą kultūros paveiktą mastymą, interpretavimą, veiklą	
	Tarpkultūrinės komunikacijos principų žinojimas / suvokimas	
	Žinios apie emblemas, ritualus, tabu ir kt.	
	Bendrų istorinių sąsajų žinojimas	
	Žinios apie organizacinę bei profesinę kultūrą	
	Žinios apie savo ir kitos kultūros socialines grupes, jų kuriamus produktus	
	Žinios apie nesusipratimų atsiradimo priežastis, kilmę ir pan.	
Igūdžiai interpretuoti ir sieti		
Gebėjimas analizuoti ir adekvačiai suprasti skirtingus kultūrinius kontekstus ir tinkamai reaguoti		
Gebėjimas interpretuoti kitos kultūros įvykius ir dokumentus, paaiškinti ir susieti tai su savo kultūros įvykiais ir dokumentais		
Gebėjimas atpažinti etnocentrizmo apraiškas ir interpretuoti ištakas		
Gebėjimas atpažinti ir paaiškinti nesusipratimų šritis ir pan.		

4 lentelės tęsinys

Igūdžiai atrasti ir sąveikauti / išoriniai pasiekimai	
Komunikaciniai gebėjimai	Užsienio kalbos mokėjimas Gebėjimas užmegzti ryšius Neverbalinės kalbos supratimas Gebėjimas bendrauti įvairiose situacijose
Gebėjimas efektyviai dirbti multikultūrinėse komandose ir / ar multikultūrinėje aplinkoje	
Elgesio lankstumas	
Gebėjimas spręsti / išvengti konfliktų	
Gebėjimas kurti socialinius tinklus su naujais žmonėmis įvairiose aplinkose, plėtoti pasitikėjimą	
Gebėjimas bendrauti situacijose, kuriose dominuoja skirtingi bendravimo stiliai, taisyklės, ritualai, simboliai	
Gebėjimas surasti ir pasinaudoti viešų ir privačių įstaigų parama, palengvinančia kontaktus su kitos šalies ar kultūros atstovais	
Kultūrinis sąmoningumas	
Žinios apie socialines vertybes, apie socialines normas, apie socialines sistemas	
Skirtingo kultūrinių identiteto sąlygotų vertybių ir nuostatų poveikio individų ar grupių sąveikai išmanymas	
Kultūros ir kalbos įtakos kognityviniams ir mokymosi procesams suvokimas	
Kultūrinės adaptacijos ar prisitaikymo procesų išmanymas	
Gebėjimas remiantis daugeliu kriterijų kritiškai įvertinti perspektyvas, veiklos produktus savo ir kitose kultūrose bei šalyse	

Mokslinėje literatūroje labai svarbi yra bendrosios kompetencijos ir profesinio konteksto įtaka plėtotis / formuotis tarpkultūrinei kompetencijai – taip atsiranda skėtinė profesinės tarpkultūrinės kompetencijos samprata.

1.3.2. Profesinės tarpkultūrinės kompetencijos samprata kompetencijų jungimosi kontekstualumo plotmėje

Remiantis daugelio autorių (Geistmann, 2002; Risager, 2000; Leenen, 2002; Mažeikiene, Lohar, 2008) išsakyta nuomone, kad tarpkultūrinės kompetencijos apibrėžimą lemia kontekstas, be to, kompetencija glaudžiai siejasi su profesine veikla, galima teigti, kad tarpkultūrinė kompetencija jungiasi su profesinėmis, dalykinėmis kompetencijomis, priklausomai nuo ugdomos profesijos. Pasak Geistmann, (2002), profesinė kompetencija susideda iš konkrečios veiklos turinio (vok. *Fachliche Kompetenz*) kompetencijos ir metodinės (vok. *Methodische Kompetenz*) kompetencijos. Toks turinio, metodinės ir tarpkultūrinės kompetencijos junginys sudaro profesinio dalyvavimo tarptautinėje veikloje kompetenciją, būdingą bet kokiai šiuolaikinei profesijai (verslininkams, policininkams, dėstytojams, socialiniams darbuotojams). Profesinės turinio kompetencijos tampa vis svarbesniu veiksmu augant ir sudėtingėjant rinkos dinamikai, tad reikalingi tampa tokie turinio išmanymo gebėjimai kaip inovaciniai sugebėjimai, sugebėjimas vizualiai mąstyti, gebėjimas analitiškai ir strategiškai mąstyti. *Metodinė* kompetencija konkrečioje profesijoje siejasi su bendrosiomis kompetencijomis, įveiklinamomis tik konkrečioje veikloje. Metodinė kompetencija visų pirma reiškia gebėjimą savarankiškai pateikti, praplėsti, apdoroti informaciją; sugebėjimą reaguoti į greitai pasikeitusias situacijas; gebėti savarankiškai dirbti ir tikslingai planuoti laiką, spręsti problemas; gebėjimą mokytis ir taikyti įvairias kūrybingumo technikas; gebėjimą dirbti grupinį darbą. Todėl tarpkultūrinė kompetencija, būdama bendrosios

kompetencijos dalis, profesiniame kontekste įgauna vis kitokią reikšmę ir turinį. Todėl magistrantūros programose tarpkultūrinė kompetencija jungiasi su tyrimo atlikimo, darbo komandose, informacinėmis ir kt. kompetencijomis ir gebėjimais.

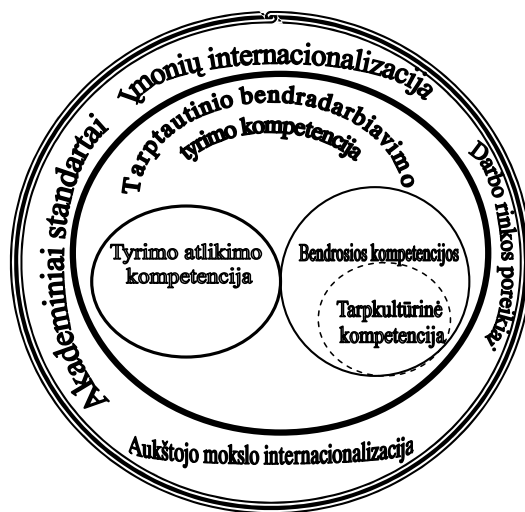
Vidinių akademinės aplinkos veiksmų ir visuomenės grupių išorinės įtakos, akademių ir profesinių siekių, universitetų ir darbdavių, platesnės visuomenės interesų derinimas numato, be specifinių, dalykinių, akademiškai suformuluojamų gebėjimų, ugdyti bendrąsias, profesinėje veikloje reikalingas kompetencijas. Todėl, kalbant apie magistrantų kompetencijas, tradicinė tyrimo atlikimo gebėjimo samprata turi būti išplėsta, įtraukiant bendrąsias kompetencijas: pvz., tokius perkeliamuosius gebėjimus kaip darbo komandoje, projektinio darbo, informacinius, prezentacinius ir komunikacinius gebėjimus, tarpkultūrinę kompetenciją ir kt. (žr. 20 pav.).



20 pav. Bendrieji / perkeliameji magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos elementai

Toks kompetencijų junginys leistų sėkmingai veikti tiek akademinėje, tiek išorinėje profesinėje aplinkoje. Bendrieji / perkeliameji magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos gebėjimai yra tiesiogiai susiję su bendrųjų kompetencijų ugdymu aukštųjų mokyklų magistrantūros studijose, nes bakalauro studijose yra ugdomi tokie bendrieji / perkeliameji gebėjimai kaip darbo komandoje, projektinio darbo, informaciniai, prezentaciniai ir komunikaciniai gebėjimai, tarpkultūrinė kompetencija, tačiau jų turinys yra visiškai kitoks nei magistrantūroje ugdomų bendrųjų / perkeliamųjų gebėjimų, kurie daugiau orientuoti į tarptautiškumą, tyrimų atlikimą ir galimybes bendradarbiauti su savo ir kitų sričių mokslininkais iš užsienio. Aukštojo mokslo ir darbo rinkos internacionalizacijos ir globalizacijos procesai nusako kompetencijos turinio pasikeitimo dinamiškumą priklausomai nuo, pavyzdžiui, aplinkos, internacionalizacijos laipsnio ir daugybės kitų veiksnių. 21 paveiksle pateikta informacija rodo, kad kompetencijos elementai kiekvienoje studijų pakopoje įgauna naują turinį ir prasmę, taigi atitinkamai turėtų kisti ir pats ugdymo

turinys bei metodai, lemiantys magistranto pasirengimą tolesnei profesinei ir asmeninei plėtotei bei augimui. Todėl studijų procese, ugdant tarpkultūrinę kompetenciją, išskirtinis dėmesys turi būti skirtas magistrantų bendrųjų / perkeliamųjų gebėjimų ugdymui, kuris tiesiogiai susijęs su komandinio darbo, projektinio darbo, informaciniais komunikaciniais ir kt. gebėjimais, reikalingais ne tik akademinėi ar profesinei karjerai, bet ir asmenybės raidai bei tobulėjimui. Siekiant parodyti, kokios kompetencijos sudaro magistro profesinę tarpkultūrinę kompetenciją, reikia analizuoti tiek specifinę tyrimo kompetenciją, tiek bendrąsias kompetencijas, kur tarpkultūrinė kompetencija vaidina pagrindinį vaidmenį. Toks specifinės tyrimo ir bendrųjų kompetencijų sujungimas aukštojo mokslo ir darbo rinkos internacionalizacijos sąlygomis įgalina kalbėti apie naują **tarptautinio mokslinio bendradarbiavimo kompetenciją**, kuri atitinka specifinius globalios darbo rinkos iššūkius (žr. 21 pav.). Išsami analizė bus pateikta 2-ame disertacijos skyriuje apie tarpkultūrinės kompetencijos ugdymą ir vertinimą aukštajame moksle.



21 pav. Tarptautiniam moksliniam bendradarbiavimui reikalingos tyrimo kompetencijos modelis (pagal Mažeikienę, Zubiliną, Virgailaitę-Mečkauskaitę, Ruškų, 2008)

1.3.3. Tarpkultūrinės kompetencijos vystymosi modeliai ir pažangumo lygiai

Analizuojant ir vertinant tarpkultūrinę kompetenciją svarbu ne tik sukurti kompetencijos modelį, bet ir suprasti kompetencijos raidos aspektą bei nustatyti tarpkultūrinės kompetencijos vystymosi lygius arba įvairias vystymosi stadijas, atitinkančias kompetencijos raiškos formas. Vertinimas vyksta ugdymo procese siekiant įvertinti tarpkultūrinės kompetencijos **vystymosi modelį (angl. developmental model) ir kompetencijos tobulėjimo dinamiką** tarpkultūrinio ugdymo arba tarpkultūrinės patirties įgijimo procese.

Tarpkultūrinė kompetencija nėra duotybė, tai mokymosi ir asmeninės raidos, esant tam tikroms pedagoginėms sąlygoms ir teigiamai patirčiai, rezultatas. Literatūroje apie tarpkultūrinę kompetenciją išskiriami tarpkultūrinio vystymosi etapai, iš kurių vienas tobulesnis – tarpkultūrinė kompetencija. Neretai tarpkultūrinės kompetencijos plėtojimas / formavimasis pristatomas kaip visą žmogaus gyvenimą vykstantis procesas ir šio nuolatinio tobulėjimo procese tarpkultūrinės kompetencijos aukščiausias lygis yra sunkiai pasiekiamas. Tai sąlygota tuo, kad patenkant

į naują kultūrą kaskart reikia įgyti naujų žinių, išmokti naują kalbą.

Vienas iš žinomiausių tarpkultūrinės kompetencijos raidos modelių yra Milton Bennet (1993) aprašytas tarpkultūrinio jautrumo raidos modelis (angl. *Developmental Model of Intercultural Sensitivity – DMIS*) (beje, tarpkultūrinė kompetencija labai dažnai literatūroje tapatinama su tarpkultūrinio jautrumu). M. Bennet, apie dvidešimt metų stebėjęs studentų tarpkultūrinio ugdymo metu patirtas kognityvinių struktūrų ir netgi pasaulėžiūros, mąstymo, elgesio ir nuostatų transformacijas, išskyrė šešis vystymosi etapus – nuo etnocentrizmo iki etnoreliatyvizmo, nuo atmetimo iki prisitaikymo prie kitos kultūros. Kultūrinių skirtumų pripažinimas ir kompetencijos veikti tarpkultūriniame kontekste įgijimas vyksta pereinant nuo absoliutistinio, vienmačio aiškaus pasaulio supratimo prie atsižvelgimo į kontekstualumą, pripažįstant pasaulio sudėtingumą, reikšmių neaiškumą, įgyjant gebėjimą bendrauti su kitokiais žmonėmis. Pasaulyje M. Bennet, etnocentrinės vystymosi stadijos aprėpia neigimą, gynimąsi ir minimizaciją. Neigimo stadijoje asmuo neigia, kad tarpkultūriniai skirtumai egzistuoja, gimtoji kultūra laikoma vienintele kultūrine realybe, todėl stengiasi atsiskirti ir izoliuotis nuo žmonių, turinčių kitą kultūrinį pagrindą. Gynimosi stadijoje kultūriniai skirtumai pripažįstami, tačiau bandoma gintis nuo kultūriškai kitokių žmonių, kadangi kultūriniai skirtumai laikomi gąsdinančiais ir grėsmingais, o gimtoji kultūra laikoma vienintele vertinga ir teisinga. Šioje stadijoje pasaulis skirstomas į „mes“ ir „jie“, kitos kultūros kritikuojamos, juntamas dominavimas kitų kultūrų atžvilgiu. Minimizacijos stadijoje asmuo pripažįsta tarpkultūrinius skirtumus, tačiau juos supaprastina ir daugiau pabrėžia žmonių panašumus nei skirtumus. Tačiau šie panašumai daugiau yra įsivaizduojamojo pobūdžio, be realaus žinojimo, tapatinant įsivaizduojamas bendras žmonių charakteristikas su paties subjekto identitetu ir kultūra. Tai atspindi šios stadijos pakopos: fizinis universalizmas, transcendentinis universalizmas, kai savajai kultūrai priskiriami universalūs, visuotiniai bruožai.

Kitų kultūrų pripažinimas vyksta etnoreliatyviose vystymosi stadijose. Jos aprėpia priėmimą, adaptaciją ir integraciją. Priėmimo stadijoje asmuo pripažįsta tarpkultūrinius skirtumus, skirtingų kultūrų pasaulėžiūrų sudėtingumą, tačiau nelaiko kultūrinių ypatumų teigiamais ar neigiamais. Šioje stadijoje gimsta pagarba elgesio ir vertybių skirtumams. Adaptacijos stadijoje jaučiami empatija ir plūralizmas, mokomasi sąveikauti su kitų kultūrų atstovais, bandyti vertinti reiškinius žvelgiant kitų kultūrų akimis. Čia atsiranda gebėjimas bendrauti ir veikti efektyviai kitose kultūrose. Integracijos stadijoje vertinama kultūrų įvairovė ir bandoma judėti nuo vienos kultūrinės pasaulėžiūros prie kitos, savo kultūrinio identiteto apibrėžimas vyksta kitų kultūrų akivaizdoje, bandoma sujungti savo kultūrinę patirtį / suvokimą su kitomis kultūromis, drauge suvokiamas kultūrinis marginalumas. Tokia tarpkultūrinė kompetencija pasižymi integruotos mažumos grupės, ilgą laiką kitoje kultūroje gyvenantys emigrantai ir vadinamieji „globalieji nomadai“.

T. Cross (1988) taip pat pasiūlė tarpkultūrinės kompetencijos modelio, kuris gali būti stebimas ir organizacijos, ir individo lygmeniu, etapus – kultūrinis destruktivumas (angl. *cultural destructiveness*), kultūrinis negebėjimas (angl. *cultural incapacity*), kultūrinis aklumas (angl. *cultural blindness*), kultūrinė prieš kompetencija (angl. *cultural pre-competence*), pagrindinė kultūrinė kompetencija (angl. *basic cultural competence*), pažangi kultūrinė kompetencija (angl. *advanced cultural competence*). T. Cross pasiūlytas modelis ir atskiri etapai turi nemažai panašumų su M. Bennet modeliu, tačiau Cross, pristatydamas atskiras stadijas, jas laiko veikiausiai atskirais elgesio ir nuostatų tipais, o ne chronologinės progresijos ir atitinkamos sekos etapais, kuriais vyksta atskiro žmogaus ar organizacijos vystymasis, progresyvus keitimasis ir perėjimas nuo žemesnės stadijos prie tobulesnės. Pasak Cross, kultūrinio destruktivumo stadijoje kultūra laikoma problema ir manoma, kad vienos kultūros yra pranašesnės, o kitos mažiau vertingos,

todėl gali būti engiamos ir netgi naikinamos. Kultūrinio negebėjimo stadijoje, sutampančioje su Benneto neigimo stadija, žmogus pripratęs gyventi vienalytėje kultūroje, tikėti dominuojančios grupės pranašumu, vadovautis stereotipais. Crosso aprašytoje kultūrinio aklumo stadijoje, kuri atitiktų Benneto minimizacijos stadiją, kultūriniai skirtumai sumažinami iki minimumo ir manoma, kad visi žmonės yra vienodi, todėl nereikėtų kreipti dėmesio į kitų kultūrų žmonių poreikius. Kultūrinės prieš kompetencijos atveju (sutampa su Bennet priėmimo stadija) žmonės pradeda suprasti kultūrinius skirtumus, suprasti savo kompetencijų trūkumus bendradarbiaujant su kitų kultūrų žmonėmis. Pagrindinės kultūrinės kompetencijos stadijoje (atitinka Bennet adaptacijos stadiją) vyksta kultūrinių skirtumų pripažinimas, vertinimas, atsiranda pagarba. Čia suprantami ir bandoma koordinuoti kultūrų sandūros procesus. Pažangios kultūrinės kompetencijos atveju tarpkultūriniai skirtumai yra ne tik pripažįstami, vertinami ir gerbiami, bet įgyjamos žinios, gebėjimai sąveikauti skirtingose kultūrinėse aplinkose, kurti palankias bendradarbiavimo sąveikas ir sąjungas su kitais.

Apibendrinami įvairių autorių vystymosi modelius Fennes, Hapgood (1997, p. 48) pateikia modelį, aprėpiantį stadijas nuo etnocentrizmo iki tarpkultūrinės kompetencijos. Šis modelis numato tokias stadijas – etnocentrizmas, sąmoningumas (angl. *awareness*), supratimas (angl. *understanding*), priėmimas ir pagarba (*acceptance and respect*), pripažinimas ir vertinimas (angl. *appreciation and valuing*), pasikeitimas ir tarpkultūrinė kompetencija. Etnocentrizmas laikomas natūralia situacija žmogaus, tiesiogiai nesusidūrusio su kitomis kultūromis, neturinčio tarpkultūrinių skirtumų sampratos ir vertinančio pasaulį pagal savo kultūrinės grupės standartus. Etnocentrinė pozicija atitinka kultūros prigimtį ginti savo pačios standartus ir vertybes nuo kitų grupių kultūrinių identitetų. Sąmoningumo stadija leidžia suvokti tarpkultūrinių skirtumų buvimą, supratimo stadija leidžia asmeniui suprasti tarpkultūrinių skirtumų priežastis ir įtaką žmonių santykiams, suvokti stereotipų ir išankstinių nuostatų įtaką santykiams tarp skirtingų kultūrų. Priėmimo ir pagarbos stadijoje žmogus priima kitą kultūrą be išankstinių vertinimų, giria kitą kultūrą, net ir žinodamas, kad šios kultūros normos ir vertybės prieštarauja jo kultūrai. Pripažinimo ir vertinimo stadijoje asmuo pradeda suprasti kultūrinę įvairovę kaip plėtros ir vystymosi šaltinį bei galimybę. Tuo įsitikinama, kai kitoje kultūroje atrandamos vertingos galimybės, kurių nerandama savojoje kultūroje. Pokyčio stadijoje atsiranda naujų nuostatų, gebėjimų, kuris nebūdingas nei savaei nei svetimai kultūrai. Įžengus į tarpkultūrinės kompetencijos stadiją išmokstama efektyviai veikti ne til išsaugojant savo identitetą, bet ir pripažįstant kitų kultūrų ypatumus.

Tačiau tarpkultūrinės kompetencijos raidos modelio teorijos (taip pat ir M. Bennet) turi ir ribotumą, aiškinant tarpkultūrinės kompetencijos raidą. Pabrėžiamas asmens kompetencijos vidinis vystymasis, pasirengimas mokytis ir keistis, tačiau pakankamai neįvertinami išorinės aplinkos struktūriniai elementai ir edukaciniai resursai, galintys paveikti asmenį. Todėl nepakankamai dėmesio skiriama įvertinti, kiek laiko turi vykti edukacinis procesas ir poveikis, kad įvyktų vystymasis, kokie pedagoginiai veiksniai jį veikia. Siekiant įveikti šį trūkumą bandoma aprašyti pedagoginio poveikio procesą. Pavyzdžiui, Frankas Tesoriero (2006) aprašydamas Australijos studentų, atliekančių socialinio darbo praktiką Indijoje, nuostatų ir elgesio kaitą ir transformaciją į tarpkultūrinę kompetenciją pagal M. Bennet modelio stadijas, pabrėžia pedagoginio poveikio elementus: 4 mėnesių trukmės patirtinio mokymosi praktika užsienyje socialiai, kultūriškai ir ekonomiškai kitioniškoje aplinkoje – pietų Indijos kaimo regione, intensyvūs parengiamieji 3 mėnesių kursai, studentų mokymosi bendruomenės kūrimas ir jos darbo priežiūra, praktikos vadovo priskyrimas ir intensyvios nuolatinės konsultacijos vietoje, refleksyvių praktikų ir instrumentų taikymas (refleksyvių ataskaitų rašymas).

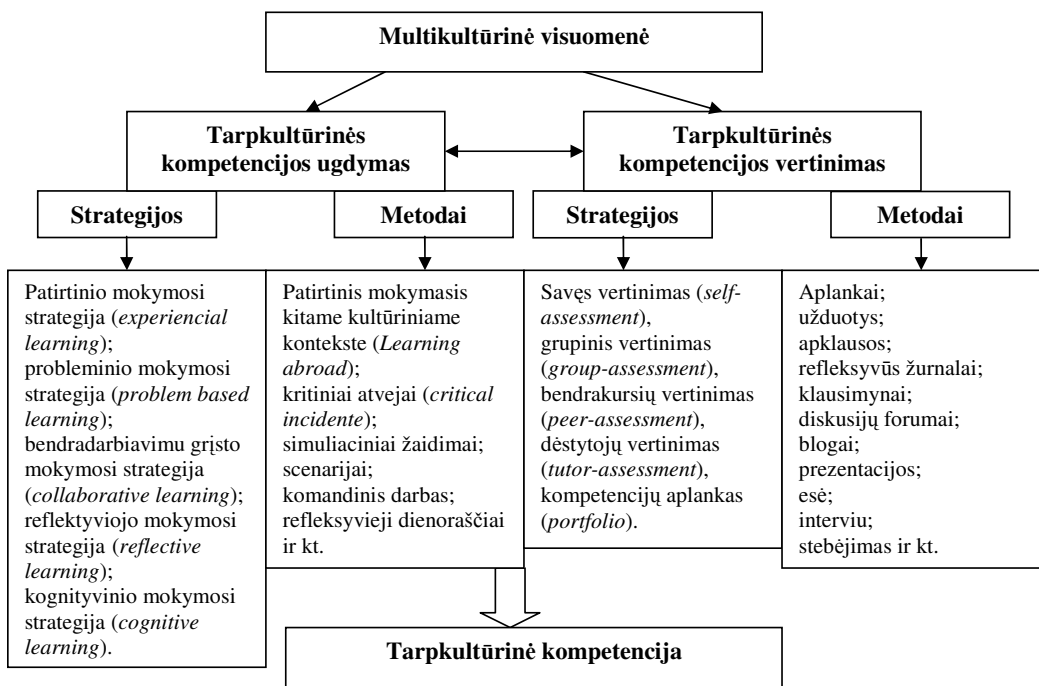
Tačiau atsižvelgiant į aukščiau paminėtą vystymosi modelio ribotumą – pernelyg didelį vidinės ir savaiminės raidos pabrėžimą, vystymosi stadijų įvardijimas ir susiejimas su kompetencijos lygiais neatspindi edukacinių ir socializacijos procesų turinio ir poveikio laipsnio. Kartais mokslinėje literatūroje randamas tarpkultūrinės kompetencijos vystymosi lygių apibrėžimas, susietas su buvimo kitoje kultūroje laiku ir iš dalies užsiėmimo ir veiklos kitoje kultūroje tipu. Apie tarpkultūrinės kompetencijos vystymosi priežastis, savaiminio mokymosi, patirtinio ar kitokio mokymosi veiksmus ir jų poveikio intensyvumą galima tik numanyti. Pavyzdžiui, A. Fantini (2000) nurodo keturis tarpkultūrinės kompetencijos lygius: edukacinio keliautojo (angl. *Educational Traveler*), laikinai apsigyvenusio asmens (angl. *Sojourner*), profesionalo (angl. *Professional*), tarpkultūrinio specialisto (angl. *Intercultural / Multicultural Specialist*) tarpkultūrinės kompetencijos. Edukacinis keliautojas – tai, pvz., mainų programų dalyvis, viešintis kitoje šalyje 4–6 savaites. Laikiniai kitoje šalyje ar kultūroje apsigyvenęs asmuo pasineria į ilgesnį kultūrinį pažinimą, tai būtų pvz., 4–8 mėnesių buvimo pagal mainų programą stažuotė ar studijos. Profesionalo lygis gali būti pasiektas darbuotojo, dirbančio tam tikrą laiką tarpkultūriniame arba daugiakultūriniame kontekste. Tarpkultūrinio specialisto lygis gali būti pasiektas individų, dirbančių su tarptautiniais studentais arba dalyvaujant kultūriškai įvairios auditorijos mokymuose.

Tarpkultūrinė kompetencija yra dinamiškas ir visą gyvenimą trunkantis procesas (Fantini, 2006; Belz, 2007), tad reikia surasti metodus, strategijas, leidžiančius matuoti ir realiai pastebėti tarpkultūrinės kompetencijos raidos ir vystymosi stadijas. Vertinimo aplinka ir vertinimo metodai turi atitikti tarpkultūrinės patirties įgijimo sąlygas, kas atitiktų kompetencijos vystymosi modelį, todėl vertinimas ir ugdymas vyksta realiame ir neįprastame ar svetimame kultūriniame kontekste (pvz., atliekant edukacines užduotis kitoje kultūroje, pvz., mainų programų, stažuotčių ar darbo kitoje šalyje metu) arba įprastoje edukacinėje aplinkoje (pvz., auditorijoje) dirbtiniu būdu sukuriant imitacinę tarpkultūrinę aplinką ar tarpkultūrinius skirtumus ir susidūrimus (simuliaciniai žaidimai, vaidmeniniai žaidimai, kritinių atvejų analizė ir kt.). Apibendrinant aukščiau aprašytus tarpkultūrinės kompetencijos vystymosi modelius galima teigti, kad turi būti stebimas visas tarpkultūrinės raidos kontinuumo procesas, kad būtų pastebėti ir įvertinti vystymosi lygiai, nuo kurių jau gali būti matuojama ir vertinama tarpkultūrinė kompetencija, nes, pasak T. Cross (1988) kultūrinis destruktivumas, kultūrinis negebėjimas, kultūrinis akumas dar negali būti laikomi tarpkultūrine kompetencija. Kultūrinis prieš kompetencijos etapas yra viena iš pradinių tarpkultūrinės kompetencijos pakopų, o pagrindinės kultūrinės kompetencijos ir pažangios kultūrinės kompetencijos pakopos atitinka aukštesnius tarpkultūrinės kompetencijos lygius.

1.3.4. Tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo ir vertinimo strategijos ir metodai

Kaip jau aprašyta kitose dalyse, tarpkultūrinės kompetencijos ugdymas turėtų būti traktuojamas kaip nuolatinis procesas, integruojantis kompetencijų poreikio nustatymą, ugdymo ir vertinimo strategijų ir metodų parinkimą, o tai iš esmės turi atspindėti studijų programos ar net studijų dalyko rezultatų apraše (angl. *learning outcomes*). Pasak Pukelio ir Pileičikienės (2005), studijų rezultatai apima žinias, supratimą ir gebėjimus, kuriuos turi pasiekti studentas sėkmingų studijų pabaigoje. Tie rezultatai atspindi objektyvius darbo rinkos ir visuomenės keliamus reikalavimus studijų turiniui, kurie apibrėžiami per įgyjamų kompetencijų sistemą – suteikiamą kvalifikaciją (Laužackas, Pukelis, 2000). Kadangi kvalifikaciją arba atitinkamų kompetencijų sistemą (studijų rezultatus) nustato ir užsako socialiniai partneriai, darbdaviai, politikai, dėstytojai, mokslininkai, studentai, absolventai, vadinasi, kol nėra apibrėžtų studijų rezultatų, negalima nei nustatyti kompetencijos ugdymo ir vertinimo kriterijų, nei parinkti ugdymo ir vertinimo me-

todų, priemonių, strategijų. Mokymosi procese, ugdant tarpkultūrinę kompetenciją, turi būti remiamasi konstruktyvistine paradigma ir taikomos patirtinio mokymosi, probleminio mokymosi, bendradarbiavimu grįsto mokymosi, refleksyviojo mokymosi ir kognityvinio mokymosi strategijos. Visos išvardytos mokymosi strategijos yra orientuotos į žinių, gebėjimų, nuostatų ugdymą ir prieš tai turėtos patirties (angl. *prior knowledge*) panaudojimą ugdymo procese, sukuriant realias ar imituotas (simuliacines) tarpkultūrinės situacijas. Remiantis mokslinės literatūros analize bei konstruktyvistinio mokymosi paradigmos ypatumais, sudarytas hipotetinis tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo modelis (žr. 22 pav.). Šiame modelyje tarpkultūrinei kompetencijai ugdytis pirmiausia reikalinga aplinka (multikultūrinė visuomenė), o tada išskiriamos pagrindinės disertacijoje minimos tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo ir vertinimo strategijos bei metodai, kurie orientuoti į realioje veikloje ir situacijose ugdomą tarpkultūrinę kompetenciją.



22 pav. Hipotetinis tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo ir vertinimo modelis

Siekiant ugdyti ir įvertinti žinių, gebėjimų, nuostatų, kito svarbaus tarpkultūrinės kompetencijos komponento – kultūrinio sąmoningumo lygį (angl. *cultural awareness*), pabrėžiant besimokančiojo **metakognityvinių strategijų svarbą savo kompetencijų vystymo ir konstravimo procese**, tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo ir vertinimo procese, kuris vyksta realių arba imituotų tarpkultūrinių susidūrimų sąlygomis, ypač pabrėžiamas refleksyviųjų technikų (refleksyvieji dienoraščiai, asmeniniai žurnalai, esė, įvairūs refleksyvieji tekstai, interviu, kt.) ir kompetencijos įrodymų rinkimo ir pristatymo metodų (*portfolio* – kompetencijų aplankai) naudojimas. Refleksyviųjų praktikų naudojimas vertinant ir ugdant tarpkultūrinę kompetenciją gali būti pagrįstas ir tuo, kad dauguma tarpkultūrinio ugdymo praktikų remiasi patirtiniu mokymusi, todėl, remiantis Kolbo (1984) patirtinio mokymosi vystymosi modeliu (angl. *developmental mo-*

del of experiential learning), refleksija yra būtinas patirtinio mokymosi elementas, užtikrinantis tokio mokymosi sėkmę.

Vienas iš efektyviausių tarpkultūrinio ugdymosi strategijų – tai patirtinis mokymasis kitame kultūriniame kontekste. Akivaizdu, kad toks mokymasis labiausiai atitinka realių tarpkultūrinių susidūrimų situacijas ir problemas, todėl tokiomis sąlygomis galima tikėtis pasiekti gebėjimų tobulinimo, žinių pritaikymo ir emocijų raiškos realiaame kontekste. Dar viena patirtinio tarpkultūrinio mokymosi atmainų – tai **lauko tyrimas**, atliekamas svetimoje šalyje arba savo šalyje, tačiau mažai žinomoje aplinkoje, pvz., kituose regionuose arba mažai žinomoje socialinėje ar kultūrinėje grupėje. Studentai tiria ir aprašo realias patirtas situacijas kitose kultūrose.

Šiuo metu vykdomos Europos ir pasaulio organizacijų studentų ir savanorių mobilumo programos, mokymasis ir profesionalų darbas užsienyje leidžia paversti tarpkultūrinio mokymosi kitose kultūrose metodą vienu iš svarbiausių, įtraukiančių tūkstančius dalyvių ir išplečiančių šalių ir kultūrų sąrašą. Tačiau tokio realių sąveikų kontekste atliekamo mokymosi teigiami rezultatai nėra savaime užtikrinami be specialių edukacinių metodų ir technikų. Tik neseniai buvimo pradėtas taikyti pedagoginis požiūris ir pradėdama padėti išvykstantiesiems į užsienį siekiant užtikrinti sėkmingą integraciją ir sumažinti kultūrinio šoko tikimybę. Jeigu buvimas kitoje kultūroje nėra organizuojamas pagal atitinkamus edukacinius scenarijus ir nenaudojami tinkami edukaciniai instrumentai, buvimo kitoje kultūroje rezultatas gali būti ne tarpkultūrinio jautrumo vystymasis, kurį vainikuoja tarpkultūrinės kompetencijos aukštesnis lygis, bet santykiai su kita kultūra gali rutuliotis ir virsti atvykusiojo marginalizacija ir segregacija.

Patirtinio mokymosi metu kitoje kultūroje kiekvieną dieną asmuo patiria skirtumus tarp kultūrų, stebi, vertina ir apmąsto, kaip jo kultūra, vertybės, stereotipai veikia elgesį ir santykį su kitais. Patirtinis mokymasis, anot Kolbo (1984), pereina tokius etapus: patyrimas, patyrimo refleksyvusis stebėjimas, abstraktus konceptualizavimas ir aktyvus eksperimentavimas. Siekiant įvertinti tokio mokymosi rezultatus ir tarpkultūrinės kompetencijos vystymąsi, taikomi metodai ir technikos, kurios yra ir ugdymo, ir kartu vertinimo metodai bei instrumentai. Vertinimas gali vykti atliekant jį prieš arba pradžioje vizito, buvimo kitoje šalyje ir pabaigoje arba grįžus. Kitas vertinimo būdas yra kompetencijų pokyčio vertinimas – ne tik pradžioje ir pabaigoje, bet ir viso vizito metu. Prieš išvykstant taikomi tarpkultūrinės kompetencijos vertinimo metodai (su išvykstančiaisiais atliekami interviu, pildomi savęs vertinimo klausimynai). Po pradinių matavimų ir vertinimų paprastai vykdomas parengiamasis etapas: suteikiamos žinios, gali būti tobulinamos ar tik atskleidžiamas gebėjimų ir nuostatų lygis (kartais stereotipų turinys) įvairių žaidimų metu, atliekant pratimus. Išvykus į užsienį ir kiekvieną dieną patiriant tarpkultūrinės sąveikos situacijas besimokantiesiems padedama pereiti atitinkamas patirtinio mokymosi stadijas. Kadangi šioje vertinimo stadijoje tiesioginis kontaktas su vertinamuoju yra ribotas dėl jo buvimo kitur, naudojami tokie ugdymo ir kartu vertinimo metodai, kurie nenumato tiesioginio kontakto: tai dienoraščiai, asmeniniai mokymosi žurnalai, pildomas kompetencijos aplankas, rašoma esė ar kitas refleksyvusis rašto darbas. Minėti instrumentai taip pat atspindi vieną iš svarbesnių patirtinio mokymosi etapų – refleksyvaus stebėjimo ir abstraktaus konceptualizavimo. Ugdytiniai skatinami aprašyti savo kasdienę tarpkultūrinę patirtį, atskirus epizodus ir atvejus, susieti patirtį su įvairiomis teorijomis. Visi šie vertinimo ir ataskaitos dokumentai pristatomi vertintojams vėliau – grįžus namo arba perduodami (kartais rašomi refleksyvieji elektroniniai laišukai). **Patirtinio mokymosi derinimas su refleksyvumą skatinančiais ugdymo ir vertinimo metodais leidžia ne tik išplėsti besimokančiųjų žinias, gebėjimus ir atskleisti jiems jų emocijų ir nuostatų raišką, bet ir stebėti bei vertinti juos, apmąstyti savo kompetencijų lygį ir trūkumus. Šie vertinimo metodai ir instrumentai leidžia įvertinti metakognityvinių**

tarpkultūrinės kompetencijos aspektą, kai besimokantysis įvertina savo mokymosi procesą ir jo rezultatus.

Siekiant įvertinti kompetencijų vystymąsi, patirtinį mokymąsi kartu su dienoraščiais, asmeniniais mokymosi žurnalų pildymais, interviu, gali būti naudojamas **kritinių atvejų metodas** (angl. *critical incidents*). Studentams siūloma išskirti, prisiminti, apmąstyti kritinius atvejus, kuriuos jie patyrė savo praktikos užsienyje metu (McAllister et al, 2006). Kritiniai atvejai leidžia atskleisti, ištirti ir įvertinti besimokančiųjų patirtį, pristatyti ir aprašyti atsitikimus, atvejus, istorijas su dilema ar problema, kurie neturi aiškios ir vienareikšmiškos interpretacijos dėl to, kad atspindi kultūrų skirtumus. Kritiniai atvejai pasižymi ypatingu sudėtingumu ir kompleksišku, kadangi atspindi pasakojančiojo ir kitos kultūros veikėjų latentinius ir neakivaizdžius skirtumus ir nesutapimus, kartais netgi konfliktus. Kritiniai atvejai leidžia atskleisti tarpkultūrinį ugdymą ir tarpkultūrinės kompetencijos formavimąsi kaip sudėtingą struktūruotą ir nestrukūruotą refleksyvių procesą. Kritinis atvejis – tai reali situacija, kuri pagal detalių ir aplinkybių gausybę yra gana sunkiai interpretuojama. Todėl dėl kritinių atvejų prigimties jie gali būti naudojami kritiniam mąstymui ir problemų sprendimų gebėjimams tirti tarpkultūriniame kontekste, tarpkultūrinei kompetencijai tobulinti. Kritinių atvejų papasakojimas ir pristatymas numato tirštąjį aprašymą (angl. *thick description*), todėl tokiam aiškinimui taikomi giluminio interviu ar vertinamojo parašyto refleksyvaus teksto (dienoraštis, esė, kt.) turinio, diskurso ir hermeneutinės analizės metodai.

Grįžus iš užsienio vertinimas tęsiasi – ugdytiniai paprastai apklausiami raštu arba iš jų imamas interviu.

Simuliaciniai žaidimai, vaidinimai, vaidmeniniai žaidimai (angl. *role plays*). Simuliaciniuose žaidimuose ugdytiniams ir vertinamiesiems siūlomos žaidimo taisyklės ir situacijos, kurios dirbtiniu būdu sukonstruoja tarpkultūrinius skirtumus ir susidūrimus tarp įsivaizduojamų kultūrų, todėl gali būti taikomi ir ypač naudingi simuliaciniai žaidimai monokultūrinėje ugdytinių grupėje. Pagal poveikį simuliaciniai žaidimai yra labai stipri patirtinio mokymosi priemonė, įtraukianti visą besimokančiųjų grupę. Žaidimai gali būti jaudinantys, intensyvūs ir gana ilgi, reikalaujantys ilgesnio aptarimo ir vertinimo. Vaidmeniniai ir simuliaciniai žaidimai remiasi patirtiniu mokymusi, daugiausia susiję su tokiais kompetencijos elementais kaip gebėjimai, nuostatos, kultūrinis sąmoningumas. Jie leidžia atskleisti ir leisti patiems studentams stebėti ir vertinti susidūrimą su nežinomais ir netikėtais dalykais. Net jeigu situacijos yra netikros, dažnai žaidimų dalyvių veiksmai, reakcijos ir jausmai atitinka realią situaciją. Svarbus tokių žaidimų elementas – tai dalyvių nuostatų ir jausmų, elgesio žaidimo metu apmąstymas (dažnai vyksta grupine forma). Vaidmeniniuose žaidimuose vertinamasis turi suvaidinti atitinkamą vaidmenį su partneriais, kurie gali būti kiti vertinamieji arba kiti pagalbininkai, pvz., aktoriai. Kartu su diskusija vertinant gali būti papildomai naudojami testai ir stebėjimas. Gali būti taikomas kartu ir dėstytojo atliekamas vertinimas, ir ugdytinio savęs vertinimas, ir grupinis vertinimas.

Scenarijai – tai rašytinio teksto arba vaizdo scenarijai. Vertinamasis skaito arba žiūri tekstą apie tarpkultūrinį susidūrimą ir atsako į klausimus. Tai gali būti atviro tipo atsakymai arba uždaro tipo *multipple choise* atsakymai. Taikomi ir popieriniai, ir elektroniniai testai. Scenarijų atlikimas daugiausia susijęs su tokiais kompetencijos elementais kaip žinios, gebėjimai, nuostatos.

Klausimynai ir apklausos – tai rašytiniai arba *online* struktūruoti klausimynai, kurie vertintojams leidžia gauti ir įvertinti informaciją apie vertinamojo tarpkultūrinę patirtį (pvz., biografinė informacija, tarpkultūrinės patirties arba kompetencijos savęs įvertinimas (angl. *self-assessment*), įgytas kompetencijas. Toks metodas taikomas siekiant įvertinti besimokančiųjų žinias, gebėjimus, nuostatas, apmąstyti savo kompetencijų lygį ir trūkumus.

Tarpkultūrinės kompetencijos aplankas. Jį turi ugdytinis. Studentas užrašo ir aprašo savo tarpkultūrinę patirtį, atlieka savo tarpkultūrinės kompetencijos elementų vertinimą, pateikia patirties ir kompetencijos įgijimo įrodymus. Gali būti kuriami elektroninis ir popierinis kompetencijos aplanko variantai. Pildant aplanką išauga studentų supratimas, ką, kodėl ir kaip jie mokosi, išauga komunikaciniai ir organizaciniai gebėjimai. Pagrindinis aplanko (portfolio) pildymo tikslas – patobulinti studentų mokymosi procesą sukuriant galimybę reflektuoti mokymosi procesą ir išplėtoti gabumus, įgūdžius ir pomėgius, kurie kyla kritinės refleksijos dėka.

Stebėjimas. Stebėjimas yra tiesioginis įrodymų rinkimas (pats vertintojas renka informaciją). Stebint vaidmeninius, imitacinius / simuliacinius žaidimus renkami duomenys ir įrodymai apie vertinamojo verbalinį ir neverbalinį elgesį. Šie įrodymai užrašomi ir susiejami su kompetencijos komponentais, po to įvertinami. Stebėjimo duomenys struktūruojami pagal kompetencijos rubrikas (angl. *rubrics, checklists*). Stebėjimo metu studentas tobulina kritinio mąstymo, analizės, organizacinius gebėjimus.

Testai, pratimai. Netiesioginis duomenų rinkimas. Testais siekiama įvertinti studentų gabumus, mokymosi rezultatus, žinias, o pagal jų atsakymus gauti kiekybinį rezultatą. Vertinant studentų tarpkultūrinės kompetencijas, testų metodas neapėria svarbių kompetencijos struktūros dalių (metakognityvinių gebėjimų, emocinės charakteristikos, nuostatų).

Mokymosi žurnalai, dienoraščiai, refleksyvieji tekstai, esė. Priklauso papildomam įrodymų rinkimui. Studentai apmąsto ir dokumentuoja savo tarpkultūrinę patirtį, kultūrų skirtumus, kitos kultūros ypatumus. Paprastai pildomi patirtinio mokymosi metu kitame tarpkultūriniame kontekste (pvz., per studentų mainus, gyvenant užsienyje) ir tam, kad galėtų prisiminti, atgaminti ir įvertinti patirtį (mintis, jausmus, kt.) grįžę namo. Tai gali tapti diskusijų su bendrakursiais pagrindu. Žurnalai yra savotiška nukreipiamojo rašymo forma, kuri yra ne tik vertinimo, bet ir studijų proceso organizavimo instrumentas. Šis metodas skirtas studentų patirties refleksijai.

Interviu. Šis universalus vertinimo metodas naudojamas ir tarpkultūrinio mokymosi rezultatams, ir tarpkultūrinės kompetencijos vystymuisi įvertinti. Ne tik dėstytojas, bet ir patys studentai interviu metu gali geriau apmąstyti savo patirtį. Pateikiant atviro tipo klausimus galima sužinoti apie studentų / mokinių patirtį, įgytas kompetencijas auditorijoje ir patirtinio mokymosi užsienyje metu.

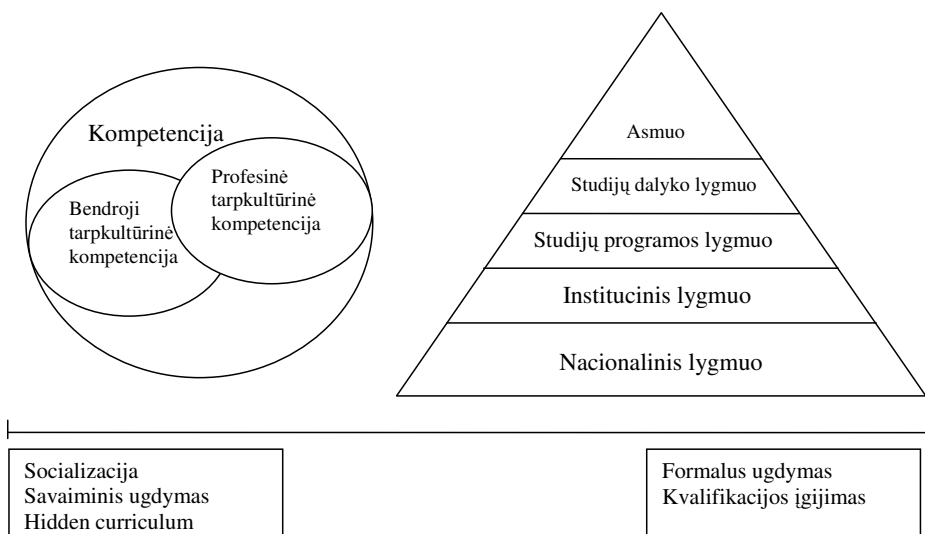
Apibendrinant galima teigti, kad kiekvienas iš išvardytų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo ir vertinimo metodų aprėpia vieną ar kitą tarpkultūrinės kompetencijos komponentą (žinias, gebėjimus, nuostatas, asmenines savybes, kultūrinį sąmoningumą, metakognityvines strategijas). Žinių dimensija vertinama testais, kultūriniais asimiliatoriais, kritinių atvejų analize (kai vertinimo metu vertinamasis analizuoja, kaip gali būti išspręstas pateiktas kultūrinio susidūrimo atvejis, ir reikia pateikti teisingą atsakymą), kognityvinės strategijos (kaip vertinamasis svarsto, kaip išspręsti tam tikrą tarpkultūrinio susidūrimo situaciją ar problemą). Žinių vertinimas labai problemiškas objektyvumo požiūriu. Taikant testus toks objektyvumas gali būti pasiektas, tačiau taikant žinių vertinimo technikas, kur yra labai stiprus interpretavimo elementas, objektyvaus interpretacijų vertinimo klausimas yra labai aktualus.

Kyla problemų vertinant kognityvines ir metakognityvines strategijas, nes jeigu vertinamasis nesugeba pademonstruoti ir atskleisti savo mokymosi ir mąstymo strategijų, ar tai reiškia, kad jis iš tiesų nesugeba spręsti tarpkultūrinių problemų? Metakognityvinių ir kognityvinių strategijų demonstravimas auditorijoje ar savarankiškai dar negarantuoja atitinkamo šių strategijų taikymo realiame tarpkultūriniame kontekste ir realioje situacijoje.

2 SKYRIUS. TARPKULTŪRINĖS KOMPETENCIJOS UGDYMAS IR VERTINIMAS AUKŠTOJO MOKSLO INTERNACIONALIZACIJOS KONTEKSTE

2.1. Aukštojo mokslo veiksniai, sąlygojantys magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymą

Aukštojoje mokykloje ugdant magistrantų tarpkultūrinę kompetenciją, išryškėja pagrindiniai veiksniai, padedantys sistemingai (formaliajame ugdyme) ir neformaliai savaiminiu būdu ugdyti tarpkultūrinę kompetenciją, kuri jiems, kaip būsimiems specialistams bei tyrėjams, yra reikalinga integruojantis globalioje darbo rinkoje. Tarpkultūrinės kompetencijos ugdymas yra daugelio studijų programų aukštojoje mokykloje bendras tikslas. Disertacijoje aukštojo mokslo veiksniai, sąlygojantys magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymą, pristatomi schemeje (žr. 23 pav.) analizuojamos 4 aktualios sritys: *aukštojo mokslo internacionalizacija; akademinė kultūra; studijų programos/dalykų struktūra ir turinys; magistrantų turima patirtis ir asmeninės savybės (aktyvumas, smalsumas, atvirumas)*. Rengiant šios dalies apibendrinimus, labai svarbus buvo Ž. Navikienės (2010) disertacinis darbas, kuriame ji sukūrė modulinio profesinio mokymo sistemos modelį. Šis modelis panaudojamas aiškinant kvalifikacijos sąrangą, o ypač kompetencijų dalies sąsajas su visais išskirtais lygmenimis (nacionaliniu, instituciniu, studijų programos, dalyko ir asmens). Šiuo atveju aukštojo mokslo internacionalizacija atitinka nacionalinį lygmenį; akademinė kultūra – institucinį lygmenį; studijų programos/dalyko struktūra ir turinys, kuris konstruojamas atsižvelgiant į kompetencijas (mokymosi rezultata), kurios apibrėžiamos pagal profesinį standartą – atliepia studijų programos ir dalyko lygmenį; magistrantų turima patirtis ir asmeninės savybės – asmens lygmenį.



23 pav. Tarpkultūrinės kompetencijos ugdymas (-is) socializacijos ir formalaus ugdymo kontekste

2.1.1. Aukštojo mokslo internacionalizacijos įtaka skatinant institucijų tarptautiškumą

Visame pasaulyje spartėjant integracijos ir globalizacijos procesams, išauga mokslo ir studijų internacionalizavimo poreikis, kinta aukštųjų mokyklų veiklos parametrai. Tarptautinis Europos aukštojo mokslo erdvės konkurencingumas, tarptautinis mobilumas ir aukštas universitetų absolventų įsidarbinimo lygis bei sėkminga integracija į tarptautinę darbo rinką yra pagrindiniai Bolonijos proceso tikslai (Lourtie, 2001). Bolonijos deklaracijoje (1999) ir su ja susijusių įvairių konvencijų (Europos aukštojo mokslo institucijų konvencija, Salamanka, 2001) bei komunikatų dokumentuose (Prahos, 2001; Berlyno, 2003; Bergeno, 2005), skirtuose bendros ES aukštojo mokslo erdvės kūrimui, iškeliamas internacionalizaciją pabrėžiančios aukštojo mokslo politikos būtinumas, mokymosi visą gyvenimą koncepcija, aiškiai pabrėžiama Europos dimensijų plėtra ir turinio internacionalizacija studijų programose, lankstaus, mobilaus, nuolat tobulėjančio bei pilietiškai aktyvaus specialisto, kuris įsitvirtintų konkurencingoje darbo rinkoje rengimas, akademinės bendruomenės mobilumas ir tarptautinis bendradarbiavimas.

Aukštojo mokslo internacionalizacijos siekis atitinka darbo rinkoje globalios ekonomikos ir internacionalizuojamos darbo rinkos poreikius. Tarptautinių korporacijų įtakos didėjimas, tarptautinės prekybos plėtra bei naujų transnacionalinių įmonių atsiradimas, nacionalinių ekonomikų priklausomybės nuo pasaulinių ekonominių procesų didėjimas sudaro prielaidas kalbėti apie specifines darbuotojų kompetencijas, leidžiančias dirbti tokia tarptautiniame kontekste.

Bolonijos proceso tikslai aukštosioms mokykloms kelia naujus tarptautinio bendradarbiavimo reikalavimus: didinti dėstytojų ir studentų mobilumą, socialinį ir akademinį atvirumą, diegti europietiškus metmenis studijų procese ir tuo pagrindu sparčiau internacionalizuoti studijas. Studentus (ypač magistrantus ir doktorantus) vis labiau siekiama įtraukti į labiau patyrusių tyrėjų (dėstytojų ir mokslininkų) komandas, vykdomus tarptautinius tyrimus, projektus, mokslinių tyrimų rezultatų pateikimą užsienio kalba tarptautinėse konferencijose ir duomenų bazėse. Plačiai skatinamas studentų tiesioginis bendravimas ir bendradarbiavimas su kitų šalių studentais, dėstytojais ir mokslininkais. Specifiniai studijų internacionalizavimo procesai, procedūros ir programos (studentų ir dėstytojų mainai, jungtinių laipsnių (angl. *Joint degree*) ir dviejų laipsnių (angl. *Double degree*) studijų programos, tarptautiniai tyrimai, kalbų mokymas ir pan.) tampa įprasta šiuolaikinių aukštųjų mokyklų veiklos dalimi.

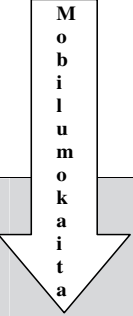
Minėti internacionalizacijos aukštajame moksle ir darbo rinkoje procesai numato, be specifinių dalykinių (akademinė ir tyrimo) ir bendrųjų kompetencijų (informaciniai, komandinio darbo, projektinės veiklos, komunikacijos ir kt. gebėjimai), studijų programose **plėtoti ir tarpkultūrinę kompetenciją**, kuri įgalina tyrėjus (tarp jų magistrantus ir doktorantus) dirbti tarpkultūrinėje akademinėje ir (ar) profesinėje erdvėje.

Internationalizacija pirmiausia yra suprantama kaip reakcija į globalizaciją, kaip aukštųjų mokyklų strategija globalioje aplinkoje (Knight, 1994, Knight ir kt. 1997, 1999; Beerens, 2004; Wende Van der, 1997). Internationalizacijos koncepcija buvo formuluojama daugelio autorių, tačiau labiausiai paplitusi ir universaliai taikytina daugeliui skirtingų šalių, kultūrų ir švietimo sistemų yra Knight (1999, 2003, 2006) apibrėžta internacionalizacijos kaip tarptautinės, tarpkultūrinės, globalios dimensijos integravimo į aukštojo mokslo tikslus, funkcijas ir jo teikimo procesą koncepcija.

Pasak Knight (1999, 2003), Fielden (2006), Wende van der (1997), **internationalizacijos strategija** apima: 1) tarptautinio bendradarbiavimo ir plėtros projektus; 2) tarpinstitucines sutartis ir tinklus; 3) tarptautinę / tarpkultūrinę studijų proceso dimensiją; 4) studijas (curricu-

lum) ir tyrimus; 5) aukštojoje mokykloje vykstančią popaskaitinę veiklą; 6) akademinio personalo mobilumą per mainus, ekspertinį, konsultacinį ir mokslinį darbą; 7) užsienio šalių studentų grupių komplektavimą; 8) studentų mainų programas; 9) *jodint / double degree* studijų programos; 10) filialus užsienio šalyse ir kt.

Šiandien aukštojo mokslo internacionalizacijos fenomeno esmę sudaro tarptautinis aukštojo mokslo subjektų ir objektų mobilumas, kurį galima susisteminti į keturias kategorijas pagal jų masą ir paplitimo eiliškumą: 1) žmonių mobilumas; 2) studijų programų mobilumas; 3) aukštojo mokslo teikėjų mobilumas ir 4) projektinė veikla.

Mobilumo kategorija	Mobilumo sąlygos ir formos		
	Bndradarbiavimas	Edukacinės jungtys	Komeriniai mainai
Žmonės Studentai Dėstytojai Mokslininkai / tyrėjai Ekspertai / konsultantai		Semestro / metų studijos užsienyje	
		Visos studijos užsienyje	
		Tiriamasis darbas	
		Stažuotės	
		Ekspertinis darbas Konsultacijos	
Studijų programa Bakalauro, magistro studijų programos Kursai Podiplominės studijos		Susigiminiavimo sutartys Frančizės sutartys Jungtiniai laipsniai Nuotolinės studijos	
Aukštojo mokslo teikėjai Institucijos Organizacijos Įmonės		Filialai Virtualūs universitetai Nepriklausomos institucijos	
Projektai Moksliniai projektai Paslaugų teikimas		Tyrimai Programos (Curriculum) Mokymai kompetencijoms plėtoti Edukacinės paslaugos	

24 pav. Tarptautinio mobilumo aukštajame moksle struktūra (pagal Knight, 2006)

Soderqvist, (2002); Knight (1999, 2003, 2006) ir tarptautiniai susitarimai (Sorbonos deklaracija, 1998; Bolonijos deklaracija, 1999; Prahos komunikatas, 2001; Berlyno komunikatas, 2003; Bergeno komunikatas, 2005) rodo, kad aukštojo mokslo internacionalizavimas siejamas su aukštojo mokslo kokybe. Visa tai slypi įsitikinime, kad tarptautinis bendradarbiavimas ir studentų, dėstytojų ir mokslininkų mainai iš pavienių faktų taps daugumos norma ir sudarys galimybę vieniems iš kitų mokyti, palyginti ir apibendrinti geriausias koncepcijas ir praktinę patirtį, suvokti daugiakultūrę terpę, išmokti užsienio kalbų ir t. t. Tikimasi, kad tarptautinis bendradarbiavimas ir mainai turės nemažą įtaką ne tik studijuojančiojo, bet ir institucijos bei aukštojo mokslo sistemos kokybės procesams ir rezultatams. Todėl daugelis tarptautinių dokumentų, mokslinių studijų internacionalizaciją laiko ne savitiksliu procesu, bet priemone kokybei aukštojo mokslo sistemoje užtikrinti pasitelkus institucijos tarptautinį socialinį ir akademinį bendradarbiavimą. Studijų internacionalizavimas tiesiogiai susijęs tiek su studento veikla, tiek

su jo profesine karjera. Jis taip pat daro nemažą įtaką aukštosios mokyklos personalo veiklai, studijų procesui, studijų programų turiniui ir pačios institucijos veiklai. *Aukštojo mokslo institucijos internacionalizavimo* atveju tikimasi, kad tarptautinių reiškinų dimensijos prisidės prie aukštosios mokyklos veiklos kokybės ir konkurencingumo.

Nors internacionalizacija aukštojoje mokykloje paprastai yra propaguojama, t. y. apie ją kalbama ir diskutuojama, tačiau struktūriškai jos įgyvendinimas dažnai nėra pakankamai skatinamas.

Išnagrinėjus Lietuvos ir užsienio mokslinę literatūrą ir Lietuvos universitetų (VDU, ŠU) 2009 m. veiklos ataskaitas ir strategijas pagal anksčiau naudotas Knight kategorijas, galima išskirti keletą institucinių internacionalizaciją vertinimo kriterijų / veiksmų (žr. 25 pav.):

Internacionalizacijos vertinimo kategorijos	Kompetencijų kriterijus
Žmonės Studentai Dėstytojai Mokslininkai / tyrėjai Ekspertai / konsultantai	Išvykstančių studentų skaičius Atvykstančių studentų skaičius Atvykstančių dėstytojų skaičius Išvykstančių dėstytojų skaičius Mokslinių straipsnių užsienio kalba leidyba Dalyvavimas tarptautiniuose mokslo projektuose ir tarptautinėse mokslinėse konferencijose
Studijų programa Bakalauro, magistro studijų programos Kursai Podiplominės studijos	Modulių užsienio kalba skaičius Studijų programų užsienio kalba skaičius Išvykstančių dėstytojų pagal mainų programas skaičius Dėstytojų, išvykstančių ne pagal mainų programas profesiniais tikslais, skaičius Atvykstančių dėstytojų ir tyrėjų, dėstančių užsienio kalba, skaičius Paskaitos užsienio kalba Tarpdiscipliniškumas
Aukštojo mokslo teikėjai Institucijos Organizacijos Įmonės	Internacionalizacijos strategija Skiriami finansiniai ištekliai tarptautinei veiklai Kreditų, skirtų užsienio kalbos studijoms, skaičius Užsienio partneriai Tarptautinių vasaros stovyklų skaičius Tarptautinis marketingas Organizacijos kultūra
Projektai Moksliniai projektai Paslaugų teikimas	Užsienio partneriai Tarptautinių projektų skaičius Tarptautiniuose projektuose dalyvaujančių žmonių skaičius

25 pav. Instituciniai internacionalizacijos vertinimo kriterijai / veiksniai

2.1.2. Akademinės kultūros įtaka ugdant tarpkultūrinę kompetenciją

Svarbu pabrėžti, kad magistrantų bendrosios tarpkultūrinės ir mokslinės kompetencijos turinys didžiąja dalimi priklauso nuo akademinio konteksto arba akademinės kultūros, kurios pagrindą sudaro mokymosi koncepcija, tradicinių ir inovatyvių dėstyto ir darbo metodų santykis, įvairios studijų formos, leidžiančios efektyviausiai organizuoti studentų mokslinį darbą, skatinti dalyvavimą tarptautinėse programose ar veiklose (Barnett, 1990; Jucevičienė 1997). Mokslinė arba akademinė kultūra pirmiausia siejasi su aukštojo mokslo institucijos vizija, misija, pagrindiniais tikslais ir uždaviniais. Pasak Jucevičienės (1998), šiuolaikinis aukštasis mokslas remiasi trimis principiniais bei iš jų išplaukiančiais principais: 1. *Demokratiškumo principas* (institucinė autonomija; studijų prieinamumas; universiteto ir visuomenės santykis); 2. *Dinamiškumo principas* (atvirumas pasikeitimams; studijų programų lankstumas); 3. *Integracijos principas* (integracija į pasaulinę akademinę visuomenę; mokslo ir studijų vienovė; dėstytojų ir studentų bendradarbiavimas studijų procese; universitetinio pasirengimo, asmenybės ugdymo ir visuomenės kultūrinio plėtojimo integracija). Kad universitetas ar kita aukštojo mokslo institucija, kaip socialinė sistema, galėtų pasikeitimus visuomenėje paversti funkciniais, t. y. palankiais sistemai, būtina išlaikyti nuolatinį jos dinamiškumą.

Remiantis įvairių mokslininkų nuomone, aukštojo mokslo atvirumo problemą galima sieti su tokiomis temomis: 1) akademinės bendruomenės jautrumas naujausioms visuomenėje vykstančioms politinėms, ekonominėms, socialinėms ir kultūrinėms tendencijoms (Caglar, 1993); 2) akademinės bendruomenės atvirumas tarptautinio masto naujausioms technologijomis ir moksliniams atradimams (Barnett, 1990); 3) formali aukštojo mokslo politikos galimybė tikrinti ir viešai kritikuoti (Caglar, 1993); 4) mobilumo ir nuolatinio asmenybės tobulėjimo laisvė (Jovaiša, 1993); 5) nuoseklių ir nuolatinų reformų būtinumas (Jucevičienė, 1998).

Daugelis mokslininkų (Hesketh et al., 1996) pabrėžia, kad ilgą laiką akademinė kultūra buvo statiška ir konservatyvi, orientuota į dėstytoją, mokytoją, ugdytoją, palaikanti studentų priklausomybę nuo dėstytojų. Klasikinės akademinės kultūros sampratoje būtent dėstytojas yra centrinis mokymo ir studijų proceso dalyvis, kuris pats formuoja studijų programą. Suprantama, kad tokie senos akademinės kultūros bruožai neturi nieko bendro su studentų kūrybingumo ir lankstumo ugdymu. Ji remiasi klasikinio ugdymo paradigma, taigi studijos pasižymi akademiškumu, orientuotos tik į žinių perteikimą (angl. *knowledge-based studies*), o ne gebėjimų ar kompetencijų ugdymą (angl. *skill-based / competency-based studies*). Tenka pripažinti, kad ir šiandienos kai kurių universitetų kultūra išlieka tokia pat: besipriešinanti inovacijoms, bijanti pasikeitimų ir naujovių, konservatyvi.

Lanksti, šiuo metu daugelyje pažangaus mokslo šalių universitetuose vyraujanti akademinė kultūra leidžia studentui pačiam pasirinkti mokymosi medžiagą, iškelti pagrindinius studijų tikslus (Koppi et al., 1998). Vadovaudamasi liberaliaja filosofija, ji pasižymi plačiu studijuojamų dalykų spektru, individualumu, atsižvelgimu į studentų poreikius, daugiau laiko skiriama ne auditoriniam, bet savarankiškam ir praktiniam studentų darbui, tokiu būdu prisidedant prie kritinio mąstymo ir nepriklausomo požiūrio formavimo.

Tokioje akademinėje aplinkoje ypač skatinamas tiek bendradarbiavimas su administruojančiu personalu, tiek su dėstytojais. Daugelyje universitetų (JAV, Didžiosios Britanijos, Skandinavijos šalių) šiuolaikinė akademinė kultūra iš dalies yra neformali: dažniausiai į dėstytoją kreipiamasi vardu, dominuoja neoficialus aprangos stilius, dėstytojai mato studentus pirmiausia kaip savo kolegas. Studentui suteikiama pakankamai didelė pasirinkimo laisvė, tokiu būdu ugdant jo savarankiškumą ir atsakomybę už savo studijų kokybę. Pagrindiniai tokioje mokslinėje kultūroje naudojami darbo metodai yra mokslinės diskusijos, debatai, darbas komandoje, pro-

jektinė veikla, pristatymai, savarankiškas tiriamasis mokslinis darbas, kai dėstytojas atlieka tik konsultanto funkcijas.

Sėkmingas mokymosi procesas taip pat siejasi ir su palankia edukacine aplinka, kuri pasižymi tuo, kad akcentuojamas aukštas atsakomybės lygis, galimybė išreikšti autonomiją, bet kada naudotis reikalingais ištekliais, nesėkmių toleravimas ir kokybiškas grįžtamasis ryšys, kuris stiprina studento tikėjimą savo gebėjimais, skatina studento motyvaciją (Atkinson ir Shiffrin, 1968; Biggs, 1987; Entwistle ir Ramsden, 1983; Ramsden, 1995; Marton ir Saljo, 1976; Schmeck ir kt., 1977 ir kt.). Pasak Lipinskienės (2000), edukacinė studentą įgalinanti studijuoti sistema apima kompetencines, psichologines, didaktines, organizacines – materialiąsias sąlygas, bei sociokultūrinės sąlygas.

Tokioje mokymosi aplinkoje suteikta autonomija ir atsakomybė už savo veiklos rezultatus leidžia studentui kontroliuoti savo mokymosi procesą, nesėkmių toleravimas, refleksijos, savikontrolės ir savęs vertinimo akcentavimas sudaro galimybę mokytis iš klaidų, kelia studento pasitikėjimą savo jėgomis ir palaiko kokybiško mokymosi motyvaciją.

Kitas svarbus tokios akademinės kultūros bruožas – tarptautinis bendradarbiavimas. Pažangių mokslo šalių universitetų studentai ir dėstytojai aktyviai dalyvauja tarptautinių mainų programose, tarptautinėse tyrimuose ir projektuose, pasižymi dideliu moksliniu mobilumu. Kadangi pati akademinė bendruomenė yra tarpkultūrinė, dažnai praktikuojamas ir skatinamas skirtingų kultūrų atstovų komandinis darbas, bendri moksliniai projektai su atvykusiais iš užsienio studentais, jaunaisiais mokslininkais, tokiu būdu plėtojant tarptautinį mokslinės kompetencijos aspektą, ugdant tarpkultūrinę studentų kompetenciją, suteikiant galimybę susipažinti su įvairiais kultūriniais požiūriais į mokslinę problemą. Be to, pažangaus mokslo šalių universitetuose didelis dėmesys skiriamas iš užsienio atvykusių studentų integravimui į akademinę bendruomenę, siekiant padėti jiems išgyventi kultūrinį šoką, pasiruošti produktyviai mokslinei veiklai universitete. Tam yra skirtos ypatingos mokslinės programos: papildomi užsienio kalbos, to universiteto mokslinės kultūros ir bendravimo kursai, kurių metu formuojamas užsienio kalbos gramatikos žinios, skaitymo, mokslinių darbų, esė, straipsnių rašymo, mokslinio pristatymo gebėjimai, suteikiamos žinios tiek apie šalies, tiek apie universiteto kultūrą (Hinkel, 2005).

Pagrindinis dėstytojų uždavinys – supažindinti studentus su universiteto akademinė kultūra, jos ginamomis vertybėmis, taikomais principais ir studentams keliamais reikalavimais. Manoma, kad akademinės kultūros suvokimas studentui padeda integruotis į akademinę bendruomenę, pasiruošti mokslinei karjerai ir tarpkultūriniam bendradarbiavimui.

2.1.3. Magistrantūros studijų programų / dėstomų dalykų turinys ir ugdomos kompetencijos

Analizuojant magistrantūros studijų programoms keliamus bendruosius reikalavimus pastebima, kad daugiau negu pusė studijų apimties turi būti skirta „moksliniams tyrimams bei mokslinio tiriamojo pobūdžio baigiamajam darbui“ (Magistrantūros studijų programų bendrųjų reikalavimų aprašas, 2010). Vadinasi, pagrindinis dalykų turinys turi būti orientuotas į **tyrimo atlikimo gebėjimus**. Svarbu pabrėžti, kad šie gebėjimai, kaip pagrindinis mokslinės kompetencijos komponentas, išskiriami ir užsienio šalių universitetų reikalavimuose (Postgraduate Academic and Personal Progress Portfolio, 2005).

Šiuolaikinis mokslininkas, kaip ir bet kokios srities specialistas, siekdamas konkuruoti bendroje mokslinių tyrimų erdvėje (specialistas – pasaulinėje darbo rinkoje), be **specifinės (profesinės / dalykinės) kompetencijos**, kurią sudaro konkrečios srities žinios, techniniai gebėjimai, privalo įgyti ir **bendrają kompetenciją** (tarp jų ir tarpkultūrinę kompetenciją), apimančią gebė-

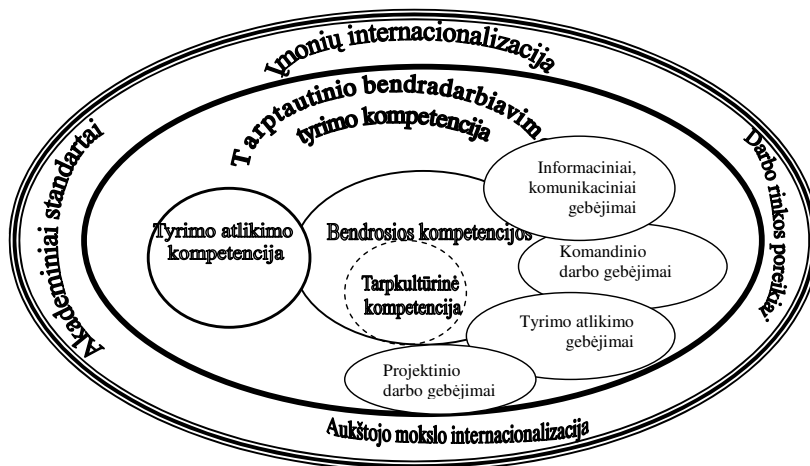
jimus, tinkančius daugumai profesinės veiklos sričių ir būtinus žmogui, norinčiam tobulėti bei sėkmingai adaptuotis visuomenėje (Barnett, 1992).

Tad analizuojant magistrantūros programose ugdomas kompetencijas, reikėtų pirmiausia kalbėti apie tarptautiniam moksliniam bendradarbiavimui reikalingą kompetenciją, kuri būdinga bet kokiai šiuolaikinei profesijai (verslininkams, policininkams, dėstytojams, socialiniams darbuotojams ir kt.).

Bendriausia prasme mokslinė kompetencija – tai studentų žinių, mokėjimų ir įgūdžių visuma (Academic Preparation For College, 1983). Kaip ir pati kompetencijos sąvoka, mokslinė kompetencija yra daugiamačis konstruktas, sudarytas iš įgūdžių, nuostatų ir studento elgesio, sąlygojančio mokslo sėkmę (Elliot & DiPerna, 2002).

Tačiau tiriant magistrantų mokslinę kompetenciją būtų netikslinga apsiriboti tokia siaura samprata, todėl mokslinė kompetencija disertacijoje suprantama kaip visuma žinių, gebėjimų, nuostatų ir asmeninių savybių, reikalingų studijų, mokslinėje ir profesinėje veikloje.

Taikant įvairius požiūrius išryškėja kelios magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos sudedamosios dalies – tyrimo kompetencijos sampratos. Nuo senosios siauros **tyrimo atlikimo gebėjimų** sampratos pereinama prie naujosios **plačios tyrimo kompetencijos, aprėpiančios net tik specifinius akademinis siekius ir standartus atitinkančias žinias ir gebėjimus, bet ir bendrąsias, perkeliamąsias kompetencijas**, reikalingas tyrimui plačiame profesiniame kontekste atlikti (Paveikslas Nr.25).



26 pav. Tarptautiniam moksliniam bendradarbiavimui reikalingos tyrimo kompetencijos modelis (adaptuota pagal Mažeikienę, Zubiliną, Virgailaitę-Mečkauskaitę, Ruškų, 2008)

Senosios tyrimo kompetencijos sampratos siaurumas pirmiausia pasireiškia tuo, kad dažnai apsiribojama akademiniais, specifiniais dalykiniais gebėjimais ir žiniomis, paliekant nuošalyje bendrąsias kompetencijas. Dalyko specifinės kompetencijos randamos metodologijos arba tyrimo atlikimo vadovėliuose, pvz., K. Kardelis, *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*, 2005).

Naujajai tyrimo kompetencijai, kuri atitiktų Barnett nurodomą naują aukštojo mokslo ir akademinės bendruomenės veiklos modelį, atsižvelgiant į išorinius veiksnius, darbo rinkos poreikius, būtinas gryniosios tyrimo atlikimo kompetencijos susijungimas su bendrosiomis kom-

potencijomis. Tai leistų atlikti ne tik fundamentaliuosius, bet ir taikomuosius įmonės poreikius atitinkančius tyrimus, parengti specialistą, galintį dirbti ne tik akademinėje, universitetinėje, bet ir darbo rinkos profesinėje srityje. Kaip jau minėta ankstesniuose disertacijos skyriuose, tarpkultūrinė kompetencija profesinėje srityje jungiasi su bendrosiomis / perkeliamosiomis ir specifinėmis kompetencijomis. Išsamesnis bendrųjų kompetencijų, ugdomų aukštajame moksle, aprašymas ir klasifikacija buvo sukurta vykdant *Tuning Educational Structures in Europe* projektą. Pateikiamos tokios bendrųjų kompetencijų grupės: instrumentinės kompetencijos (gebėjimas analizuoti ir apibendrinti, gebėjimas organizuoti ir planuoti, pagrindinės bendrosios žinios (bendras išprusimo lygis), pagrindinės profesinės žinios, kalbinės ir rašytinės valstybinės kalbos žinios, užsienio kalbų žinios, pagrindiniai darbo kompiuteriu įgūdžiai, informacijos valdymo įgūdžiai, gebėjimas spręsti problemas, gebėjimas priimti sprendimus); tarpasmeninės kompetencijos (tarpasmeninio bendravimo įgūdžiai, gebėjimas objektyviai vertinti save ir kitus, gebėjimas dirbti komandoje, gebėjimas dirbti iš skirtingų sričių specialistų sudarytoje komandoje, gebėjimas bendradarbiauti su kitų sričių ekspertais, gebėjimas pripažinti tarpkultūrinius ir kitus skirtumus, gebėjimas dirbti tarptautiniu lygmeniu, gebėjimas laikytis bendrųjų moralumo principų); sisteminės kompetencijos (gebėjimas dirbti savarankiškai, mokslinių tyrimų įgūdžiai, gebėjimas mokytis, gebėjimas žinias pritaikyti praktikoje, gebėjimas prisitaikyti naujose situacijose, gebėjimas kurti naujas idėjas (kūrybiškumas), lyderiavimas, savo ir kitų šalių kultūros bei papročių supratimas, projektų kūrimo bei valdymo įgūdžiai, gebėjimas būti iniciatyviam ir versliam, pirmenybės teikimas kokybei, sėkmės siekis).

Formuojant studentų tyrimo kompetenciją reikėtų pasiremti europiniais aukštąjį mokslą reglamentuojančiais dokumentais apie specialistų kompetencijų ugdymą. Dublino aprašuose (2004) pažymėta, kad magistro žinių lygis turi būti pagrindas absolventui būti originaliam kuriant, vystant ar taikant idėjas, dažniausiai susiformuojančias mokslinių tyrimų išdavoje; magistras savo baigtų studijų srityje turi mokėti pritaikyti savo žinias ir problemų sprendimo gebėjimus naujoje, nepažįstamoje aplinkoje, dažnai esant daugiadiscipliniam, daugiapusiam problemos kontekstui. Specifinių tyrimo atlikimo ir bendrųjų kompetencijų sujungimas suformuoja platesnę tyrimo kompetencijos sampratą. Easterby-Smith ir kt. (2002) pateikia tokį platų tyrimo kompetencijos konstrukta. Grynajai specifinei tyrimo atlikimo kompetencijos daliai priskirtos:

- žinios apie tyrimo metodologiją, metodus, jų taikymą;
- tyrimo filosofijos / epistemologijos išmanymas;
- žinios apie tyrimo strategiją, dizainą ir jų pritaikymą;
- gebėjimai taikyti kokybinių ir kiekybinių tyrimų metodų technikas.

Kitą tyrimo atlikimo kompetencijos dalį sudaro tokie bendrieji gebėjimai, žinios bei nuostatos:

- informaciniai gebėjimai;
- teksto rašymo ir valdymo gebėjimai;
- retoriniai gebėjimai – kaip sukurti loginį, argumentuotą tekstą;
- prezentaciniai gebėjimai;
- kompiuteriniai gebėjimai;
- planavimo ir laiko vadybos gebėjimai;
- gebėjimas efektyviai dirbti su vadovu;
- žinios apie bendradarbiavimą su kolegomis;
- gebėjimai plėtoti kontaktus ir dalyvauti tinkluose;
- savikritiškumas;
- žinojimas apie paties stiprybes ir silpnybes;

- kūrybingumas, originalumas ir inovatyvumas;
- emocinis stabilumas.

Aukščiau pateiktos Easterby-Smith ir kitų (2002) tyrėjų nuostatos ir savybės – savikritiškumas, emocinis stabilumas savirefleksija ir savęs vertinimas („žinojimas apie paties stiprybes ir silpnybes“) išryškina afektyvųjų tyrėjo kompetencijos elementą (emocijos, nuostatos, vertybės). Šio elemento išskyrimas leidžia tyrimo kompetenciją laikyti holistiniu dariniu, apimančiu pagrindines kompetencijos dimensijas – žinias, gebėjimus, nuostatas. Tačiau tokia plati tyrimo kompetencijos samprata dar mažai pasaulyje tyrinėta, nes, remiantis Spencer ir Spencer (1993), centrinės ir paviršutinės kompetencijos dalys (žinios ir įgūdžiai) yra lengvai pastebimos ir ugdomos, o branduolio dalys (nuostatos ir vertybės) yra sunkiau identifikuojamos ir formuojamos. Taigi praplečiant senosios tyrimo kompetencijos dvinarę struktūrą, aprėpiančią žinias ir gebėjimus, reikia papildyti trečiu ir ketvirtu kompetencijos elementais – nuostatomis ir metakognityviu elementu. Tradicinio siaurojo struktūrinių elementų skaičiaus prasme (kai ugdomos tik žinios ir gebėjimai) tyrimo kompetencijos pavyzdžiu galėtų būti siekimų įgyti gebėjimų sąrašas, nenurodant trečiojo kompetencijos elemento (nuostatų ir vertybių): gebėti analizuoti savo mokslinę veiklą, plėtoti kompetencijas bei asmeninę karjerą; gebėti vertinti bei interpretuoti pasirinktus švietimo reiškinius ir problemas teorijos bei kitų tyrimų kontekste; gebėti pritaikyti kitų mokslų pasiekimus švietimo tyrimuose; gebėti vertinti švietimo reiškinius veiklos pasaulio kontekste; aukštosios mokyklos didaktikos taikymas studijų procese; gebėti suplanuoti ir atlikti kokybinį švietimo tyrimą; gebėti atlikti tyrimo rezultatų įforminimą ir sklaidą; gebėti taikyti aprašomosios statistikos metodus atliekant savo tyrimą; gebėti parengti ir atlikti švietimo tobulinimo ir mokslo projektą.

Trečiajam tyrimo kompetencijos elementui skiriama vis daugiau dėmesio. Atsiranda tyrimų apie magistrantų, doktorantų požiūrį į tyrimus, pvz., kaip atliekant tyrimą pasikeitė paties tyrėjo požiūris į tyrimo svarbą, analizuojami kokybinio tyrimo privalumai, įsijautimas į pašnekovą, bandymas suprasti situaciją, iškilusių konfliktų sprendimas, vertybių klausimas (Holley, Risley-Curtiss, Stott, Jackson and Nelson, 2007). Trečiojo tyrimo kompetencijos elemento svarba auga ir stiprėjant diskusijoms apie mokslo ir tyrėjo etiką. Be būtinų žinių ir gebėjimų atlikti tyrimą, atliekami tyrimai apie tyrėjų etiką, vertybines nuostatas.

Vertybių ir nuostatų svarba tyrėjo kompetencijoje netiesiogiai išryškinama ir feministinėje epistemologijoje. Kritikuodami pozityvizmo objektyvumo ir neutralumo idealais ir nuostatomis besivadovaujantį tradicinį socialinį mokslą, feminizmo epistemologijos ir metodologijos atstovai suabejoja mokslo neutralumu ir objektyvumu, kritikuoja užslėptą tradicinio pozityvistinio mokslo šališkumą lyties požiūriu (angl. *gender bias*), androcentrizmą, seksizmą (Harding, 1991). *Feminist standpoint* teorijos, besiremiamos postpozityvizmo nuostata apie neišvengiamą mokslo vertybiškumą (angl. *value-laden nature of science and research*), teigia, kad įmanomas kultūriškai ir istoriškai kuriamas lytiškai diferencijuotas pažinimas, socialinių vertybių ir politinių tyrėjų preferencijų sąlygojamas tyrimas. Feministinės epistemologijos keliami klausimai apie socialinio mokslo užslėptą ar atvirą vertybiškumą suaktualina tyrėjo kompetencijos elementą - nuostatas, įsitikinimus ir vertybes.

Atsižvelgiant į trečiojo kompetencijos elemento svarbą ugdant studentų tyrimo kompetenciją vis daugiau dėmesio pradedama skirti teigiamų nuostatų į tyrimo veiklą formavimą: skatinti pasitikėjimą savimi (angl. *confidence*), tyrimo atlikimo entuziazmą, domėjimąsi tyrimu (angl. *interest in conducting research*). Šios savybės ypač svarbios ugdant moteris mokslininkes, įtraukiant merginas ir moteris į mokslinę veiklą (Holley et al., 2007). Teigiamų abiejų lyčių atstovų nuostatų dėl moterų dalyvavimo mokslinėje veikloje ir mokslininkų, tyrėjų komandų formavimas, neigiamų stereotipų apie moterų nesugebėjimą veikti mokslinėje srityje ir netin-

kamumą šiai profesijai įveikimas būtinas formuojant trečiąjį tyrimo kompetencijos struktūrinį elementą.

Apibendrinant aukščiau pateiktas tradicinę ir naują tyrimo kompetencijos sampratą reikia apibrėžti šiuo metu vykstantį tyrimo kompetencijos turinio išplėtimą: prie specifinių tyrimo atlikimo žinių ir gebėjimų prijungiamas tyrėjų ir mokslininkų vertybių ir nuostatų blokas, taip užtikrinant tyrimo kompetencijos holistiškumą, integruojamos bendrosios kompetencijos, užtikrinančios tyrimo veiklos pritaikomumą profesinės veiklos ir darbo rinkos poreikiams. Atsižvelgiant į tyrimo kompetencijos ugdymo ir realizavimosi konteksto reikšmingą veiksnį – internacionalizaciją, viena iš svarbiausių bendrųjų kompetencijų, esančių plačiosios tyrimo kompetencijos sudėtyje, tampa tarpkultūrinė kompetencija. Ji reikalinga tyrėjui, dirbančiam aukšto internacionalizacijos laipsnio kompanijose, atliekančiam tyrimus tarptautinėje erdvėje.

Toks specifinės tyrimo ir bendrųjų kompetencijų (kur tarpkultūrinė kompetencija vaidina pagrindinį vaidmenį) sujungimas aukštojo mokslo ir darbo rinkos internacionalizacijos sąlygomis įgalina kalbėti apie naują **tarptautinio mokslinio bendradarbiavimo kompetenciją**, kuri atitinka specifinius globalios darbo rinkos iššūkius.

2.1.4. Magistranto sukauptos patirties ir asmeninių savybių svarba ugdant tarpkultūrinę kompetenciją

Ankstesniuose disertacijos skyriuose atskleista, kad tarpkultūrinė kompetencija, būdama sudėtingu konstruktu, ugdoma visą žmogaus gyvenimą, todėl sukaupia ir atsinešta į magistrantūros studijas studento patirtis yra labai svarbi ugdymo dalis bei informacijos šaltinis. Pasak daugelio autorių (Dewey, 1938; Kolb, 1984; Knowles, 1975; Boud, Miller, 1996;), studentų patirtis ugdymo procese yra esminis mokymosi šaltinis. Ugdant tarpkultūrinę kompetenciją aukštojoje mokykloje, svarbu atsižvelgti į asmens patirtį (formalią, savaiminę), sąlygotą esamos kultūros, įgytą šeimoje, darželyje, mokykloje, bendraujant su draugais ir pan. Sunkiausiai ugdomi tarpkultūrinės kompetencijos elementai (nuostatos ir vertybės) plėtojami, suformuojami būtent pirminiuose socializacijos institutuose. Šie elementai sąlygoja tolesnį asmens augimą ir tarpkultūrinės kompetencijos elementų įsisavinimą. Kiekvienas žmogus konstruoja savo individualų supratimą apie pasaulį, patirdamas, vertindamas ir interpretuodamas, siedamas tas interpretacijas su ankstesnėmis turėtomis patirtimis (Jarvis, 1998; Noddings, 1990). Susiduriant su probleminėmis situacijomis ir įveikus šias situacijas, asmuo kaupia gyvenimo problemų sprendimo patirtį. Būtent patirtinio mokymosi, probleminio mokymosi ir kt. ugdymo strategijomis paremtas tarpkultūrinės magistrantų kompetencijos ugdymas siūlo ne konkrečią, apibendrintą tiesą, o rodo problemų, požiūrių, vertybių įvairovę, su kuo magistrantams susiduriant galima teigti, kad stiprėja tarpkultūrinės kompetencijos, nes studentai įgyja gebėjimų spręsti iškilusias tarpkultūrinės problemas, tobulina gebėjimą priimti sprendimus, didėja jų tolerancijos lygmuo. Svarbu sudaryti galimybes besimokantiems patiems tirti, atrasti, kad idėjos ir žinios išplauktų iš realių sprendimų, susijusių su besimokančiųjų asmenine patirtimi. Mokymasis, prasidedantis problema, įgalina studijuojantįjį ieškoti informacijos, perkelti ir taikyti formalias teorines žinias praktinėje veikloje (Brockbank, McGill, 1998). Probleminiame mokymesi labai svarbi yra edukacinė aplinka, kuri palaiko mokymąsi per refleksiją ir bendradarbiavimą, individualų mokymąsi ir formalųjį bei neformalųjį vertinimą (angl. *formative, summative*) (Schmidt, 1995; Russell ir kt. 1994; Schmidt, Gijsselaers 1990).

Kitas labai svarbus ugdymo veiksnys yra motyvacijos sistema, lemianti magistrantų aktyvų giluminį įsitraukimą į studijų procesą, kurį aptaria Ramsden (1996) ir Biggs (1987). Ramsden (1995), analizuodamas giluminio ir paviršinio požiūrio į mokymąsi reikšmę studento

mokymuisi, teigia, kad giluminis požiūris charakterizuojamas tuo, jog studentai mokydami, analizuodami pateiktą medžiagą stengiasi ją suprasti, suvokti, o ne išiminti atskiras jos detales. Studentai, kurie remiasi paviršiniu požiūriu į studijas, didžiausią dėmesį kreipia į neesmines situacijas ar problemos aspektus. Jų aktyvumas minimalus, pasireiškia mechaninis turinio mokymasis, nesistengiant suprasti, argumentuoti (Ramsden, 1995).

Biggs (1987) išskiria 3 požiūrius į mokymąsi: giluminį, paviršinį ir pasiekimų, kurie panašiai traktuojami kaip ir Ramsden (žr. 5 lentelę).

5 lentelė

Studentų požiūrio į mokymąsi motyvai ir strategijos (pagal Biggs, 1987)

Požiūris į mokymąsi	Motyvai	Strategijos
Giluminis	Vidinis: susidomėjimas studijų turiniu, savo kompetencijų plėtojimu.	Platus apsiskaitymas, sąsajos su įgytomis prieš tai žiniomis.
Paviršinis	Instrumentinis: minimaliai atitikti reikalavimus, balansas tarp labai didelių pastangų ir visiškos nesėkmės.	Pagrindinis tikslas nepersistengiant, mechaniškai mokantis išmokti mintinai.
Pasiekimų (angl. <i>achieving</i>)	Pasiekti kuo geresnių rezultatų, nepaisant ar dalykas, kurį studentas studijuoja, įdomus, ar ne.	Strategavimas, laiko organizavimas, perskaitymas visos būtinos literatūros, „pavyzdinio studento“ elgesys.

Giluminį požiūrį plėtoja mokymosi metodai, skatinantys aktyvų ir ilgalaikį studento įsitraukimą į studijas, aiškiai išreikšti tikslai ir lūkesčiai, studento patyrimo įvertinimas, galimybės laisvai pasirinkti, ką ir kaip mokytis, klimatas, kuriame reiškiamas pasitikėjimas vienas kitu, gerbiama ir toleruojama skirtinga nuomonė, požiūriai, nėra baimės suklysti ir pan.

Be sukauptos magistranto patirties panaudojimo studijų procese ir be motyvuojančios edukacinės aplinkos sukūrimo, labai svarbus yra magistranto asmeninių savybių blokas, kuris gali būti sėkmingai naudojamas tarpkultūrinei kompetencijai ugdyti.

Asmeninės savybės ir tarpasmeniniai gebėjimai vadinami „minkštaisiais gebėjimais“ (Page, Wilson, & Kolb, 1993). Svarbu pabrėžti, kad asmeninės elgsenos gebėjimų matavimas sukelia didelių sunkumų, nes šie kompetencijos komponentai atitinka vertybinių nuostatų ir atsakomybės kontekstą.

Pagrindinės asmens elgsenos kompetencijos dalys – atsakomybės prisiėmimas, asmenybės ir karjeros vystymasis, gebėjimas įvertinti riziką, adekvatus savęs vertinimas, pasitikėjimas savimi, tolerantiškumas, atvirumas dviprasmybėms ir nežinomybei, lankstumas (*Postgraduate Academic and Personal Progress Portfolio*, 2005; Lipinskienė, 2002; Waters & Waters, 1992).

Daugelis aukščiau minėtų savybių gali būti suformuotos tik veikiant tarpkultūrinėje terpėje, todėl yra laikomos tarpkultūrinės kompetencijos dalimi. Gebėjimas įsijausti į kitas kultūras, atvirumas kitioniškumui, tolerancija ir lankstumas plėtojami dirbant tarpkultūrinėje komandoje. Tik realioje aplinkoje susidūrus ir pabendravus su kitos kultūros atstovais galima įvertinti savo kultūros privalumus ir trūkumus. Kaip pastebi A. Fantini (2000), individai, kurie niekada nebuvo susidūrę su kita kultūra, nebendravo kita kalba, nesuvokia aplinkos, kurioje visuomet egzistuoja.

Todėl labai svarbūs aukštajame moksle tampa tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo ir vertinimo scenarijai, padedantys skirtingais metodais ir strategijomis ugdyti ir vertinti ankstesniuose disertacijos skyriuose įvardytus tarpkultūrinės kompetencijos elementus.

2.2. Tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo ir vertinimo praktika

Aptarus ankstesnėse disertacijos dalyse tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo ir vertinimo strategijas ir metodus galima išskirti ir susisteminti tiek teorijoje, tiek empirinėje dalyje atrastas geriausias tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo ir vertinimo praktiką: 1) „*Learning abroad*“ metodo taikymas tarpkultūrinės kompetencijos ugdymui ir vertinimui (išryškėjo ne tik teorijose kaip patirtinio bei realioje aplinkoje vykstančio mokymosi strategijų dalis, bet ir kokybinio tyrimo metu, apklausus Lietuvos ir užsienio magistrantus, turinčius tarpkultūrinės patirties studijuojant užsienio institucijose); 2) internacionalizacijos namuose (angl. *Internationalization at Home*) koncepcijos panaudojimas ugdant ir vertinant tarpkultūrinę kompetenciją (išryškėjo analizuojantis mokslinę literatūrą ir apklausus magistrantus kokybinio ir kiekybinio tyrimo metu apie jų patirtį ugdyti studijų programoje tarpkultūrinę); 3) integruoto dalyko ir užsienio kalbos mokymo taikymas tarpkultūrinei kompetencijai ugdyti ir vertinti (išryškėjo vykdant ŠU projektą ARIADNE, integruojant inovatyvius metodus, tarp jų ir integruoto dalyko ir užsienio kalbos mokymą į magistrantūros studijas, bei atliekant kiekybinę pusiau standartizuotą apklausą); 4) „*Online*“ mokymosi metodo pritaikymas ugdant ir vertinant tarpkultūrinę kompetenciją (išryškėjo vykdant ŠU projektą ARIADNE, integruojant inovatyvius metodus, tarp jų ir nuotolinio mokymosi formą, bei internacionalizuojant pačios programos turinį, diegiant lanksčius mokymosi metodus ir skatinant studijų prieinamumą).

2.2.1. Mokymosi svetur (angl. *Learning abroad*) praktika ugdant ir vertinant tarpkultūrinę kompetenciją

Disertacijos dalyse jau buvo aptarta mokymosi paradigma, orientuojanti ne į žinių perteikimą, bet į kompetencijų ugdymą per įvairias mokymosi strategijas ir metodus: refleksyvųjį mokymąsi, probleminį mokymąsi, realiomis situacijomis grįstą pragmatinį mokymąsi ir pan. Globalūs pokyčiai pasaulyje lėmė ribų ir atstumų nykimą, o toks gausus žmonių, kapitalo, technologijų, „know-how“, mados, gyvenimo būdų, žiniasklaidos, ideologijų judėjimas daro poveikį kiekvienai kultūrai, visuomenei, individui (Appadurai, 1996; Giddens, 1990; 1996; Bauman, 2000). Pati šiandienos situacija lemia dažną žmogaus judėjimą, interakcijas su kitomis kultūromis ar žmonėmis. Todėl tarpkultūrinė kompetencija, kaip vertybė, vis stiprės, atsižvelgiant į tai, kad kuo daugiau žmonių įgis šią kompetenciją patirtiniu būdu: keliaudami, dirbdami, gyvendami svetur. Universiteto internacionalizacijos vaidmuo tiek siaurąja prasme, kaip studentų ir dėstytojų mobilumas, tiek ir plačiąja prasme, kaip tarptautinio turinio priemonių, užsiėmimų inkorporavimas į studijų procesą, tyrimus ir universitetų viešas tarnybas tam, kad sustiprėtų tiesiogini ryšys su pasauliu (Ellingboe, 1998), yra nekvestionuojamas. Analizuojant mokymosi svetur (angl. *learning abroad*) metodą, kaip vieną geriausių ugdant tarpkultūrinę kompetenciją, reikia išskirti kelias to metodo sudedamąsias dalis, lemiančias asmenybės vystymąsi: akademiškumą, psichologiją, socialinę ir kultūrinę dimensijas (Stier, 2003). Šių sudedamųjų dalių pagrindu atskleidžiama metodo, kuris orientuotas į kompetencijos ugdymą, mokymosi nauda, asmeninis tobulėjimas studijuojant užsienio institucijoje ir susiduriant su etniškai heterogeniška aplinka.

Mokymasis svetur (angl. *Learning abroad*) per akademinę dimensiją

Mokymasis užsienyje studentui nėra tik fizinis aplinkos pakeitimas, tam tikra prasme tai yra pažeidimas, peržengimas geografinių, kultūrinių, socialinių, intelektualinių ir emocijų ribų (Stier, 2002). Tad ir įgytos žinios bei kompetencijos būnant kitoje šalyje, kitoje kultūrinėje terpėje sudaro profesinio ir asmeninio augimo bei tobulėjimo pagrindą. Pirmasis mokymosi

užsienyje tikslas yra akademinis tobulėjimas. Studentai atvažiuoja studijuoti, įgyti žinių, lanko paskaitas, susitinka su nauja akademine bendruomene, įsilieja į naują akademinę kultūrą, ir nebūtinai jie studijuoja tuos pačius dalykus kaip ir savoje šalyje ar institucijoje. Didžiąja dalimi studentų mokymasis vyksta ne tik formaliuoju būdu, bet ir savaiminiu, už užsienio universiteto ar tiesiog paskaitų ribų. Pirmiausia studentai susiduria su nauju akademinio darbo organizavimu ir paskaitų reikalavimais, tad atsiranda naujas požiūris į paskaitas, susidūrimas su naujais mokymosi metodais, vertinimu, dėstytojo ir studento vaidmenimis, labai svarbus tampa gebėjimų ugdymas, kuris gali būti nauja studijuojančiojo patirtis. Pirmiausia išvykę studentai pasinaudoja siūlomomis akademinėmis galimybėmis ir kompetencijomis, kurias siūlo ugdyti priimančioji institucija. Todėl siūloma studentams nesirinkti modulių, kuriuos jie studijuoja savo institucijoje, nes instrumentinės žinios nėra reikalingos: studentai turėtų labiau orientuotis į dinaminę kompetenciją, naujų žinių, gebėjimų lauką, kurį gali pasiūlyti užsienio institucija. Kitas labai svarbus akademinio buvimo kitoje aplinkoje motyvas yra bendravimas su kitų kultūrų atstovais, nes studentai susirenka iš įvairių šalių, turėdami skirtingus požiūrius, nuomones, ideologijas, jas skleidžia vieni kitiems, taip sužinodami ir pažindami ne tik kitas kultūras, bet ir savąją (Stier, 2002).

Mokymasis svetur (angl. *Learning abroad*) per kultūrinę dimensiją

Daugelis autorių (Bochner, 1982, Stier, 2002; 2003) pastebi, kad, priimančiosios kultūros akimis, užsienio studentai sutinkami kaip nepažįstami, užsieniečiai. Viena vertus, buvimas studentu užsienio valstybėje primena migrantų, diplomatų arba dirbančių užsieniečių patirtis. Bet, kita vertus, ta patirtis yra visiškai skirtinga jau vien tuo, kad užsienio studentai atvyksta tam tikram periodui ir turi įvairios patirties, pažindami tiek akademinę kultūrą, tiek visuomenės gyvenimą. Be to, studentai daugiausia bendrauja su žmonėmis, kurie pasiruošę priimti užsienio studentus, todėl ir reakcijos priimančiosios institucijos studentų atžvilgiu yra teigiamos – žmonės susidomėję, smalsūs, linkę bendrauti. Atvykę užsienio studentai dažnai priimami, suprantant, kad jie turi kitokią kultūrinę, etninę, religinę patirtį, turi savo vertybes, normas, laiko suvokimą, bendravimo įgūdžius, įpročius, pasaulio suvokimą, tradicijas, požiūrius į lyčių vaidmenis, seksualumą ir pan. Šiuo atveju labai svarbi atvykusiojo kompetencija – kalbinė kompetencija. Nors iš užsienio studentų nereikalaujama puikios užsienio kalbos, tačiau, norint pasiekti geresnių akademinų rezultatų ir įsilieti į naują kultūrą, ši kompetencija tampa esminė. Kita vertus, turėjimas tos kultūros kalbinių žinių (nebūtinai studentai atvyksta studijuoti į angliškai kalbančią šalį) padeda suvokti ir sėkmingiau įsitvirtinti toje kultūrinėje terpėje.

Mokymasis svetur (angl. *Learning abroad*) per intelektualinę / mąstymo dimensiją

Studijavimas užsienyje yra intelektualinis siekis. Kaip sėkmingai pavyks studentui gauti naudos studijuojant užsienyje, priklauso nuo jo požiūrio, pasitikėjimo, kitų asmeninių savybių, leidžiančių susitvarkyti ir išspręsti kylančias emocines, kultūrinę problemas. Kai kuriems studentams tai būna pirmas kartas, kai jie pažįsta kitą kultūrinę terpę, jie supranta, kad žmonės turi tam tikrus požiūrius ir stereotipus apie jų kultūrą. Būna atveju, kai studentai nesugeba prisitaikyti prie naujos kultūros, nesupranta elgesio normų, nereflektuoja nei apie tai, kas jie yra, nei apie savo kultūrą, tampa per daug priklausomi nuo savo nuostatų, išankstinių požiūrių. Daugeliu atveju studijos užsienyje prisideda prie individo savęs suvokimo, refleksijų, pasitikėjimo ir atvirumo kitoniškumui. Kai individas pažįsta save, kitą kultūrą, tampa jautresnis ir įgyja tarpkultūrinės kompetencijos labai svarbų elementą – kultūrinį sąmoningumą, arba kultūrinę kompetenciją.

Mokymasis svetur (angl. *Learning abroad*) per emocinę dimensiją

Išvykimas iš namų studentams palieka dvejopus jausmus; viena vertus, pajuntamas palengvėjimas, jaudinantis jausmas, kad viskas prasidės iš naujo, nauja vieta, nauji draugai, jokios asmeninės istorijos, bet, kita vertus, atsiranda įvairūs nesaugumo, nežinomybės / neaiškumo ir nerimo jausmai. Pasak daugelio autorių (Oberg, 1960; Hofstede, 1984; Furnham ir Bochner, 1986; Triandis, 1994; Gudykunst ir Kim, 1997), atvykimas į naująją kultūrą gali sukelti frustraciją, sutrikimą, įtampą, dezorientaciją ir kultūrinį šoką. Nežinoma vieta, žmonės, nauji išpūdžiai gali varginti. Kita vertus, nauja aplinka suprantama kaip jaudinanti, „šviežia“, nepatirta, lemianti įvairius atradimus ir kitų žmonių pažinimą. Kiekviena diena atneša mokymosi patirties, tad ne tik formalus mokymasis ir paskaitų lankymas yra tarpkultūrinės kompetencijos ugdymosi veiksnys, bet ir buvimas kitoje aplinkoje, susitikimai su naujais žmonėmis, pažinimas savęs ir savo kultūros lemia tarpkultūrinės kompetencijos augimą. Dažnai studentai, išvažiuavę studijuoti, yra apimti euforijos ir mano, kad buvimas kitoje aplinkoje yra atsietas nuo tikrojo gyvenimo, o grįžimas namo siejamas su grįžimu į realybę.

Visos aukščiau išvardytos sudedamosios dalys lemia tarpkultūrinės kompetencijos augimą ir plėtojimą. Akivaizdu, kad grįžę iš studijų užsienyje studentai jaučiasi pasikeitę, labiau subrendę, įgiję gebėjimų, žinių, vertybių, kurios pakeitė jų profesinį ir asmeninį kelią. Tačiau grįžę iš studijų užsienyje jie susiduria su realybe universitete ir supranta, kad žmonės universitete nepasikeitė, todėl dažnai tampa problema grįžusiems studentams adaptuotis, suprasti kitus, kai kurie studentai netgi patiria „kultūrinį šoką“. Studijos užsienyje susijusios su asmenybės tobulėjimu, tarpkultūrinių kompetencijų įgijimu, bet kartu ir supratimu, kad kelionės, pažinimas kitų kultūrų yra neišvengiama gyvenimo dalis, tolesnėse studijose, studento motyvacija toliau pažinti kitų kultūrų akademinį, socialinį, kultūrinį gyvenimą yra daug stipresnė, o sukaupta patirtis yra naudojama rašant akademinis darbus, renkantis profesinę karjerą, kas yra išsamiai atskleista ir aprašyta kokybiniame disertacijos tyrime.

2.2.2. Internacionalizacijos namuose (angl. *Internationalization at Home*) koncepcijos panaudojimas ugdant ir vertinant tarpkultūrinę kompetenciją

Didelę įtaką internacionalizacijos namuose koncepcijos plėtrai turi institucijoje ugdomos tarpkultūrinės kompetencijos kalbinės dimensijos politika susidedanti iš įvairių internacionalizacijos namuose formų: CLIL (integruoto dalyko ir užsienio kalbos formos), kalbų mokymosi politikos, dėstytojų iš užsienio skaitomų paskaitų, Erasmus studentų integravimo į studijų procesą, studijų turinio internacionalizavimo, studijų programų internacionalizavimo ir pan.

Internationalizacijos namuose koncepcija (angl. *Internationalization at Home*) yra nauja. 1998 m. „The European Association for International Education (EAIE)“ žurnale Mohsen Hakim išspausdino straipsnį „What About the Internationalization at Home?“. 1999 m. Bengt Nilsson šią sąvoką išplėtė.

Europinėje erdvėje ir diskursuose ši sąvoka atsirado kaip atsakas į Erasmus mobilumo programos išplitimą. Erasmus programų dėka tik apie 10 % universitetų studentų gali tobulinti savo tarptautines kompetencijas studijuodami užsienyje, didžiausia problema – tarptautinės veiklos užtikrinimas ir tarpkultūrinės kompetencijos ugdymas institucijos viduje. Taigi į internacionalizacijos namuose sąvoką įeina bet kuri tarptautinė veikla institucijos viduje, išskyrus studentų ir dėstytojų mobilumą (Crowther et al., 2000). Autorius išskiria svarbiausius veiksnius, sudarančius internacionalizacijos namuose konceptą: vyriausybinių politiką, globalizacijos procesą, informacinių technologijų revoliucijos padariniai, išaugusi institucijos atsakomybė, pakitęs aukštojo mokslo „produktas“. Kaip jau minėta ankstesniame disertacijos skyriuje, netgi

studentai, kurie jau įgijo tarpkultūrinės patirties ir tarpkultūrinių kompetencijų svetur, neturi galimybių / nesugeba grįžę jų (tiek žinių, tiek įgūdžių, tiek nuostatų ir vertybių) panaudoti ugdymo procese savojoje institucijoje.

Pasak Matthias Otten (2002), tokios organizacijos kaip universitetai dažnai pasižymi dideliu etnocentrizmu. Apie organizacijų etnocentrišką orientaciją kalbėjo ir Adler (1991). Pagrindinė šios teorijos mintis ta, kad individų elgesys ir organizacinė struktūra nėra kultūriškai universali, nes ji priklauso nuo dominuojančios kultūros. Tarptautinės problemos atsiranda tuomet, kai socialinis kontekstas tampa kultūriškai asimetrinis ir viena kultūrinė pozicija tampa stipresnė ir aktyvesnė už kitas. Etnocentrizmo išplitimą lemia institucinių darinių ypatingai stiprus formalizavimas. Adler pasiūlyta išeitis būtų leisti institucijose vykti tarptautiniams konfliktams, nesusipratimams ir įvairioms frustracijoms neatmetant jų ir jų nemalšinant, t. y. aukštosiose mokyklose reikia organizuoti debatus, pasamdyti tarptautinius ekspertus, kad ištirtų institucijos veiklą ir galėtų pasiūlyti strategijos tobulinimo rekomendacijas. Sustiprinta internacionalizacija reikalauja išvystyto tarpkultūrinio supratimo ir jautrumo tiek iš individų, tiek iš organizacijos struktūros lygių.

Pasak Matthias Otten (2002), aukštojo mokslo institucijos, įgyvendindamos internacionalizacijos namuose procesą, turi pasirūpinti atvykusiais į jų instituciją studentais ir dėstytojais iš užsienio, studijuojančiais studentais namuose, o tam reikalingos specialios, į tarpkultūriškumą bei tarpkultūrinių kompetencijų ugdymą orientuotos studijų programos, instituciniai skyriai, padedantys integruotis atvykusiems studentams į universitetinę bendruomenę; institucija turi tenkinti pagrindinius, fundamentalius kasdienius studentų poreikius (apgyvendinimas, finansinės lėšos, kelionių išlaidos ir kt.).

Aukštojo mokslo institucijos, atsižvelgdamos į globalizacijos bei internacionalizacijos mestus iššūkius, stiprina ir internacionalizuoja mokymosi programas, skiria daugiau dėmesio programų turiniui, formoms, ruošia studentus veikti tiek profesinėje, tiek socialinėje srityse (Nilsson, 2002). B. Nilsson (2002) išskiria internacionalizuotų mokymosi programų tipologiją, į kurią įeina tarptautiniai dalykai (pvz., „Tarptautiniai santykiai“, „Tarptautinė teisė“); į tarptautinę profesiją orientuotas turinys (pvz.: „Tarptautinė verslo vadyba“); tarptautinių ar lyginamųjų aspektų įtraukimas į programų pavadinimus (pvz., „Tarptautinė lyginamoji edukologija“); tarpdisciplininių programų, regioninių kursų įtraukimas (pvz., „Europos studijos“, „Azijos studijos“); privalomo semestro užsienyje įtraukimas; modulių skaičiaus padidinimas užsienio kalba. Tokia internacionalizuotų programų tipologija leidžia ugdyti studentų tarpkultūrinę kompetenciją, kuri tampa būtina profesinio ir asmeninio tobulėjimo ir pasirengimo tenkinti globalios darbo rinkos poreikius dalimi.

Internationalizacijos namuose dėka aukštojo mokslo institucijos, atsižvelgdamos į pagrindines švietimo ir profesinio rengimo tobulinimo bei kokybės gerinimo kryptis, paruošia studentus globaliai ir konkurencingai darbo rinkai.

Integruoto dalyko ir užsienio kalbos mokymo taikymas tarpkultūrinės kompetencijos ugdymui ir vertinimui

Tarpkultūrinės kompetencijos kalbinė dimensija

Europos tarybos kalbų mokymo politika grindžiama daugiakalbystės koncepcija, nes Europa yra daugiakalbė. Siekiant internacionalizuoti aukštųjų mokyklų studijų programas, atkreipiamas dėmesys į tarptautinį dėstomų dalykų turinio aspektą, kuris visų pirma glaudžiai susijęs su užsienio šalių mokslinės ir metodinės literatūros skaitymu. Kadangi dėl ekonominių sumetimų į lietuvių kalbą nėra pakankamai verčiama mokslinės bei mokomosios literatūros, studentai

ir aukštųjų mokyklų mokslinis ir pedagoginis personalas nuolat susiduria su poreikiu skaityti užsienio šalių autorių mokslinę ir mokomąją literatūrą užsienio kalbomis.

Tarpkultūrinės kompetencijos kalbinį aspektą akcentuoja nedaugelis mokslininkų (Byram, 1997; Liu, 1998). Kalbinė kompetencija yra būtina norint efektyviai bendrauti tarpkultūriname kontekste, todėl kalbų mokymasis ir kalbinės kompetencijos ugdymas yra neatskiriama tarpkultūrinės komunikacinės kompetencijos dalis. Kalbinė kompetencija apibrėžiama kaip gebėjimas efektyviai išreikšti save ir gebėjimas bendrauti, ne vien tik pakankama kalbinių žinių bazė. Tačiau gebėjimas kalbėti kita kalba nelemia sėkmingo bendravimo, jei nėra tinkamo supratimo apie įvairius kultūrinius skirtumus (Cesevičiūtė ir Minkutė-Henrickson, 2002). Kalbant apie kalbinę kompetenciją reikia paminėti ir sociokultūrinę (angl. *sociocultural competence*), kuri yra neatsiejama lingvistinės kompetencijos dalis ir yra gebėjimas tinkamai ir lanksčiai elgtis susidūrus su naujais kultūros reiškiniiais bei skirtybėmis komunikacijos procese. Psicholingvistikoje išskiriamos dvi skirtingos konkuruojančios sąvokos: kalbinė kompetencija (angl. *linguistic competence*) ir komunikacinė kompetencija (angl. *communicative competence*), t. y. kalbinės veiklos kompetencija. Kalbinė kompetencija suvokiama kaip gebėjimas apskritai suprasti ir produkuoti tam tikra kalba išsakytą nuomonę. Taigi užsienio kalba yra būtinas kalbinės kompetencijos ugdymo įrankis. L. Sercu (2006) nuomone, tarpkultūrinė komunikacinė kompetencija (angl. *intercultural communicative competence*) susideda iš kelių komponentų: lingvistinio (angl. *linguistic*), sociolingvistinio (angl. *sociolinguistic*) ir pragmatinio (angl. *pragmatic*), t. y. žinių, įgūdžių ir patyrimo.

Integruotas dalyko ir užsienio kalbos mokymas (UKDIM) – palyginti naujas reiškinys Lietuvos švietimo sistemoje. Šio metodo nereikia suprasti tik kaip užsienio kalbos kompetencijų gerinimo perteikiant kurio nors kito mokomojo dalyko turinį. Tai kur kas daugiau – kalbos ir dalyko mokoma integruotai, t. y. jie siejami vienas su kitu ir traktuojami kaip visuma.

Wolff (2005) nurodo tokius kriterijus, pagal kuriuos nustatoma UKDIM forma:

- *dalyko ir kalbos santykis*;
- *užsienio kalbos ir gimtosios kalbos santykis pamokoje*;
- *dalykų skaičius ir turinys* (WOLFF rekomendacija UKDIM metodu mokytis iki 3 dalykų);
- *tikslinės grupės amžius* (UKDIM mokymasis gali prasidėti labai anksti, vaikų darželyje, dažnai pradedamas pradinėje, pagrindinėje mokykloje, o kartais tik gimnazijoje ar net universitete);
- *UKDIM trukmė* (šis parametras nurodo, kiek laiko trunka UKDIM mokymas(-is). Tam tikro dalyko mokymasis dažniausiai trunka nuo vienerių iki septynerių metų);
- *pasiiekimų vertinimas* (pvz., nuo to, ar užsienio kalba bus laikomas privalomas egzaminas, labai dažnai priklauso mokymosi motyvacija ir rezultatai);
- *šalyje vykdoma kalbos politika* (daugiakalbystė, pvz., šalyje yra keletas oficialių kalbų, šalia oficialios kalbos kalbama pripažinta mažumos kalba, šalia oficialios kalbos vartojama nepripažinta mažumos kalba, paribio kalbos).

Mokslinėje literatūroje pabrėžiamas dvejetainis UKDIM metodo tikslas: 1) siekiama, kad mokiniai įgytų reikalingų mokomojo dalyko žinių; 2) kad lavintų kitos kalbos, kuri nėra jų įprastinė mokymo kalba, gebėjimus. Be dalyko ir užsienio kalbos kompetencijų, UKDIM paskaitoje ugdoma labai svarbi tarpkultūrinės komunikacijos kompetencija (Budvytytė-Gudienė, Toleikienė, 2008).

Studijų programų analizė atskleidė ir tyrimų rezultatai patvirtino, kad užsienio kalbos kompetencijų tobulinimas – probleminė ŠU studijų programų dalis. Specialybės užsienio kalbos tobulinimui per mažai dėmesio ir laiko (kreditų) skiriama bakalauro studijų metu: programose

nėra modulių, skaitomų užsienio kalba, neišnaudojamos Erasmus programos teikiamos galimybės, literatūros skaitymas užsienio kalba nėra įtraukiamas kaip žinių ir gebėjimų vertinimo kriterijus. Dėl ydingos užsienio kalbų mokymo ir mokymosi strategijos bakalauro studijų metu, magistrantai neturi reikiamo lygio užsienio kalbos kompetencijų, todėl jiems sunku studijuoti specialybės srityje mokslinę literatūrą užsienio kalbomis, įsitraukiant į tarptautinius mokslinius tyrimus, dalyvauti stažuotėse, tarptautiniuose seminaruose ir konferencijose, rengiamose tiek užsienyje, tiek Lietuvoje.

Norint suteikti darbui ir tolesnėms studijoms būtinas užsienio kalbos kompetencijas, būtina iš esmės keisti darbenio kalbos mokymo ir mokymosi politiką ŠU bakalauro studijų programose: daugiau kreditų skirti užsienio kalbai, įvesti privalomą literatūros skaitymą užsienio kalba. Kadangi bakalauro studijų metu užsienio kalbų kompetencijos nėra pakankami tobulinamos, labai svarbu atrasti galimybių tobulinti užsienio kalbos kompetencijas magistrantūros studijų metu.

2.2.3. Nuotolinio mokymosi (angl. Online) praktika ugdant ir vertinant tarpkultūrinę kompetenciją

Kadangi studijuojančiųjų studentų skaičius tiek nuolatinėse, tiek iššestinėse studijose yra didelis, siekiant patenkinti dirbančių ir bestudijuojančių pagal iššestinę studijų formą magistrantų poreikius studijuoti neatsitraukiant nuo darbo ir gyvenamosios vietos, buvo įdiegta nuotolinio mokymo(si) sistema. Toks modelis yra interaktyvumą, savarankiškumą ir bendradarbiavimą skatinantis mokymosi metodas, sudarantis palankias sąlygas ypač iššestinės studijų formos studentų savarankiškam darbui, gerinantis studijų prieinamumą, leidžiantis sėkmingai derinti darbą su studijomis, užtikrinantis studijų lankstumą. Modelio pagrindą sudaro ne tik internacionalizuoto turinio paskaitų konspektų ir nuorodų į mokslinę literatūrą užsienio kalba skelbimas nuotolinėje aplinkoje, bet ir užduočių, skirtų savarankiškam bei komandiniam darbui, sukūrimas, probleminių, projektinio tipo užduočių sukūrimas, jų atlikimo koordinavimas ir moderavimas.

Tokia lanksti mokymosi forma padeda studentams įgyti žinių ir gebėjimų, kurie būtini sėkmingam studijavimui universitete, neatitraukiant studentų nei nuo darbų, nei nuo geografinės vietos, taip užtikrinant savarankišką mokymąsi, besimokančiųjų laiko planavimą (Bromme, Hesse, & Spada, 2005; Jonassen & Kwon, 2001). Tyrimai rodo, kad informacinės technologijos sukuria galingus įrankius, padedančius mokytis kartu, bendradarbiaujant (Bryant, Khale, & Schafer, 2005; Schellens & Valcke, 2005). *Online* metodo naudojimas lemia pedagoginių ir daktinių modelių kaitą (pereinant iš *face-to-face* mokymo į virtualų). Tokie mokymosi modeliai kaip probleminis mokymas (angl. *problem based learning*), projektinis mokymas (angl. *project based learning*) tampa labai svarbūs. Kalbant apie „online“ kursus reikia atsižvelgti į keturis papildomus kriterijus:

1) vartodami žodį „online“ mes kalbame apie internetą. Studentai nebėra priklausomi nuo mokymosi laiko ir erdvės, sudaromos galimybės komunikuoti ir dirbti komandoje neatsižvelgiant į geografinę studijuojančiųjų vietą. Aišku neribotas interneto naudojimas sudaro būtinybę sudaryti instrukcijas ar metodą, kuris įgalintų studentus mokytis jiems tinkamu metu (Rienties, Tempelaar, Waterval, Rehm, & Gijsselaers, 2006). Kalbant apie TMK modulio ypatybes, reikia paminėti aiškumo ir sudominimo svarbą. Nuotoliniu būdu studijuojantys studentai turi suprasti užduočių atlikimo grafiko svarbą, užduočių pasiskirstymo laikotarpis ir galimybes atlikti užduotis laiku. Visas kursas yra tarsi „maratonas“, tad studentų savarankiškas darbo pasiskirstymas yra labai svarbus;

2) kiekvienas studentas yra unikalus ir individualus, turintis skirtingas žinių, mokymosi

stilių (Tempelaar, Gijsselaers, Schim van der Loeff, & Nijhuis, 2007). Todėl virtualaus mokymosi aplinka (angl. *Virtual Learning Environment (VLE)*) turi būti pritaikyta individualizuotam mokymosi pažangumui pasiekti (Doignon & Falmagne, 1999). Turi būti numatyti galimi individualūs mokymosi keliai, pritaikyti kiekvienam besimokančiajam nuotoliniu būdu;

3) bendravimas / sąveika (angl. *interaction*) yra vienas labiausiai įtaką darančių elementų ne tik „online“ studijose, bet ir naudojant kitus edukacinius metodus, nes bendravimas / sąveika stimuliuoja motyvaciją mokytis (Hmelo-Silver, 2004; Schellens & Valcke, 2005; Vrasidas & Zembylas, 2003). Visiškai virtualiame edukaciniame procese, kuriame neegzistuoja tiesioginio kontakto (face-to-face meetings), interakcija/bendravimas/sąveika tampa dar mažiau įgyvendinama ir sunkiau užtikrinama (Bromme, Hesse, & Spada, 2005). Tokie svarbūs bendravimo elementai kaip kontekstas, kūno kalba, intonacijos tampa dar sunkiau įgyvendinami „online“ būdu (Jonassen & Kwon, 2001). Kadangi interakcija yra labai svarbi užtikrinant besimokančiųjų motyvaciją, dėstytojai turi virtualaus mokymosi aplinkoje aktyviai veikti ir stimuliuoti studentus (Bryant, Khale, & Schafer, 2005; Schellens & Valcke, 2005). Tyrimai rodo, kad nuotolinis mokymasis ir virtualus bendravimas lemia didelį studentų iškritimo laipsnį, kas yra įvardijama kaip motyvacijos stoka. Motyvaciją galima didinti per aiškius nurodymus, visą laiką trunkantį dėstytojo-studento, studento-studento bendravimą ir apskritai izoliacijos naikinimą. Kitas būdas motyvacijai didinti yra paskyrimas studentui daugiau atsakomybės planuojant mokymosi procesą. Tai vadinama valdomu nepriklausomu mokymusi (angl. *Guided Independent Learning*), kuris stimuliuojamas aktyvia mokymosi aplinka, kur studentas pats tampa tyrėju, atsakingu už mokymosi procesą, o dėstytojas yra atsakingas priežiūrą ir palaikymą. Kalbant apie TMK modulio ypatybes, šią problemą buvo bandoma spręsti įdiegiant forumus, kuriuose vyksta komunikavimas, užduočių atlikimas ir tarpusavio sąveika, įgalinanti kiekvieną studentą išsiskyti, klausti ir padėti vienas kitam. TMK kurso metu išryškėję forumų privalumai ir trūkumai:

- skatina komunikaciją;
- didina motyvaciją;
- atskleidžia studento raidą;
- galima idėjų pasisavinimo problema;
- daug rašoma neargumentuotų, emocinių teiginių;
- kelias studentų grupes galima sujungti į vieną forumą;

4) greitas atgalinis ryšys (angl. *feedback*) stimuliuoja interakciją / bendravimą *online* kursų metu. Vertinimo instrumentų įvairovė, kuri gali būti pateikta nuotoliniame modulyje, įgalina studentus įvertinti savo žinias ir gauti greitą ir individualizuotą atgalinį ryšį, kuris yra naudingas mokymosi procesui (Marshall, 1999). Pasak Schellens ir Valcke, nėra nieko nuotoliniame modulyje labiau žeminančio ir nemotyvuojančio, kaip atsako į įdėtas pastangas nebuvimas arba ignoravimas (Schellens & Valcke, 2005). Vertinimo procedūrą sukurti nėra paprasta, nes reikia atsižvelgti į pedagoginius principus ir užduočių tikslus. Tarkime, jei mokymosi veiklos susijusios su komandiniu darbu, tai vertinimas turėtų būti orientuotas ne tik į studijų rezultatus ir produktus, bet ir į patį studijų procesą. Dėstytojo vertinimas bei atgalinis ryšys svarbus ne tik semestro gale, bet ir studentams atliekant užduotis per visą laikotarpį. Toks dėmesys studentui ir jo pasiekimams kelia motyvaciją studijuoti. TMK modulio patirtis rodo, kad vienas svarbiausių momentų yra **vertinimo principų (rubrikų) pateikimas, t. y. užduoties atlikimo kokybinis vertinimas** (vertinimo rubrikos susijusios su realia raiška, sudaromos skirtingos vertinimo rubrikos pagal užduotis ir vertinimo rubrikos po bandomųjų pirmo semestro mokymų). Nuotoliniame kurse labai didelis vaidmuo priskiriamas dėstytojui, kuris dažnai susiduria su didele užduočių vertinimo apimtimi.

2.3. Magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos modelio konstravimas

Atsižvelgiant į aptartus kituose disertacijos skyriuose tarpkultūrinės kompetencijos modelius, šiame skyriuje bus konstruojamas magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos modelis, paremtas tiek teoriniais hipotetiniais konstruktais, tiek empiriniais duomenimis, pasinaudojant kokybinio ir kiekybinio tyrimų rezultatais.

Atsižvelgiant į ateities ir dabarties globalios darbo rinkos reikalavimus matoma, kad profesinių kompetencijų nebeužtenka, reikia, kad specialistas, be bendrųjų kompetencijų, turėtų išugdytą ir tarpkultūrinę kompetenciją. Todėl tampa labai svarbu sudaryti sąlygas magistrantams plėtoti ir ugdyti naujas žinias ir kompetencijas. Tačiau, kaip pateikiama viename iš disertacijos skyrių, tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo ir vertinimo scenarijų nėra labai daug, visi pateikti reikalauja labai didelio tiek asmens paties išitraukimo, asmeninių savybių ir vidinės motyvacijos, tiek ir institucijos indėlio ir pažangos plečiant studijų programų tarptautiškumą turinio aspektu. Dėstytojo vaidmuo šiame į kompetencijas orientuotame ugdymo ir vertinimo procese yra esminis, nes dalyko turinys, pasirinkti ugdymo ir vertinimo metodai, strategijos nulemia, kokias kompetencijas studentas ugdysis.

Nors tarpkultūrinės kompetencijos modelis išsamiai pristatytas įvairių autorių (Byram, Sercu, Birenbaum, Fantini, Deardorf ir kt.), tačiau, kalbant apie magistrantų tarpkultūrinę kompetenciją, galima apibendrinant visus anksčiau minėtus autorius išskirti kultūros – turinio kompetenciją (angl. *know what*), procesinę / veiksmo / raidos kompetenciją (angl. *knowing how*) bei akademinę / mokslinę kompetenciją. Visos drauge šios dalys sudaro asmens „tarpkultūrinę know-how“ arba bendrąją, visą apimančią tarpkultūrinę kompetenciją (žr. 6 lentelę).

6 lentelė

Magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos turinio modelis (adaptuota pagal Stier, 2003)

Turinio kompetencija (angl. <i>knowing what</i>)	Procesinė / veiksmo / raidos kompetencija (angl. <i>knowing how</i>)	Akademinė / mokslinė kompetencija
<p>Žinios, informacija apie kultūrą ir tos kultūros žmones, papročius, tradicijas, normas, politiką, ekonomiką, istoriją, geografiją ir pan.</p> <p>Žinios apie savąją kultūrą, istoriją, kalbą, vertybes, normas, tabu, įpročius, tradicijas, požiūrį į pasaulį, simbolius, elgesio normas, lyčių vaidmenų pasiskirstymą, požiūrį į seksualumą, sveikatą, grožį ir pan.</p>	<p>Vidinės asmens kompetencijos:</p> <p>1) Kognityvinės kompetencijos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • pokyčių numatymas; • savęs supratimas, refleksija; • kultūros atskleidimas; • problemų sprendimas; • vaidmenų prisiėmimas. <p>2) Emocinės kompetencijos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • emocijų valdymas; • vengimas automatiškai atsakyti; • gebėjimas suprasti ir susitvarkyti su daugeliu jausmų (pvz., ksenofobija, baime, neaiškumais, neapibrėžtumais, nesaugumu, dviprasmybėmis, nerimu, pykčiu, pasišlykštėjimu, etnocentrizmu ir kt. jausmais), kuriuos sukelia nežinoma / nepažįstama kultūra <p>3) Tarpasmeninės kompetencijos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • jautrumas bendraujant su žmonėmis; • bendravimo kompetencija; • jautrumas bendraujant priklausomai nuo situacijos. 	<p>Specifinė kompetencija</p> <p>Dalykinė kompetencija</p> <p>Bendroji kompetencija:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) bendroji instrumentinė kompetencijos grupė; 2) mąstymo veiklos kompetencija; 3) asmens elgsenos kompetencija; 4) socialinės komunikacijos kompetencija.

Turinio kompetencija (angl. *knowing what*)

Turinio kompetencija apibrėžiama vienos dimensijos arba statiškumo aspektu. Žinios apie kitas kultūras, jų tradicijas nėra šiuo atžvilgiu siejamos su žinojimu, kaip veikti kitoje kultūrinėje terpėje. Į turinio kompetenciją įeina ne tik žinios apie kitą kultūrą, bet ir žinios apie savąją kultūrą, istoriją, kalbą, vertybes, normas, tabu, įpročius, tradicijas, požiūrį į pasaulį, simbolius, elgesio normas, lyčių vaidmenų pasiskirstymą, požiūrį į seksualumą, sveikatą, grožį ir pan. Dažnai tokios žinios būna sudarytos iš stereotipais grįstos, žeminančios informacijos, su iš anksto apibrėžtomis pozityviomis ar negatyviomis vertybėmis ir emociu atspalviu (Allport, 1979; Mažeikienė, Loher, 2008; Barzelis, Barcytė, Mažeikienė, 2008). Magistrantai, prieš vykdamį studijuoti į užsienį, dažnai per daug remiasi stereotipais paremta informacija ir negali visai atsiverti naujajai patirčiai. Dėstytojo vaidmuo tampa labai svarbus parenkant mokymosi ir vertinimo metodus ir strategijas norint atrasti balansą tarp „mokymosi veikloje“ (angl. *learning by doing*) iniciavimo ir mokantis spręsti, o kartais ir išvengti problemų.

Procesinė / veiksmo / raidos kompetencija (angl. *knowing how*)

Tik turinio kompetencija arba, kitaip tariant, žinios apie kitą kultūrą ir savąją, dar neužtikrina gebėjimo sėkmingai veikti kitoje kultūrinėje terpėje. Procesinės kompetencijos terminas yra dinamiškas, būdingas tarpkultūrinei kompetencijai. Procesinė kompetencija suprantama tik interakciniame arba sąveikos kontekste (Hall, 1976). Kaip jau lentelėje aprašyta, „knowing how“ tarpkultūrinės kompetencijos aspektas apima tiek vidines asmenybės savybes, tiek bendravimo ar tarpasmenines kompetencijas.

Vidinės asmens kompetencijos apima kognityvines ir emocines kompetencijas. Kognityvinės, pasak Stier (2002), susijusios su pokyčių numatymu, savęs supratimu, refleksija, kultūros atskleidimu, problemų sprendimu, vaidmenų prisiėmimu. Šiuo atveju, analizuojant pokyčių numatymo gebėjimą, reikia tai sieti su empatija ir įsijautimu į kito žmogaus situaciją. Savęs suvokimas ir refleksija labai svarbus studento gebėjimams analizuoti save remiantis kitų žmonių požiūriais: kaip tam tikroje tarpkultūrinėje situacijoje mano kultūra veikia mano elgesį. Kultūros atskleidimo gebėjimai leidžia būti atviram analizuojant, suprantant kultūrinius skirtumus ir ypatybes, nevertinant jų automatiškai, neapgalvotai.

Emocinės kompetencijos susijusios su studento gebėjimu suprasti ir susitvarkyti su daugeliu jausmų (pvz., ksenofobija, baime, neaiškumais, neapibrėžtumais, nesaugumu, nerimu, pykčiu, pasišlykštėjimu, etnocentrizmu ir kt. jausmais), kuriuos sukelia nežinoma / nepažįstama kultūra (Ruben, 1977; Triandis, 1984).

Tarpasmeninės kompetencijos susijusios su gebėjimu sąveikauti, bendrauti su kitais žmonėmis. Tarpasmeninis jautrumas susijęs su gebėjimu aptikti, suprasti ir interpretuoti neverbalinę kalbą, subtilius signalus, kitų emocinius atsakus ir pan. Bendravimo kompetencijai priklauso įgūdžiai, apimantys tiek verbalinę, tiek neverbalinę kalbą (Ruben, 1977; Triandis, 1984), kultūros taisyklės, kaip pokalbis prasideda ir baigiasi, formalumo ir nenormalumo arba hierarchijos lygį ir pan. Jautrumas, priklausantis nuo situacijos, apima žmogaus gebėjimą suprasti kultūrinės prasmės, susijusias su kontekstu.

Akademinė mokslinė kompetencija

Specifinė kompetencija yra viena iš mokslinės kompetencijos dimensijų. Ji pirmiausia siejama su konkrečia specialybe ir yra artima kvalifikacijos sampratai, nes apima konkrečios profesijos ar specialybės žinias ir „kietuosius“ (Page, Wilson & Kolb, 1993) gebėjimus, t. y. techninius darbo atlikimo gebėjimus, paremtus išmoktomis žiniomis.

Analizuojant magistrantūros studijų programoms keliamus bendrus reikalavimus pastebėta, kad daugiau negu pusė studijų apimties turi būti skirta „moksliniams tyrimams bei mokslinio tiriamojo pobūdžio baigiamajam darbui“ (Nuosekliųjų studijų programų nuostatai, 2000).

Vadinasi, pagrindinis magistranto specifinės kompetencijos elementas – **tyrimo atlikimo gebėjimai**. Svarbu pabrėžti, kad šie gebėjimai, kaip pagrindinis mokslinės kompetencijos komponentas, išskiriamas ir užsienio šalių universitetų reikalavimuose (*Postgraduate Academic and Personal Progress Portfolio*, 2005).

Tyrimas apima daugybę skirtingų veiklų, siejant tyrimo kontekstą su studijų kryptimi; šis terminas apima nuoseklų studijavimą ir tyrinėjimą, paremtą sisteminiu suvokimu ir kritinių žinių įsisąmoninimu. Tyrimas numato inovatyvumą, originalumą (*Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards*, 2004). Taigi Vakaruose tyrimo atlikimo gebėjimai apima tiek technines, tiek tyrimo aplinkos ir vadybos sferas.

Magistrantas turi gebėti išvelgti ir atskleisti problemą, išmanyti kokybinių ir kiekybinių tyrimų specifika, būti susipažinęs su tyrimo metodologija ir technika. Ne mažiau reikšmingi yra tyrimo rezultatų pristatymo gebėjimai: tiek tyrimo ataskaitos rašymo, tiek pristatymo žodžiu įgūdžiai. Atliekant tyrimą būtina visuomet išanalizuoti ir atsižvelgti į tyrimo aplinką, išmanyti tyrėjo ir respondentų etiką, jų teises, suvokti atsakomybę už atliekamą tyrimą. Taigi specifinė kompetencija apima ir mokslinės informacijos panaudojimo (citavimo, plagijavimo, autorių teisių išmanymo), ir mokslo etines, ir teisines žinias. Būtina prisiminti, kad, remiantis etikos kodeksų reikalavimais, respondentai beveik visais atvejais (išskyrus stebėjimą) privalo būti informuoti apie atliekamus tyrimus ar eksperimentus ir turi teisę nesutikti dalyvauti tyrime (*Postgraduate Academic and Personal Progress Portfolio*, 2005).

Kitas svarbus magistrantų specifinės kompetencijos komponentas – tai **dalykinė kompetencija**, kurią sudaro skirtingų mokslinių disciplinų, susijusių su specialybe, žinios. Dalykinė kompetencija atitinka studento dalykinį pasiruošimą studijuoti konkretų modulį konkrečiu studijų lygiu ir absolvento dalykinį pasirengimą konkrečiam darbui. Studentas turi kelti savo dalykinę kompetenciją pereidamas iš vienos studijų pakopos į kitą (Meijers; *et al*, 2005). Suprantama, kad į magistranto dalykinę kompetenciją įeina ir aukščiau minėtos su tiriamąja veikla susijusios žinios. Tačiau, kaip pastebi R. Barnett (1994), gebėjimų plėtojimas, o ne tik akademinė žinių suteikimas, kas buvo būdinga viduramžių universitetams, turi tapti studijų tikslu.

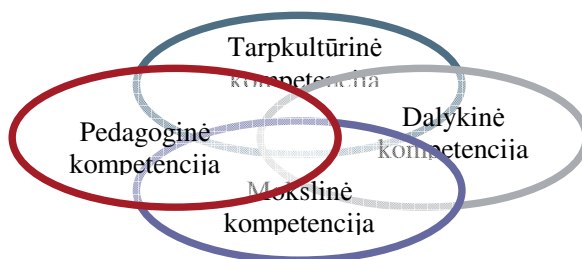
Bendrają kompetenciją sudaro vadinamieji perkeliemieji, arba horizontalieji, gebėjimai. Bendrosios kompetencijos iš esmės atitinka holistinės kompetencijos sampratą, t. y. holistinė asmens galimybių raiška, akcentuojant individo asmenines savybes, vertybines nuostatas ir gebėjimą realizuoti sukauptą potencialą ir patirtį veikloje (Lepaitė, 2003). Bendrosios kompetencijos gebėjimai kiekvienam studentui leidžia mokytis ir dirbti įvairiose srityse. Tačiau J. A. Bowden ir G. N. Masters (1993) pažymi, kad patys savaime bendrieji gebėjimai yra susipynę ir nieko nereiškia be praktinio pritaikymo galimybės. Todėl universitetų studijų procesas turi būti daugiau orientuotas į praktinį tokių gebėjimų plėtojimą. Vienas esminių studijų sėkmingumą užtikrinančių elementų yra savireguliacija (angl. *self-regulation*), t. y. studentų gebėjimas kontroliuoti save bei kryptingai formuoti savo elgesį, mokytis iš savo patirties (Wolters, 1998). Formuoti savireguliacijos gebėjimus padeda mokslinis užimtumas, kuris yra neatsiejama kiekvieno studento, ypač magistranto, studijų dalis. Mokslinis užimtumas arba mokslinė veikla neturi apsiriboti tik universiteto, kuriame studijuojama, aplinka.

Taigi, pasak D. Lepaitės (2003), bendrają kompetenciją sudaro šios kompetencijų grupės:

- bendroji instrumentinė kompetencijos grupė;
- mąstymo veiklos kompetencija;
- asmens elgsenos kompetencija;
- socialinės komunikacijos kompetencija.

2.3.1. Dėstytojo vaidmuo formuojant magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos modelį

Mokymosi procese ugdant magistrantų tarpkultūrinę kompetenciją dėstytojo vaidmuo kinta, perteikiant jam daugiau atsakomybės, diegiant inovatyvius mokymosi metodus, vertinimo strategijas ir keičiant patį studijų procesą nuo orientavimosi į žinių perteikimą link kompetencijomis grįsto mokymosi. Tuomet ir dėstytojams keliami aukšti reikalavimai ne tik jų pedagoginei, dalykinei ar mokslinei kompetencijai, bet ir tarpkultūrinei kompetencijai. Hipotetiškai galima išivaizduoti tokį dėstytojų kompetencijų santykį (žr. 27 pav.).



27 pav. Dėstytojo kompetencijų santykis ugdant magistrantų tarpkultūrinę kompetenciją (pagal Mažeikienę, Loher, 2008)

Kalbant apie patį studijų procesą, dėstytojo ne tik kompetencijos, bet ir vaidmuo skiriasi. Pasak daugelio autorių (Bronckbank, McGill, 1998; Tumėnienė, Janiūnienė, 2000; Butkienė ir Kepalaitė, 1996; Shon, 1987; Jarvis et al., 1998; Jarvis 2006; Stier, 2003), dėstytojas atlieka tiek dėstytojo vaidmenį, tiek apmokyto seržanto ar karininko vaidmenį, tiek mentoriaus, tiek patarėjo vaidmenį (žr. 7 lentelę).

7 lentelė

Dėstytojo vaidmenys ugdant magistrantų tarpkultūrinę kompetenciją

Dėstytojo vaidmuo	Veiklos
Mokytojas	Sukuria optimalią mokymosi aplinką; perteikia „žinias“.
Apmokytas seržantas ar karininkas	Puoselėja mokymosi struktūrą, kokybę; paskatina savęs refleksijas; reikalauja pagarbos kitoms kultūroms; leidžia tarpasmeninę trintį, sąveikas.
Mentorius	Orientuoja studentus; Pats yra kaip elgesio modelis / orientyras; diskusijų partneris.
Konsultantas	Pateikia daugiau ramiamas užduotis; gyvenimo gelbėtojas, padėjėjas.
Tyrėjas	Stipri profesinė praktika; padeda analizuoti studentų patirtį; perteikia mokslinių tyrimų įgūdžius.

Mokytojas turi sukurti empatišką, tolerantišką, pagarbią ir produktyvią mokymosi aplinką, kad studentai jaustųsi atsipalaidavę ir motyvuoti. Lentelėje išskirti pagrindiniai dėstytojų vaidmenys yra susiję su žinių perteikimu ir studentų įgūdžių bei kompetencijų ugdymu. Dėstytojas, kaip apmokytas seržantas ar karininkas, turi išlaikyti autoriteto, struktūros, studijų kokybės lygį. Tuo pat metu toks dėstytojas turi leisti studentams pajusti nerimą ir nusivylimą – taip būtų įgyvendintas mokymosi susiduriant ir sprendžiant realias problemas tikslas (angl. *learning by struggling*). Toks dėstytojo vaidmuo leidžia mokymosi ir vertinimo metodus, skaitinius, įvertinimo sistemą pritaikyti neatsižvelgiant į studentų pageidavimus.

Dėstytojo, kaip mentoriaus vaidmuo, yra labiau paplitęs, jei analizuojamas tarpkultūrinės kompetencijos ugdymas. Toks dėstytojas išnaudoja ne tik savo, bet ir studentų turimą tarptautinę patirtį studijų procese, atsižvelgdamas į studentų praeitį ir kalbinius gebėjimus. Dėstytojas asmeniškai įsitraukia į kiekvieno studento studijas ir jas kontroliuoja, todėl aiškių perskyrų tarp mentoriaus ir konsultanto nėra.

Kalbant apie magistrantų ugdymą, labai svarbus tampa dėstytojo, kaip tyrėjo, vaidmuo, kuris analizuojamas daugelio autorių (Tumėnienė, Janiūnienė, 2000; Jucevičienė, Stanikūnienė, 2004; Stanikūnienė, 2006; Jurašaitė-Harbinson, 2004). Pirma, tyrėjas remiasi duomenimis pagrįsta profesine praktika, kai akcentuojamas savo veiklos tiriamasis pobūdis, besiremiantis mokslinė procesu ir reiškiniių analize, gebėjimais atlikti taikomojo pobūdžio tyrimus (Geležnienė, 2006). Antra, analizuojama konkreti išgyventa patirtis, ji apmąstoma ir atrandami nauji dalykai ir prasmės – pasimokoma iš savo patirties (Grendstad, 1996). Bet kuriuo atveju magistrantams tokia dėstytojo, kaip tyrėjo, patirtis atliekant tyrimus ir sugebant savo patirtį panaudoti studijų procese yra labai naudinga plėtojant magistrantų profesinę veiklą. R. Barnett (1990) teigia, kad šiuolaikinės aukštosios mokyklos dėstytojas turi būti ne tik aktyvus mokslininkas, bet ir geras pedagogas, studijų procese išmokantis studentus taikyti mokslinio tyrimo metodus. Kadangi aukštasis mokslas išsiskiria aukšta intelektine veikla (Barnett 1990), tai tokia pat veikla turi atsispindėti studijų procese. Tai galima padaryti mokslinio tyrimo metodais. Mokslo ir studijų vienovės principas grindžiamas šių tyrimų taikomumo galimybėmis ir būtinumu: 1) plėtoti taikomuosius mokslinius tyrimus ir taikyti naujas žinias; 2) plėtoti konsultacinę ir švietėjišką veiklą; 3) lanksčiai organizuoti studijų veiklą.

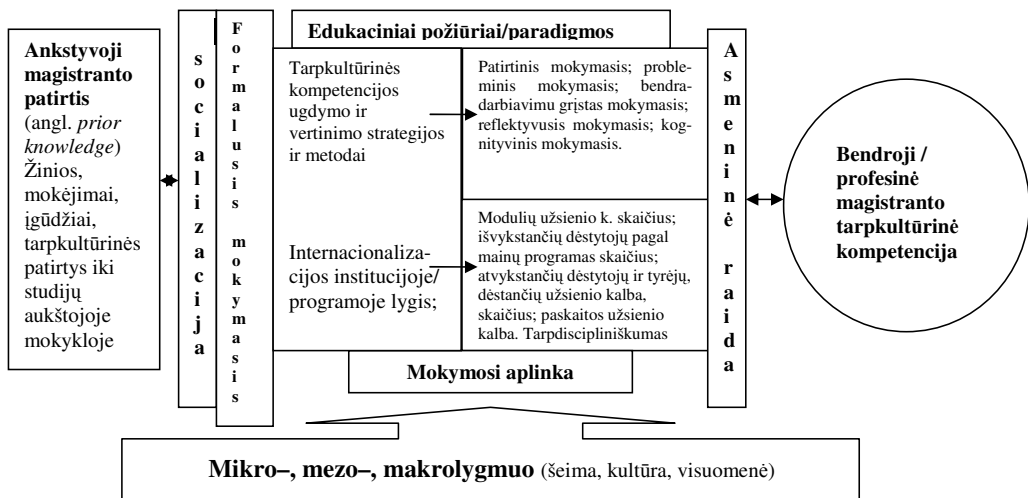
2.3.2. Magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo modelis

Sudarant interaktyvų magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos modelį labai svarbūs tampa keli aspektai, jau aptarti disertacijoje: 1) globalizacijos iššūkiai aukštajam mokslui rengiant kompetentingą specialistą; 2) universitetų institucinės internacionalizacijos ir etninės įvairovės politikos įgyvendinimas; 3) naujų į kompetencijų ugdymą orientuotų mokymosi ir vertinimo strategijų ir metodų integravimas į studijų procesą.

Bet tam, kad būtų sėkmingai įgyvendinta institucinė internacionalizacija ir etninė įvairovė ir ugdomos magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos, reikia produktyvaus pedagoginio modelio. Kadangi tarpkultūrinė kompetencija ir jos ugdymas bei vertinimas aukštajame moksle yra daugiadimensionalus, interaktyvus, sudėtingas ir daugialypis konstruktas, tai pateikti idealiojo modelio vieną schemą būtų labai sudėtinga. Remiantis įvairia literatūra pateikiamas tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo interaktyvus modelis (žr. 28 pav.), kuriame įgūdžiai ir žinios nėra vienintelis ugdymo tikslas, nes studento asmenybės tobulėjimas, jo vertybių ir nuostatų kaita yra taip pat labai svarbi. Maža to, magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymas daugiausia vyksta anapus formalaus ugdymo srities, t. y. nors ir ugdymo, ir vertinimo strategijų

reikšmė ugdant tarpkultūrinę kompetenciją yra labai didelė, tačiau patirtinis mokymasis realiose situacijose, būnant kitame kultūriniame kontekste, yra esminis formuojant ir ugdant magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos elementus: žinias, gebėjimus, nuostatas, kultūrinį sąmoningumą ir jautrumą.

Bendraudami, sąveikaudami su įvairiomis kultūromis ir kontekstais studentai (su savo unikalia patirtimi, istorija, siekais, užsibrėžtais tikslais) geba pasiekti užsibrėžtų akademinų tikslų, bet taip pat ir patobulėti kaip asmenybės – emocine, intelektine arba mąstymo, kultūrine ir akademinė prasme. Labai svarbu tampa padėti magistrantams įgyti tarpkultūrinę kompetenciją, kuri sudaryta iš turinio, veiklos ir mokslinės kompetencijos elementų, reikalingų sėkmingam tolesnės profesinės veiklos kontekstui.



28 pav. Tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo interaktyvus modelis

3 SKYRIUS. MAGISTRANTŲ TARPKULTŪRINĖS KOMPETENCIJOS UGDYMO MONOKULTŪRINĖJE IR TARPKULTŪRINĖJE APLINKOJE EMPIRINIO TYRIMO METODOLOGIJA

3.1. Bendroji tyrimo proceso / eigos logika

Tyrimė taikoma metodų trianguliacijos koncepcija (Guba, Lincoln, 1989; Merkys, 1999; Denzin, Lincoln, 2003, Kardelis, 2002, Mitchell, 1986) remiasi sisteminiu metodologijos požiūriu, kai tarpusavyje derinami ir integruojami kiekybiniai ir kokybiniai tyrimo metodai. Tyrimo kompleksiskumas pagrindžiamas naudojamais mišriais tyrimo instrumentais ir metodais (pusiau struktūruota apklausa ir giluminis interviu), kas iš esmės leido išryškinti ir aptikti magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo galimybes ir ypatybes naudojant įvairias edukacines priemones, taikomas aukštosios mokyklos studijų procese ir realioje tarpkultūrinėje aplinkoje. Tyrimas pradėtas taikant kiekybinį didelį imties metodą, siekiant įvertinti tikslinės grupės kompetencijų ir gebėjimų pokyčius, įvykusius integruojant į studijų procesą edukacines veiklas, ugdančias tarpkultūrinę magistrantų kompetenciją. Vėliau tyrimas tęsiamas atliekant giluminį interviu su magistrantais, turinčiais realios tarpkultūrinės patirties studijuojant ar atliekant praktišką kitoje kultūrinėje terpeje.

3.2. Kiekybinio tyrimo etapas

Pirmasis tyrimo etapas – **kiekybinis tyrimas** – sudarė galimybes įvertinti vykdomų institucijoje edukacinių veiklų, ugdant magistrantų platesnę tarptautiniam bendradarbiavimui reikalingą kompetenciją, efektyvumą, edukacinį poveikį kompetencijų raiškai. Remiantis daugelio autorių (Geistmann, 2002; Risager, 2000; Leenen, 2002; Mažeikiene, Loher, 2008) išsakyta nuomone, kad tarpkultūrinės kompetencijos apibrėžimą lemia kontekstas ir kad ši kompetencija glaudžiai siejasi su profesine veikla, galima teigti, kad magistranto tarpkultūrinė kompetencija siejama su profesinėmis, dalykinėmis kompetencijomis priklausomai nuo ugdomos profesijos. Bendroji tarpkultūrinė kompetencija gali jungtis su specialiaisiais gebėjimais (tyrimo atlikimo, informaciniais, kt.) ir sudaryti specifinę naująją skėtinę kompetenciją, nes magistrantūroje tarpkultūrinė kompetencija siejasi su profesiniais gebėjimais ir kitomis bendromis kompetencijomis, t. y., pasak Geistmann (2002), profesinė kompetencija susideda iš konkrečios veiklos turinio kompetencijos ir metodinės kompetencijos. Toks turinio, metodinės ir tarpkultūrinės kompetencijos junginys sudaro tarptautiniam bendradarbiavimui reikalingą skėtinę kompetenciją, kuri būdinga bet kokiam šiuolaikinei profesijai (verslininkams, policininkams, dėstytojams, socialiniams darbuotojams). Kiekybinio tyrimo tikslas buvo nustatyti tarptautiniam moksliniam bendradarbiavimui reikalingos kompetencijos pokytį, lyginant kompetencijos raišką semestro pradžioje ir pabaigoje, įgyvendinant edukacines veiklas. Siekiant įgyvendinti bendrą tyrimo tikslą buvo atliktas kiekybinis tyrimas. Atlikus tyrimo objekto operacionalizaciją, remiantis mokslo šaltinių analize, parengta pusiau standartizuota apklausa. Šiame klausimyne buvo aiškiai išskirti priklausomi ir nepriklausomi kintamieji, nes tarpkultūrinė kompetencija, kaip tyrimo objektas, viena vertus, susideda iš priklausomų kintamųjų, t. y. magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos struktūrą atspindinčių elementų, kurie buvo ugdomi projekto metu. Kita vertus, apklausos instrumentas susideda iš nepriklausomų kintamųjų sąrašo, kurį sudarė įvairūs tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo veiksniai, kurie buvo taikomi projekto metu, taip pat socializacijos ir ugdymo veiksniai. Sudarytoje 8 lentelėje aiškiai įvardijamas tarpkultūrinės kompetencijos priklausomų ir nepriklausomų kintamųjų ryšys.

Tarpkultūrinės kompetencijos priklausomų ir nepriklausomų kintamųjų ryšys kiekybiniame tyrime

Siekiamos ugdyti kompetencijos	Kompetencijų ugdymo veiksniai, taikyti projekto metu	Anketoje sudaryti teiginiai
Tarpkultūrinė kompetencija	Nuotoliniamodule „Tarpkultūrinė mokslo komunikacija“ buvo duodamos užduotys, kuriose studentai turėjo kritiškai įvertinti, analizuoti, lyginti įvairių kultūrų skirtumus. Dalyvavimas forumuose, įvairių probleminių situacijų sprendimas.	Kritiškas savęs, savo kompetencijų vertinimas. Suvokimas, ką ir kaip reikėtų tobulinti (tarpkultūrinę ir mokslinę kompetenciją, bendruosius gebėjimus). Suvokimas, kas yra bendroji ir dalykinė (mokslinė, akademinė, profesinė) tarpkultūrinė Kompetencija. Žinios apie kultūrų tipus, klasifikaciją, ypatumus ir skirtumus. Žinios ir praktinis suvokimas, kaip reikėtų elgtis su kitos kultūros atstovais. Gebėjimas savarankiškai analizuoti, aiškinti ir lyginti skirtingas kultūras, gebėti suprasti jų susidūrimų ir konfliktų priežastis. Tolerancija ir lankstumas suprantant kitų kultūrų skirtumus, siekis ir gebėjimas pažinti kitas kultūras.
Tyrimo atlikimo kompetencija	Tarptautinės mokslo komunikacijos modulis buvo orientuotas pagilinti magistrantų tarpkultūrinės mokslo kompetencijas, perteikti įvairių šalių mokslinės veiklos skirtumus, sudaryti vienodas sąlygas studentams konkuruoti globalioje mokslinėje erdvėje. Nuotolinio kurso metu buvo siekiama išugdyti gerus mokslinių darbų, straipsnių rašymo įgūdžius, kritiškai pažvelgti į įvairias mokslo teorijas, įsisavinti tyrimo etikos ir prezentacinių įgūdžių svarbą.	Išskirti tyrimo problemas, pagrįsti tyrimo naujumą, originalumą ir aktualumą. Padaryti prezentaciją / pranešimą moksline tema naudojant įvairias informacines technikas ir būdus. Organizuoti ir vykdyti tyrimą. Sudaryti tyrimo dizainą, numatant tinkamus tyrimo metodus ir technikas. Naudotis moderniais informacijos šaltiniais (duomenų bazėmis). Bendros žinios apie mokslą (raida, finansavimo galimybės, mokslinė kultūra Lietuvoje ir užsienyje, bendroji ES mokslo politika, tendencijos). Žinios apie mokslinio tyrimo etiką (tyrėjų bei respondentų teises, tyrėjo etikos kodeksą, mokslinės informacijos panaudojimo aspektus). Žinios apie kitų šalių tyrėjų / mokslininkų plėtojamas teorijas ir nagrinėjamus koncertus bei vykdomus tyrimus. Žinios apie įvairias tyrimų atlikimo metodologijas, technikas (kiekybinio ir/ar kokybinio tyrimų ypatumus). Žinios apie tarpkultūrinius mokslinių tyrimų atlikimo skirtumus.

<p>Užsienio kalbų kompetencija</p>	<p>Magistrantų užsienio kalbų gebėjimai buvo lavinami užsienio kalbos kursuose. „Ekonomikos - vadybos mokslinė užsienio kalba“ (nuotolinis modulis Moodle sistemoje) ir „Edukologijos mokslinė užsienio kalba“ (nuotolinis modulis Moodle sistemoje). Šie nuotolinio mokymo kursai skirti lavinti dalykinės (mokslinės) anglų / vokiečių kalbos įgūdžius. Supažindinama su pagrindiniais mokslinės anglų / vokiečių kalbos bruožais ir mokslinio darbo struktūra. Skaitomi ir analizuojami moksliniai bei mokslo populiarinimo straipsniai, ištraukos iš studijų pagal pagrindines temas.</p>	<p>Profesinės užsienio kalbos (vokiečių / anglų k.) skaitymas ir supratimas. Profesinės užsienio kalbos (rusų k.) skaitymas ir supratimas. Atskirų tekstų rašymas (straipsniai, santraukos, esė) profesine užsienio kalba (vokiečių / anglų k.). Bendravimas akademinė užsienio kalba (vokiečių / anglų k.) virtualioje aplinkoje (forumuose, naudojant el. paštą). Mokslinės ir akademinės užsienio kalbos (vokiečių / anglų k.) leksikos (žodyno) žinios. Mokslinės ir akademinės užsienio kalbos (rusų k.) leksikos (žodyno) žinios. Gramatinių taisyklių taikymas sudarant sakinio struktūrą.</p>
<p>Socialinio bendravimo / Komunikacijos</p>	<p>Socialinio bendravimo ir komunikacijos kompetencija buvo ugdoma įvairiuose projekto metu pertvarkytuose dalykuose, bet ypač dalyke „Debatai ir konstruktyvus konfliktų sprendimas“ bei „Tarpkultūrinė mokslo komunikacija“, kurių metu studentai vieni su kitais bendravo forumuose virtualioje aplinkoje, įgijo žinių apie bendravimą su kitų kultūrų atstovais, o debatų paskaitose galėjo tiesiogiai diskutuoti ir reikšti savo nuomonę viešai, argumentuojant, pagrindžiant savo pozicijas.</p>	<p>Gebėjimas viešai argumentuoti ir pagrįsti savo poziciją ir nuomonę. Komunikacija virtualioje aplinkoje. Mokslinio bendradarbiavimo su vadovu ir kolegomis plėtojimas. Gebėjimas efektyviai dirbti tarpkultūrinėje komandoje. Žinios apie bendravimą su kitų kultūrų atstovais ypatumus. Asmeninės savybės: esu atsakingas už savo veiksmus (gebėjimas laiku ir kruopščiai atlikti užduotis), tolerancija kitoniškumui (kitoms kultūroms, kitokioms praktikoms), gebėjimas reflektuoti savo mokslinę ir profesinę pažangą, atvirumas naujovėms (naujiems mokymosi metodams, būdams, dalykams), kritinis ir adekvatus savęs vertinimas, savarankiškumas (savarankiškas užduočių atlikimas), esu kūrybingas, originalus ir inovatyvus.</p>

8 lentelės tęsinys

<p>Karjeros ir laiko vadybos</p>	<p>Karjeros ir laiko vadybos kompetencija buvo ugdoma įvairiuose dalykuose, bet ypač akcentuoti tokie dalykai kaip „Tarpkultūrinė mokslo komunikacija“ ir „Profesinės karjeros ugdymas“, kurių tikslas – ugdyti sampratą, kad karjera yra tęstinis, visą gyvenimą trunkantis procesas, restruktūruotojebesikeičiančiojevisuomenėje ir lanksčioje, besimokančioje organizacijoje. Kurso elektroniniame aplanke buvo pateikta daug mokslinių straipsnių anglų kalba studento savarankiškam darbui ir paskaitų konspektai. „Tarpkultūrinės mokslo komunikacijos“ modulyje magistrantai pildė savo gyvenimo aprašymą ir rengė motyvacinį laišką, susipažino su įvairių šalių kultūrų specifika.</p>	<p>Studijuojamus dalykus panaudoti karjeros galimyboms plėtoti bei įvertinti naujų žinių naudingumą. Parengti motyvacinį laišką, gyvenimo aprašymą (CV), prašymus įsidarbinant (įvairių šalių kultūrose). Tinkamai paskirstyti darbo ir mokymosi laiką. Identifikuoti bei pateikti savo turimų ir darbui reikalingų kompetencijų įrodymus. Gebėjimas atrinkti ir pritaikyti reikalingų kompetencijų tobulinimui tinkamus mokymosi būdus ir metodus. Žinios apie pasaulyje vykstančias socialines transformacijas ir jų įtaką karjerai. Žinios apie įvairias tarptautinio mokslinio bendradarbiavimo programas, remiančias / finansuojančias mobilumą, tarptautinius projektus ir pan.</p>
----------------------------------	---	---

Kiekybinis tyrimas atskleidė edukacinių veiklų, ugdant magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos elementus, poveikį / efektyvumą. Tokie rezultatai teikia galimybių tobulinti magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo procesus aukštosiose mokyklose atsižvelgiant į edukacinių veiklų (inovatyvių metodų) efektyvumą ir reikalingumą.

3.2.1. Kiekybinio tyrimo imties charakteristikos

Kiekybinis tyrimas sudarė galimybes įvertinti vykdomų institucijoje edukacinių veiklų, ugdant magistrantų tarptautiniam bendradarbiavimui reikalingas kompetencijas, efektyvumą, edukacinį poveikį kompetencijų raiškai. Siekiant įgyvendinti bendrą tyrimo tikslą buvo atliktas *pokyčio tyrimas*.

Pokyčio tyrime, vykusiame 2007 m. pavasario ir 2008 m. pavasario semestruose, dalyvavo 307 magistrantai: iš jų 20 studijuoja KU, likusieji – ŠU edukologijos, ekonomikos ir vadybos magistrantūrose. Atliekant kiekybinį tyrimą buvo apklausti magistrantai, kurie išbandė projekto ARIADNE metu vykdytą edukacinį poveikį, iš klausė dalykus, kuriuose buvo integruota užsienio kalba, išbandė papildomo ugdymo programos dalykus („Specialybės anglų / vokiečių kalba“, „Tarptautinio mokslo komunikacija“) (žr. 9 lentelę). Dalis magistrantų dalyvavo net keliose projekto veiklose: iš klausė papildomojo ugdymo programos modulius („Specialybės užsienio kalbos“ ar „Tarptautinė mokslo komunikacija“) ir integruoto dalyko ir užsienio kalbos modulius. Pokyčio tyrime taip pat dalyvavo studentai, kurie nebuvo įsitraukę į projekto ARIADNE veiklas. Tokia respondentų atranka leidžia atskleisti skirtumus tarp dviejų grupių magistrantų, nustatyti projekto veiklų efektyvumą ir poveikį tarpkultūrinės kompetencijos ugdymui.

9 lentelė
 9 lentelė
 Pertvarkytų dalykų ir juose ugdomų kompetencijų aprašymas, lėmęs magistrantų edukacinį poveikį

Bendroska- tegorijos	Pertvarkytų dalykų pavadinimai	Dalykų tikslai, ugdomos kompetencijos ir gebėjimai
Tarpkul- tūrinės kompe- tencijos kursas	Tarptautinė mokslo komunikacija (nuoto- linis modulis Moodle sistemoje)	<p>Kursas skirtas – ugdyti mokslinių darbų, straipsnių rašymo, laiko planavimo, asmeninės karjeros vadybos, kritinio mąstymo ir kritinės mokslo teorijų analizės taikymo, informacijos paieškos, atrankos ir vertinimo, darbo komandoje / grupėje igūdžius, dalykinius, vadybinius, komunikacinius ir tarpininkavimo gebėjimus, reikalingus sėkmingai mokslinei komunikacijai daugiakultūre organizacijose.</p> <p>„Tarptautinės mokslo komunikacijos“ moduliui siekiama pagilinti magistrantų tarpkultūrinės mokslo kompetencijas, perteikti įvairių šalių mokslinės veiklos skirtumus, sudaryti vienodas sąlygas studentams konkuruoti globalioje mokslinėje erdvėje. Nuotolinio kurso metu bus siekiama išugdyti gerus mokslinių darbų, straipsnių rašymo igūdžius, kritiškai pažvelgti į įvairias mokslo teorijas, įsisavinti tyrimo etikos ir prezentacinių igūdžių svarbą.</p> <p>Kursas skirtas magistrantams, turintiems ekonomikoa ar vadyboa bakalauro laipsnį ir išklausiusiems specialybės anglų k. kursą.</p>
Užsienio kalbos kursai	Ekonomikos - vadybos mokslinė užsienio kalba (nuotolinis modulis Moodle sistemoje)	<p>Baigę kursą studentai įvaldys pagrindinius ekonomikos ir vadybos terminus bei sąvokas anglų kalba, atpažins juos moksliniuose tekstuose, gebės aiškinti ir aktyviai naudoti pranešimuose raštu ir žodžiu.</p> <p>Kursą sudaro moksliniai tekstai, jų analizė, ekonomikos ir vadybos sąvokų ir terminų analizė ir jų kontekstinis vartojimas. Gilinami ir tobulinami gebėjimai skaityti ir suprasti pagrindines mintis ir detales, paaiškinti terminus, suvokti jų prasmę kontekste ir gebėti juos vartoti raštu ir žodžiu pranešimuose ar moksliniuose straipsniuose, plečiamos žinios apie verslo ir vadybos specifiką globalioje rinkoje, integracijos procesų valdymą ir jų įtaką verslui ir jo dalyviams.</p> <p>Kursas skirtas magistrantams, išklausiusiems bakalauro studijų moduli „Specialybės anglų kalba“ arba turintiems A2-B1 lygio anglų kalbos žinias.</p>
	Edukologijos mokslinė užsienio kalba (nuoto- linis modulis Moodle sistemoje)	<p>Baigę kursą studentai turės žinių apie dalykinės (edukologijos) anglų kalbos ypatybes ir mokslinio teksto anglų kalba kūrimo specifiką, igis dalykinės, pvz., specialybės terminų žodyną, ir lingvistinės (anglų kalbos gramatikos) informacijos anglų kalba paieškos igūdžius, sugebes skaityti ir suvokti rašytinį tekstą pagrindinėmis edukologijos temomis, suprasti ir tinkamai vartoti specialybės žodyną (terminus ir tipiškus posakius) bei dalykiniams tekstams būdingiausius gramatikos reiškinius, pvz., neveikiamąją rūšį, prielinksnius, bendraties konstrukcijas, šaltinius sa- kinius.</p> <p>Nuotolinio mokymo kursas skirtas lavinti dalykinės (mokslinės) anglų kalbos igūdžius. Supažindinama su pagrindi- niais mokslinės anglų kalbos bruožais ir mokslinio darbo struktūra. Skaitomi ir analizuojami moksliniai bei moks- lo populiarinimo straipsniai, ištraukos iš studijų pagal pagrindines temas. Atliekami pratimai edukologijos srities žodynui plėsti, angliškiems terminams, formulotėms ir sudėtingesnėms gramatinėms konstrukcijoms, būdingoms mokslinei anglų kalbai, įtvirtinti.</p>

9 lentelė s tęsinys

<p>Integruotodalyko ir užsienio kalbos kursai (CLIL)</p>	<p>Vaikystės edukologija</p> <p>Profesinės karjeros ugdymas</p> <p>Marketingo vadyba</p> <p>Debatai ir konstruktyvus konfliktų sprendimas</p>	<p>Kurso elektroniniame aplanke pateikta daug mokslinių straipsnių anglų kalba studento savarankiskam darbui ir paskaitų konspektai temomis: <i>Vaikystė ir visuomenė; Postmodernizmo reiškiniai ir pažiūrų kaita į vaikus bei vaikystę edukologijoje; „Naujas“ edukacinis mąstymas ir pažiūrų į vaiką kaitos paradigma; Postmodernistinė pedagogika kaip antipedagogika ir vaikų ugdymo esmės samprata; Vaikystės apibūdinimas šiuolaikinėje pedagogikoje.</i></p> <p>Kursas skirtas – ugdyti sampratą, kad karjera yra tęstinis, visą gyvenimą trunkantis procesas restruktūruotoje besikeičiančioje visuomenėje ir lanksčioje, besimokančioje organizacijoje.</p> <p>Kurso elektroniniame aplanke pateikta daug mokslinių straipsnių anglų kalba studento savarankiskam darbui ir paskaitų konspektai temomis: <i>Pasaulyje vykstančios socialinės transformacijos ir jų įtaka karjerai; Karjeros modeliai; Karjeros pasirinkimo ir karjeros projektavimo teorijos; Efektyvų įsidarbinimą nulemiantys veiksniai; Karjeros planavimas organizacijoje.</i></p> <p>Marketingas yra ne tik produktų ir paslaugų kūrimas, reklama ir pardavimas, bet ir verslo filosofija, orientuota pelningai siekti kliento pasitenkinimo, užmezgant su juo vertingus ryšius.</p> <p>Kurso elektroniniame aplanke pateikti paskaitų konspektai: <i>Darbuotojų motyvavimas marketingo veikloje; Marketingo planavimas, strategija; Marketingo programos; Konkurentų ir jų marketingo strategijų analizė; Kainodaros politika ir strategija.</i> Kurso elektroninis aplankas taip pat padės studentams surasti papildomos literatūros užsienio kalba.</p> <p>Debatai – tai griežtai reglamentuotas problemų svarstymas, dviejų viena kitai oponuojančių pusių diskusija, siekiant argumentuotai įtikinti trečiąją pusę (neutralių teisėjų grupę) savo pozicijos teisingumu. Debatai padeda suvokti, kad nėra ir negali būti vienos nuomonės.</p> <p>Kurso elektroniniame aplanke studentai galės susipažinti su 5 paskaitų konspektais <i>Dalyko modulio studijų organizavimas; Ekspres debatai formatas; K. Popper'io formato debatai; Parlamentiniai debatai; Konflikto sprendimo debatai</i> – ir rasti papildomos literatūros apie debatų tipus užsienio kalba.</p>
---	---	--

3.2.2. Kiekybinio tyrimo metodai

Remiantis moksline literatūra apie tarpkultūrinės kompetencijos struktūrą, raišką bei ugdymo ypatumus aukštojo mokslo kontekste, atlikta tyrimo objekto operacionalizacija, kuria siekta detalizuoti ir konkretizuoti tyrimo objektą, jį struktūruojant, atskleidžiant jo turinį ir pasirengiant kiekybinio instrumento kūrimui. Remiantis atlikta operacionalizacija, parengtas struktūruotas, uždaro tipo klausimynas studentams (žr. 1 priedą). *Struktūruota anketa* taikyta siekiant nustatyti ir įvertinti edukacinių priemonių, integruotų į institucijų (ŠU ir KU) studijų programas, poveikį (per 1 semestrą) magistrantų tarpkultūrinei kompetencijai ugdytis. Kiekybinis tyrimas buvo paremtas *veiklos tyrimo koncepcija*, kuri, pasak daugelio autorių (Denzin, Lincoln, 2003; Greenwood, Levin, 1998; Armstrong, Felicity, Moore, 2004), apima trijų elementų sąsają: tyrimo, veikimo ir dalyvavimo. Tiriant magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos pokyčius, mano, kaip tyrėjos, vaidmuo buvo labai svarbus. Pati aktyviai dalyvavau visose projekto etapuose: projekto rengimo, įgyvendinimo, tyrėjų ir dėstytojų komandose vykdant edukacinį poveikį, kuriant ir diegiant papildomojo ugdymo programos modulius. Vienas tokių modulių (dalykų) – „Tarpkultūrinė mokslo komunikacija“ – buvo skelbiamas nuotolinėje Moodle aplinkoje. *Modulio tikslas* – ugdyti mokslinių darbų, straipsnių rašymo, laiko planavimo, asmeninės karjeros vadybos, kritinio mąstymo ir kritinės mokslo teorijų analizės taikymo, informacijos paieškos, atrankos ir vertinimo, darbo komandoje / grupėje įgūdžius, dalykinius, vadybinius, komunikacinius ir tarpininkavimo gebėjimus, reikalingus sėkmingai mokslinei komunikacijai daugiakultūreose organizacijose. Tarptautinės mokslo komunikacijos modulis buvo orientuotas pagilinti magistrantų tarpkultūrinę kompetenciją, perteikti įvairių šalių mokslinės veiklos skirtumus, sudaryti vienas sąlygas studentams konkuruoti globalioje mokslinėje erdvėje. Būdamas vienas iš to modulio dėstytojų, ne tik stebėjau magistrantų, dalyvaujančių nuotolinėje aplinkoje, pokyčius, bet ir įsitraukiau į patį ugdymo ir vertinimo procesą, kurdama temas, vertinimo užduotis, bendraudama su magistrantais. Kartu su kitais tyrėjais buvo analizuotas edukacinis poveikis, gautas ne tik „Tarptautinės mokslo komunikacijos“ kurso metu, bet ir kituose kursuose. Dalyvauta dėstytojų konsultacijose, mokymuose, refleksijose analizuojant nuotolinio mokymosi ir įvairių ugdymo ir vertinimo strategijų ir metodų panaudojimo galimybes, konsultuota, kaip tinkamai parengti nuotolinius modulius, kad būtų pasiektas kurso tikslas, ugdomi tiek profesiniai, tiek bendrieji gebėjimai (taro jų ir tarpkultūrinė kompetencija). Tad cikliškas dalyvavimas ugdymo procese leido tiesiogiai prisiliesti prie dalyvių įtraukimo į pokyčių procesą, o vėliau jį (pokyčių procesą) įvertinti.

Statistinė duomenų analizė atlikta taikant SPSS 16.0 Windows statistinių duomenų apdorojimo programą. Buvo taikomi tokie statistiniai metodai: *faktorinė analizė* (Factor Analysis) – daugiamačis statistinis metodas, kuris nagrinėja daugelio nepriklausomų ir priklausomų kintamųjų sąveiką bei padeda kintamųjų (kurie paprastai būna labai didelės apimties) tarpusavio koreliacijas paaiškinti tam tikrų bendrųjų veiksnių įtaka. Daugybė statistinių metodų skirti ryšiams tarp priklausomo ir nepriklausomų kintamųjų atskleisti. Faktorinė analizė skiriasi nuo jų (Sirkin, 1995). Pasak Čekanavičiaus ir Murausko (2001), faktorinės analizės tikslas yra minimaliai prarandant informaciją pakeisti stebimą reiškinį charakterizuojančių požymių aibę kelių faktorių rinkiniu. Šis metodas leidžia įvairius kintamuosius pagal jų tarpusavio koreliaciją klasifikuoti į tarpusavyje nesusijusias grupes (Merkyš, 1999). *Patikimumo analizė* (angl. *Reliability Analysis*) rodo, kaip tiksliai matuoja reiškinį duota skalė. *Neparametrinis statistinis metodas* (Kruskal-Wallis kriterijus, reikšmingumo koeficientas $p \leq 0,05$) – tai ranginis kriterijus, skirtas hipotezei apie dviejų ar daugiau populiacijų skirstinių lygybę tikrinti (Čekanavičius, Murauskas, 2001);

tyrime taikytas kintamųjų nepriklausomumo hipotezei tirti. Nulinė hipotezė atmetama, kai reikšmingumo lygmuo $p \leq 0,05$.

Aprašomosios statistikos metodai (dažnių vidurkis, standartinis nuokrypis, koreliacinė Spearman analizė) – tai duomenų sisteminimo ir grafinio vaizdavimo metodai, leidžiantys daryti pagrįstas išvadas apie nagrinėjamas savybes (Čekanavičius, Murauskas, 2001). Aprašomosios statistikos pagrindu atliekamas pirminis kiekybinis duomenų apdorojimas, sukuriama bazė tolesniems skaičiavimams (Merkys, 1999). Edukaciniuose tyrimuose taikyti tik aprašomosios statistikos metodus tyrimo duomenų validumui, reprezentatyvumui nustatyti nepakanka, būtina derinti su kitomis statistinių metodų grupėmis. Šiame disertaciniame tyrime buvo skaičiuojami kintamųjų dažniai (procentai), siekiant suvokti ir stebėti įvairias duomenų aibių savybes: mažiausiai pasikartojančią reikšmę, dažniausiai pasikartojančią reikšmę ir kt.; sklaidos charakteristikos (standartinis nuokrypis), parodantis vidutinę duomenų sklaidą apie vidurkį; padėties charakteristikos (vidurkiai).

3.2.3. Kiekybinio tyrimo instrumentas

Rengiant tyrimo instrumentą buvo vadovaujama konstruktyvistiniu požiūriu į kompetenciją (Eraut, 1994; Mirabile, 1997; Parry, 1996; Stoof, Martens ir kt., 2002), teigiančiu, kad kompetencijos konstruktas nėra absoliutus ir universalus, bet yra dinamiškas, kuriamas atsižvelgiant į kompetencijas apibrėžiančius žmones, apibrėžimo tikslą ir kontekstą. Pagrindinis dėmesys skiriamas kompetencijos įgyvendinamumui (angl. *viability*), konstrukto adekvatumui situacijai, kurioje nagrinėjama kompetencijos samprata.

Tyrimas rėmėsi ŠU ir KU Socialinių mokslų srities (edukologijos, ekonomikos ir vadybos krypties) interaktyvia magistrantų apklausa naudojant struktūruotą klausimyną. Pasirinktas anketinės apklausos metodas todėl, kad antroje studijų pakopoje studijuojantys asmenys yra pakankamai savikritiški ir gebantys objektyviai vertinti savo turimas žinias, gebėjimus ir asmenines savybes. Kadangi klausimynas yra gana sudėtingas (žr. 1 priedą) – daug klausimų, ilgos kompetencijas apibrėžiančios formuluotės, sudėtingos vertinimo skalės – studentai buvo instruktuoti anketos pildymo klausimais. Kiekybinio tyrimo instrumentą sudarė 7 diagnostiniai blokai (kalbiniai gebėjimai ir žinios, tyrimo atlikimo gebėjimai ir žinios, karjeros ir laiko vadybos įgūdžiai ir žinios, informacinio raštingumo ir naudojimosi kompiuteriu įgūdžiai, socialinio bendravimo / komunikacijos įgūdžiai, tarpkultūrinė kompetencija ir asmeninės savybės) ir 46 diagnostiniai kintamieji. Tyrimo metu buvo apklausti 307 magistrantai: iš jų 20 studijuoja KU, likusieji – ŠU edukologijos, ekonomikos ir vadybos magistrantūrose. Atliekant pokyčio tyrimą buvo apklausti magistrantai, kurie dalyvavo ir patyrė vykdytą edukacinį poveikį: studijavo dalykus, kuriuose buvo integruota užsienio kalba, išbandė papildomo ugdymo programos dalykus, kursus („Specialybės anglų / vokiečių kalba“, „Tarpautinio mokslo komunikacijos“), ugdė magistrantų mokslinę, užsienio kalbų, tyriminę, tarpkultūrinę ir kt. kompetencijas.

Apklausos anketą „ŠU ir KU magistrantų tarptautinio mokslinio bendradarbiavimo kompetencijos vertinimas“ sudarė demografinis blokas, semestro metu lavintų gebėjimų ir tobulintinių žinių blokas (žinių ir gebėjimų savęs vertinimo semestro pradžioje ir pabaigoje teiginiai).

Kiekybinio tyrimo instrumentą sudarė teiginiai įgalino įvertinti magistrantų tarpkultūrinę kompetenciją, kuri jungdamasi su profesiniais gebėjimais ir kitomis bendrosiomis kompetencijomis sudaro naują skėtinę tarptautiniam moksliniam bendradarbiavimui reikalingą kompetenciją:

- tyrimo kompetenciją;
- bendrąsias kompetencijas (instrumentines, sisteminės ir tarpasmenines);

- tarpkultūrinę kompetenciją kaip bendrųjų kompetencijų dalį.

Tokiu būdu instrumentas atspindi plačiąją tyrimo kompetencijos sampratą, kurioje susiejamos specifinės ir bendrosios kompetencijos. Tyrimo instrumente respondentams buvo pateiktas tokių **plačiosios tyrimo kompetencijos elementų** įvertinimas (žr. 1 priedą):

- „tyrimo atlikimas: nuo plano sudarymo, metodo pasirinkimo ir taikymo iki rezultatų interpretacijos“;
- „žodinis tyrimo rezultatų pristatymas: prezentacijos akademinuose renginiuose, pranešimai konferencijose: plenariniai, standiniai („poster“) pranešimai, pranešimai sekcijose“;
- „raštiškas tyrimo rezultatų pristatymas: straipsnių, mokslinių tyrimų ir kitų mokslinių darbų ataskaitų rengimas.“;
- „mokslinės informacijos naudojimo teisinės ir etinės žinios (mokslinių tyrimų autorinės teisės, citavimas, plagijavimas, referavimas, nuorodos)“;
- „žinios apie mokslininko etinį elgesį: santykius tyrimo komandoje, mokslinės / akademinės bendruomenės hierarchiją, vertybes ir elgesio kodeksą, santykius tarp tyrėjų ir tiriamųjų, tyrimo objekto pasirinkimą“.

Tiriant skirtingų studijų programų (edukologijos, verslo administravimo, ekonomikos, rinkodaros vadybos, verslo vadybos) magistrantų tyrimo kompetenciją nebuvo gilinamasi į specifinių dalykinių atitinkamos studijų programos kompetencijų įvertinimą. Pagrindinis dėmesys buvo skiriamas tyrimo atlikimo ir bendrosioms kompetencijoms, netiriant specifinių dalykinių žinių.

Svarbi tarptautiniam bendradarbiavimui reikalingos tyrimo kompetencijos dalis yra ir **bendrosios** (instrumentinė, sisteminė ir tarpasmeninė) **kompetencijos**. **Instrumentinę kompetenciją** sudarantys kognityviniai, metodologiniai, technologiniai (informaciniai) ir kalbiniai gebėjimai buvo matuojami teiginiais (žr. 1 priedą) respondentų prašant įvertinti savo:

- „savarankiško sprendimo priėmimo mokslinėje veikloje“ gebėjimus;
- „mokslinės literatūros užsienio kalba (knygų, straipsnių, elektroninių šaltinių) skaitymo“ gebėjimus;
- „naudojimosi šiuolaikinėmis informacinėmis technologijomis (duomenų bazėmis, studijų nuotoliniu būdu)“ gebėjimus;
- informacinius (mokslinės informacijos paieškos, atrankos, vertinimo ir praktinio pritaikymo) gebėjimus;
- „kritinės mokslo teorijų analizės“ gebėjimus;
- „asmeninės karjeros ir laiko vadybos“ gebėjimus.

Antroje studijų pakopoje kur kas daugiau laiko skiriama savarankiškomis studijoms, todėl magistrantai turi išplėtoti veiklos planavimo ir organizavimo gebėjimus. Jie turi mokėti tinkamai paskirstyti laiką, suderinti studijas su kitomis veiklomis, gebėti laiku atlikti užduotis. Karjeros vadyba siejama su mokymosi visą gyvenimą koncepcijos suvokimu, gebėjimais iškelti karjeros tikslus ir numatyti jų pasiekimo būdus.

Tyrime ypatingas dėmesys buvo skiriamas komunikaciniam tarpkultūrinės kompetencijos aspektui – užsienio kalbos gebėjimų ir tarptautinio bendradarbiavimo mokslinės veiklos vertinimui. Magistrantų savęs vertinimui buvo pateikti tokie teiginiai (žr. 1 priedą):

- „susirašinėjimas su savo ir kitų sričių magistrantais ir mokslininkais iš užsienio“;
- „tarptautinis bendradarbiavimas. Bendri moksliniai projektai, straipsnių rašymas kartu su savo ir kitų sričių magistrantais ir mokslininkais iš užsienio“;
- „diskusijos ir seminarai, susitikimai su savo ir kitų sričių magistrantais ir mokslininkais iš užsienio“;

- „straipsnių, mokslinių darbų rašymas užsienio kalba“;
- „prezentaciniai, diskusiniai įgūdžiai užsienio kalba“;

Tarpasmeninės arba socialinės komunikacijos kompetencijos požymiai, t. y. individualūs gebėjimai arba socialiniai (interakcijos ir bendradarbiavimo) įgūdžiai, buvo nustatomi paprašius magistrantus, be tarpkultūrinės kompetencijos komunikacinio komponento, įvertinti gebėjimus:

- „dirbti komandoje“;
- „diskutuoti apie studijuojamos specialybės reikšmę ir svarbą visuomenėje“.

Sisteminė kompetencija leidžia pažinti visą sistemą, derinant supratimą, jautrumą ir žinojimą. Ji apima gebėjimą taikyti žinias praktikoje, iniciatyvumą, kūrybingumą, projektų kūrimą ir valdymą ir pan. Tyrimo apklausos anketoje šios kompetencijos dimensiją sudarė tokie vertinimo teiginiai:

- „tarpdiscipliniškumas: žinių ir įvairių disciplinų panaudojimas akademinėje veikloje“;
- „aktyvumas, drąsus savo nuomonės reiškimas akademinėje veikloje“;
- „mokslinių ir studijų projektų rengimas ir vykdymas“;
- „mokslinių darbų ir tyrimų pritaikymas visuomenės praktinėms problemoms spręsti“.

Tarptautiniam moksliniam bendradarbiavimui reikalingos kompetencijos struktūros ypatumų diagnozavimo bei semestro metu lavintų gebėjimų ir tobulintinų žinių bloką sudarė 2 ranginės skalės:

Respondento žinių ir gebėjimų savęs vertinimo teiginių ranginė skalė (gebėjimų ir žinių lygis semestro pradžioje): „1. Neturiu ir nereikia. 2. Silpnas, reikia labai tobulinti. 3. Vidutiniškas, bet turėtų būti tobulinamas. 4. Geras, bet vis dar galėtų būti tobulinamas. 5. Labai geras“.

Respondento žinių ir gebėjimų savęs vertinimo teiginių ranginė skalė (gebėjimų ir žinių lygis semestro pabaigoje): „1. Neturiu ir nereikia. 2. Silpnas, reikia labai tobulinti. 3. Vidutiniškas, bet turėtų būti tobulinamas. 4. Geras, bet vis dar galėtų būti tobulinamas. 5. Labai geras“ (žr. 10 lentelę).

10 lentelė

Kiekybinio tyrimo instrumento pavyzdys

KALBINIAI GEBĖJIMAI	Gebėjimų ir žinių lygis semestro PRADŽIOJE					Gebėjimų ir žinių lygis semestro PABAIGOJE				
	Neturiu ir nereikia	Silpnas, reikia labai tobulinti	Vidutiniškas, bet turėtų būti tobulinamas	Geras, bet vis dar galėtų būti tobulinamas	Labai geras	Neturiu ir nereikia	Silpnas, reikia labai tobulinti	Vidutiniškas, bet turėtų būti tobulinamas	Geras, bet vis dar galėtų būti tobulinamas	Labai geras
Profesinės užsienio kalbos (vokiečių / anglų k.) skaitymas ir supratimas	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

Kiekybinio tyrimo instrumente išskirti tokie pagrindiniai tarptautinio mokslinio bendradarbiavimo kompetencijos blokai: kalbiniai gebėjimai ir žinios, tyrimo atlikimo gebėjimai ir žinios, karjeros ir laiko vadybos įgūdžiai ir žinios, informacinio raštingumo ir naudojimosi kom-

piuteriu įgūdžiai, socialinio bendravimo / komunikacijos įgūdžiai, tarpkultūrinė kompetencija ir asmeninės savybės.

3.3. Kokybinio tyrimo etapas

Kokybinis tyrimas sudarė galimybes atskleisti magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo galimybes ir ypatybes naudojant ne tik edukacines priemones, taikomas aukštosios mokyklos studijų procese, bet ir mokymosi realioje tarpkultūrinėje aplinkoje strategijas. Tam tikslui buvo pasirinktas giluminio interviu metodas (pusiau struktūruoto tipo). Toks metodas leido išsiginčinti, išklausti ir atskleisti tyrimo dalyvių patirtį tiek formaliajame (mokyklos, bakalauro studijų, magistro studijų metu), tiek neformaliajame, savaiminiame (darželyje, šeimoje, draugų rate, kelionių metu ir pan.) mokymosi procese, kuri susijusi su tarpkultūrinės kompetencijos įgijimu ir ugdymu mokymosi visą gyvenimą perspektyvoje. Kokybinis interviu orientuotas į tai, kad būtų galima suprasti pasaulį respondento požiūriu, atskleisti žmogaus išgyvenimų prasmę, pamatyti pasaulį, kuriame jis gyvena, pirmiau, negu jam duoti mokslinį paaiškinimą (Kvale, 1996). Rezultatų analizės metu surinkta informacija ir faktais orientuota: į magistranto patirtį, formaliąją ir neformaliąją, socializacijos procesą, šeimoje vyravusias vertybes; į magistranto tarpkultūrinės kompetencijos ir visuminį asmenybinį augimą; į magistranto vertybinius pokyčius.

3.3.1. Kokybinio tyrimo imties charakteristikos

Tiriamųjų imtį sudarė 24 Lietuvos ir užsienio magistrantai, pasirinkę studijas Šiaulių arba Vytauto Didžiojo universitetuose. Tyrimo imtis yra tikslinė (*kriterijumi grindžiama atranka*), t. y. giluminiam interviu atlikti pasirinkti magistrantai pagal labai aiškiai išskirtus kriterijus (žr. 1 lentelę, 2 priedą):

1) Institucinę patirtį, t. y. analizuota ir su ekspertais dirbančiais studijų proceso organizavimo srityje ir tuo pačiu dėstančiais keliose magistrantūros programose aptarta, kad magistrantai turi atspindėti įvairius profesinio mokymosi kelius. Todėl, *pirma*, pasirinkta tirti Lietuvos magistrantų dalį, kurie yra baigę bakalauro studijas toje pačioje institucijoje, kurioje studijuoja magistrantūroje. Šioje situacijoje gauti duomenys ir respondentų kompetencijos ugdymas susijęs su daugiamete institucijoje vykdoma internacionalizacijos strategija ir studijų programų, dėstytojų ir studentų santykių analize. *Antra*, pasirinkta tirti Lietuvos magistrantų dalis, kurie yra baigę bakalauro studijas vienoje iš tiriamų (VDU, ŠU) institucijoje, o magistro studijas pasirinkę studijuoti kitoje institucijoje. Šiuo atveju siekiama išanalizuoti pagrindinius pastebėtus tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo institucinius ypatumus, kuriuos magistrantai pastebi, gebėdami lyginti savo gautą įvairią institucinę patirtį, taikomų mokymosi metodų ir santykių tarp dėstytojų ir studentų įgytą patirtį. *Trečia*, atrinkti magistrantai, kurie atstovauja studijų programoms, kurios turi stiprų tarptautiškumo pagrindą, t. y. ŠU – „Tarpkultūrinis ugdymas ir tarpininkavimas“, šios programos turinys yra orientuotas į tarpkultūrinės kompetencijos ugdymą, be to, atrinkti magistrantai, kurie studijavo „Tarpkultūrinės mokslo komunikacijos“ modulį nuotolinėje aplinkoje; VDU – „Socialinis darbas“ programoje yra stiprus įvairių mokymosi metodų ir formų integravimas, t. y. nuotolinės studijos su užsienio magistrantais, stipri užsienio kalbos politika, užsienio dėstytojai, dėstantys užsienio kalba, lietuvių dėstytojai,

taip pat dėstantys užsienio kalba, nes studijos integruotos su Erasmus studentais. *Ketvirta*, pasirinkti tirti užsienio magistrantai, kurie bakalauro studijas yra baigę užsienio universitetuose savo šalyse, o magistro studijų metu (dalina (Erasmus) arba visos magistro studijos) studijuojantys (studijavę) ŠU arba VDU institucijose. Taip siekiama įvertinti ir aptikti kaip labai reikšmingą, tarpkultūrinei kompetencijai ugdytis būtiną, tarpkultūrinės aplinkos (visuomenės) elementą, t. y. kultūrinę terpę, kurioje tarpkultūrinė kompetencija natūraliai ugdomi toje aplinkoje. Todėl kokybiniam tyrimui pasirinkti užsienio magistrantai iš heterogeniškų šalių (Amerikos, Šveicarijos, Danijos, Švedijos, Ispanijos). Taip pat labai svarbus tyrimo dalyvių studijų programų lyginimas ir tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo strategijų bei metodų taikymas įvairiose institucijose pagal sukauptas patirtis.

- 2) **Asmeninę magistrantų patirtį**, kuri leido, atrenkant tyrimo dalyvius, vertinti ir jų turimą, realioje aplinkoje ugdomą, arba simuliacinę patirtį. Atrenkant tyrimo dalyvius labai svarbus veiksnys – jų turima bakalauro studijų metu ar magistro studijose įgyta studijuojant, atliekant praktiką užsienyje patirtis. Šiuo atveju analizuojama tiek formali, įgyta užsienio institucijose, tiek neformali, įgyta dalyvaujant visuomeniniame gyvenime ir bendraujant su įvairiais studentais iš kitų kultūrų, patirtis, kuri lemia magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos vystymąsi ir asmenybės tobulėjimą. Tyrimo dalyvių interviu metu atskleistas biografinis kelias yra labai svarbus, susijęs su socializacijos procesais, šeimos vertybėmis, požiūrio į kitą formavimusi, ištraukimu į neformalius būrelius (chorus, šokius, sporto klubus), kurių dėka tyrimo dalyviai jau nuo mažens turėjo galimybę susidurti su kitomis kultūromis ir bendrauti kitoje aplinkoje. Pasirinktas toks atrankos kriterijus kaip biografinis kelias lemia vieną iš hipotetinių prielaidų, kad tarpkultūrinė kompetencija plėtojasi / formuojasi visą žmogaus gyvenimą, jos ugdymui turi įtakos magistranto individuali ir institucinė patirtis su formaliojo, neformaliojo ugdymo principais. Tad tarpkultūrinę kompetenciją reikia vertinti ne iš konkretaus formaliojo mokymosi laikotarpio perspektyvos (bakalauro ar magistro), nes pagrindinė tarpkultūrinės kompetencijos formavimosi prielaida yra žmogaus motyvacija, asmeninės savybės ir turima tarpkultūrinė patirtis.

3.3.2. Kokybinio tyrimo metodai

Giluminis interviu (pusiau struktūruoto tipo) buvo paremtas subjektyvia – interpretuojama – konstruktyvistine koncepcija (Berger, Luckmann, 1999; Crotty, 1998; Giddens, 1999; 2000; Denzin, Lincoln, 2003), teigiančia, jog realybė yra subjektyvi, o pasaulis yra suvokiamas iš kiekvieno žmogaus skirtingai. Vadinasi, magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos elementų raiška yra matoma per tyrimo dalyvių mėginimus rekonstruoti savo praeitį. Išskyla socialinio konstravimo perspektyvos svarba, kuri teigia, kad kasdienis gyvenimas yra tikrovė, kurią žmonės interpretuoja ir kuri jiems yra subjektyviai prasminga kaip vientisas pasaulis. Laikomasi nuostatos, kad tarpkultūrinė kompetencija yra formuojama, ugdoma ir konstruojama visą gyvenimą kaupiant profesinę ir asmeninę patirtį. Praeities rekonstrukcija išskyla kaip sąmonės situacijos, išreikštos verbaline pasakojimo forma, svarba. Todėl žodžiu papasakotos magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos įgijimo ir ugdymo patirtys, iš atminties prikelti istorijon nurašyti gyvenimo įvykiai įgauna prasmę, galinčią suteikti naujas žinias tolesniam tarpkultūrinės kompetencijos ugdymui. Pasak S. Kvale (1996), interviu metu tyrėjas klausia, ką patys žmonės kalba apie pasaulį, kuriame jie gyvena, girdi, kaip jie reiškia savo požiūrį ir nuomonę savais žodžiais, sužino

apie jų požiūrį į situacijas darbe ir šeimoje, apie jų svajones ir viltis. Interviu metu netiesiogiai stimuliuojamas refleksijos procesas, kuris atskleidžia naujus savęs (ir respondento, ir tyrėjo) pažinimo būdus, skatina permąstyti vertybes, papročius, tradicijas. Interviu tikslas – gauti informaciją apie tyrimo dalyvių požiūrį į pedagoginio proceso ypatumus, atskleisti subjektyvius išgyvenimus, lūkesčius, požiūrį į įvairius gyvenimo reiškinius (Kardelis, 2005). Apklausiamieji ne tik atsako į klausimus, kuriuos paruošė ekspertas, bet ir patys dialoge formuluoja savo požiūrį į pasaulį, kuriame gyvena. Interviu lankstumas ir jo artimumas respondento gyvenimiškam pasauliui gali suteikti žinių, kurios gali būti naudojamos sąlyginiam žmogus egzistavimui gerinti (Kvale, 1996). Disertaciniame tyrime naudotas pusiau struktūruoto tipo (Cohen, Manion, 1989, 2007; Merkys, 1999; Robson, 1993; Žydžiūnaitė, 2007) interviu metodas, siekiant atskleisti tyrimo dalyvių patirtis tiek formaliajame, tiek neformaliajame, savaiminiame mokymosi procese, susijusias su tarpkultūrinės kompetencijos įgijimu ir ugdymu mokymosi visą gyvenimą perspektyvoje. Tai reiškia, kad interviu struktūra nėra griežta: objekto teorinės operacionalizacijos pagrindinės kategorijos atitiko iš anksto numatytus pokalbio (tyrimo) kintamuosius. Respondentams užduodami klausimai dominančia tema ir tikimasi, kad bus laisvai išsakoma nuomonė. Interviu medžiaga buvo fiksuojama diktofonu, vėliau transkribuota ir analizuota taikant *turinio analizės metodą* (Krippendorff, 1993, 2004; Shapiro ir Markoff, 1997; Allport, 1979; Becker & Lissmann, 1973) – tai formalizuotas dokumentų tyrimo būdas, kuris numato jų turinio vertinimą remiantis požymių, kurie svarbūs tyrėjui ir kuriuos galima apibendrinti, skaičiavimu. Tai dokumento, teksto analizė, išryškinanti teksto charakteristikas, analizės kategorijas, išreiškiančias empirinius tiriamojo dalyko požymius, analizės vienetus. Kokybinio tyrimo metu, atliekant giluminį interviu ir analizuojant magistrantų tarpkultūrinę patirtį, turinio analizės metodas leidžia įsigilinti į jų išsakytas ir užfiksuotas bei perrašytas mintis ir susisteminti esmines kategorijas ir subkategorijas (žr. 3 priedą).

Vidutinė vieno interviu trukmė siekė 50 min. Kokybinio tyrimo metu surinkta pakankamai faktinės medžiagos atlikti turinio analizę ir interpretuoti, analizuoti ir sieti su teorijomis surinktus duomenis.

3.4. Teorinės tarpkultūrinės kompetencijos konstrukto operacionalizacijos prielaidos

Daugelis mokslininkų (van Loo, Semeijn, 2001; Deardorff, Bowman, 2004) pabrėžia, kad kompetencijų matavimo ir vertinimo metodologija priklauso nuo sąvokos apibrėžimo, konteksto ir klasifikavimo principų ir yra daugiamačė. Mokslinėje literatūroje susiduriama su keliais požiūriais į kompetencijų matavimą: teigiama, kad kompetencijų matavimas iš esmės yra neįmanomas (Ellström, 1998); laikomasi netiesioginės kompetencijų vertinimo strategijos, teigiant, kad kompetencijos turinį parodo išklaustyti kursų, seminarų kiekis, individo turima patirtis ir pan. (Boyatzis, 1982). Taigi kompetencija tapatinama su kvalifikacija. Be to, manoma, kad kompetencijas galima pamatuoti tiesiogiai, naudojant portfelio / aplanko arba savęs įvertinimo klausimynus (van Loo, Semeijn, 2001; Deardorff, Bowman, 2004; Elliott, DiPerna, 2002; Lauren, Hutto, 2004). Tačiau šis metodas yra kritikuojamas dėl keleto priežasčių: pirmaisia studentai turi gebėti įvertinti savo gebėjimų / mokėjimų lygį; antra, klausimų tvarka didelėje anketoje gali lemti tyrimo rezultatus (Borghans, 2000). K. I. Spenner (1990) manymu, toks savirefleksinis vertinimas gali pateikti gana objektyvių rezultatų, tačiau tam būtina respondentų savikritika ir tikslios klausimyno formuluotės, kurios neleistų dviprasmiškai suprasti informacijos. ARIADNE projekto tyrimas buvo atliekamas vadovaujantis aukščiau minėtų užsienio mokslininkų (van

Loo, Semeijn, 2001; Deardorff, Bowman, 2004; Lauren, Hutto, 2004) kompetencijų matavimo koncepcija – be standartizuoto klausimyno, naudojant portfelio / aplanką arba savęs įvertinimo klausimyną, sudarytą remiantis užsienio universitetų magistrantų kompetencijoms keliamų reikalavimų (*Postgraduate Academic and Personal Progress* portfelio, 2005; Meijers, van Overveld, Perrengt, 2005), magistrantūros studijų programų bendrųjų reikalavimų aprašo, Dublino aprašų analize, Lietuvos ir užsienio šalių tyrėjų atliktų kompetencijų matavimo ir vertinimo tyrimų patirtimi (Lepaitė, 2003; Spencer & Spencer, 1993; Williams, 2005; *Tuning Education Structures in Europe*, 2007). Bendroji tarpkultūrinė kompetencija, priklausomai nuo studijų pakopos (bakalauro, magistro), siejasi su specialiaisiais gebėjimais (tyrimo atlikimo, informaciniais ir kt.) ir sudaro specifinę naująją skėtinę kompetenciją, kuri tyrimo instrumente įvardijama kaip tarptautiniam moksliniam bendradarbiavimui reikalinga kompetencija. Analizuojant magistrantūros studijų programoms keliamus bendrus reikalavimus pastebima, kad daugiau negu pusė studijų apimtį turi būti skirta moksliniams tyrimams ir mokslinio tiriamojo pobūdžio baigiamajam darbui. Vadinasi, magistrantūroje dalykų turinys turi būti orientuotas į *tyrimo atlikimo gebėjimus*. Svarbu pabrėžti, kad šie gebėjimai, kaip pagrindinis mokslinės kompetencijos komponentas, išskiriamas ir užsienio šalių universitetų reikalavimuose (*Postgraduate Academic and Personal Progress Portfolio*, 2005). Šiuolaikinis mokslininkas, kaip ir bet kokios srities specialistas, siekdamas konkuruoti bendroje mokslinių tyrimų erdvėje (specialistas – pasaulinėje darbo rinkoje), be *specifinės (profesinės / dalykinės) kompetencijos*, kurią sudaro konkrečios srities žinios, techniniai gebėjimai, privalo įgyti ir *bendrają kompetenciją* (taip pat ir tarpkultūrinę kompetenciją), apimančią gebėjimus, tinkančius daugumai profesinės veiklos sričių ir būtinus žmogui, norinčiam tobulėti bei sėkmingai adaptuotis visuomenėje (Barnett, 1992). Tad analizuojant magistrantūros programose ugdomas kompetencijas, reikėtų pirmiausia kalbėti apie tarptautiniam moksliniam bendradarbiavimui reikalingą kompetenciją, kuri būdinga bet kokiai šiuolaikinei profesijai (verslininkams, policininkams, dėstytojams, socialiniams darbuotojams). Suprantama, kad kompetencijų savęs vertinimo ir percepcijos metodas reikalauja studentų savikritiško požiūrio ir tikslų klausimyno ir interviu klausimų formuluočių, neleidžiančių dviprasmiškai suprasti informacijos pateikimo klausimyne arba interviu metu.

3.5. Tyrimo etikos principai

Atliekant tyrimą buvo vadovautasi tokiais etiniais principais (Rupšienė, 2007; Kardelis, 2002; Žydžiūnaitė, 2006):

- 1) *Tyrimo dokumentų konfidencialumas ir tiriamojo anonimiškumas*. Kokybinio ir kiekybinio tyrimo metu užtikrintas tiriamųjų privatumas ir anonimiškumas, tuo tikslu, pristatant tyrimo duomenis, buvo pakeisti tyrimo dalyvių vardai. Siekiant, kad būtų išlaikytas surinktos informacijos konfidencialumas, buvo paaiškinta, kad niekas, išskyrus tyrėją, negali naudotis pateiktais duomenimis.
- 2) *Tyrimo dalyvių laisvas apsisprendimas dalyvauti tyrime*. Atliekant kokybinį tyrimą buvo gauti išankstiniai respondentų sutikimai (el. paštu ar telefonu) dalyvauti tyrime, suderinus iš anksto datas, laiką ir tyrimo atlikimo vietą, parinkus ją patogią ir žinomą respondentams. Atliekant kiekybinį tyrimą buvo derinama su institucijos akademinio personalu dėl sutikimo vykdyti tyrimus ir susitikti su respondentais. Šiuo atveju susitikimo su dalyviais metu buvo išsakyta ir užtikrinta jų pačių apsisprendimo teisė dalyvauti ar nedalyvauti tyrime.

- 3) *Tyrimo dalyvių teisė žinoti, kas bus daroma su tyrimo metu gautais duomenimis.* Tiek kokybinio, tiek kiekybinio tyrimo metu įvadinėje dalyje buvo pateikta trumpa informacija apie tyrimą, jo tikslą ir naudą, t. y. kad dalyvavimas tyrime ir pateikta informacija naudinga tiriamiesiems asmeniškai, pateikti duomenys prisidės prie institucijos vykdomo studijų proceso tobulinimo.
- 4) *Tyrimo dalyvių orumo ir pagarbos jiems išlaikymas.* Tiek kokybinio, tiek kiekybinio tyrimo metu tyrimo duomenys buvo renkami apsaugojant tiriamuosius nuo psichologinio pažeidžiamumo. Tyrimo ir duomenų analizės metu buvo siekiama laikytis pagarbos principo. Nepaisant to, kokia yra tyrimo dalyvių patirtis ir kaip jie vertina tyrimo metu pateiktus klausimus, jų mintys ir supratimas buvo gerbtinas ir priimamas kaip unikali to žmogaus patirtis.

4. SKYRIUS. MAGISTRANTŲ TARPKULTŪRINĖS KOMPETENCIJOS UGDYMO TARPKULTŪRINĖJE IR MONOKULTŪRINĖJE APLINKOJE EMPIRINIO TYRIMO REZULTATAI

4.1. Kokybinio tyrimo rezultatai

Kadangi tarpkultūrinė kompetencija yra sudėtingas, multidimensinis konstruktas, kuri ugdoma visą žmogaus gyvenimą, įtraukia visus socializacijos veiksnius (mokyklą, šeimą, bendraamžių grupes ir pan.), formalus, savaiminio, neformalaus mokymosi formas, mokymosi visą gyvenimą strategiją, žmogaus turimą patirtį, tai aukštajame moksle ugdant magistrantų tarpkultūrinę kompetenciją svarbu suprasti jos prigimtį, formavimosi iki mokymosi aukštojoje mokykloje ypatumus ir įvertinti visus socializacijos ir ugdymo veiksnius, lemiančius bendrosios tarpkultūrinės kompetencijos ugdymą ir tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo aukštajame moksle veiksnius, lemiančius profesinės dalykinės kompetencijos ugdymą.

Atliekant tyrimą, pasirinkamas tyrimo objektas yra tarpkultūrinės kompetencijos ugdymas aukštajame moksle, todėl labai svarbu įvertinti tarpkultūrinės kompetencijos sudedamąsias dalis, arba, skėtines kompetencijas, sudarančias magistranto tarpkultūrinę kompetenciją (bendrosios, profesinės, turinio išmanymo, metodinės ir kt. kompetencijų junginys). Aukštasis mokslas numato, kad žmogus turėtų įgyti bendrųjų pilietinių, socialinių, vadybinių kompetencijų, įgyti kultūrinį jautrumą ir supratimą, toleranciją kultūrinei, etninei, religinei, rasinei įvairovei, kad galėtų būti aktyvus, solidarus pilietis, gebantis palaikyti harmoningus santykius ir gyventi kartu su kitais. Tuo pat metu svarbi ir dar viena magistranto tarpkultūrinės kompetencijos sudedamoji dalis – profesinė / akademinė / mokslinė kompetencija, kuri mokslinėje literatūroje (Mažeikienė ir kt., 2008; Geistmann, 2002; Risager, 2000; Leenen, 2002; Mažeikiene, Loher, 2008) apibrėžiama kaip *mokslinė veikla kuriant, taikant ir platinant naujas žinias*: apie tyrimo metodologiją, metodus, jų taikymą; tyrimo filosofijos / epistemologijos išmanymą; žinios apie tyrimo strategiją, dizainą ir jų pritaikymą; gebėjimai taikyti kokybinių ir kiekybinių tyrimų metodų technikas. Labai svarbūs tampa ir *bendrieji gebėjimai*, žinios bei nuostatos: informaciniai gebėjimai; teksto rašymo ir valdymo gebėjimai; retoriniai gebėjimai – kaip sukurti loginį, argumentuotą tekstą; prezentaciniai gebėjimai; kompiuteriniai gebėjimai; planavimo ir laiko vadybos gebėjimai; gebėjimas efektyviai dirbti su vadovu; žinios apie bendradarbiavimą su savo kolegomis; gebėjimai plėtoti kontaktus ir dalyvauti tinkluose ir kt. Todėl tyrimo metu svarbu atskleisti bendrosios tarpkultūrinės kompetencijos (kuri ugdoma visą gyvenimą) ir profesinės / mokslinės (suformuojama studijuojant) kompetencijos santykį.

Analizuojant bendrąją tarpkultūrinę kompetenciją, svarbu išsianalizuoti ankstyvąją (anksčiau įgytą, socializacijos ir ugdymo procese suformuotą) tyrimo dalyvių tarpkultūrinę patirtį, kuri, tampa labai svarbiu veiksniu tolesniam tyrimo dalyvių tarpkultūrinės kompetencijos ugdymui, kas iš esmės pagrindžia tyrimo hipotezę. Tyrimo metu kalbantis su respondentais buvo siekiama išryškinti jų tarpkultūrinės kompetencijos vystymąsi, augimą, kuris lemia kompetencijos tolesnę raidą studijų procese. Todėl pirmoji tyrimo dalis analizuoja magistrantų tarpkultūrinę patirtį, gautą socializacijos ir ugdymo metu, įvertinant mokymosi visą gyvenimą svarbą.

Analizuojant profesinę kompetenciją, svarbūs tampa aukštojo mokslo internacionalizacijos veiksniai, ypač magistrantūroje, kurioje siekiama derinti studijas ir profesinį pasirengimą su mokslo tiriamojo darbo elementais, išplečiant juos bendrosiomis, dalykinėmis, metodinėmis, tarpkultūrinėmis kompetencijomis. Šioje studijų pakopoje tyrimo kompetencija apibrėžiama kaip viena iš svarbiausių. Taigi bakalauro, magistrantūros studijos yra svarbi tyrėjų rengimo ir

tyrimo ir profesinės kompetencijos plėtojimo / formavimo stadija. Todėl antroji tyrimo dalis yra skirta parodyti, kaip savita institucinė situacija, kuriai tyrimo dalyviai priklauso, lemia ryšį tarp internacionalizacijos institucinių veiksnių ir magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos raiškos.

Trečiojoje tyrimo aprašymo dalyje svarbu įvertinti užsienio magistrantų, kaip kitokio kultūrinio, socialinio ir institucinio konteksto atstovų, patirtį, leidžiančią geriau pažinti ir atskleisti minėtų veiksnių vaidmenį nagrinėjant tarpkultūrinės kompetencijos raidą. Taip pat svarbu atskleisti sąlygas (socializacijos, ugdymo, savaiminio, formalaus mokymosi ir kt.), leidžiančias užsienio magistrantams sėkmingai plėtoti tarpkultūrinę kompetenciją mokymosi visą gyvenimą kontekste.

4.1.1. Magistrantų patirties, įgytos socializacijos procese, svarba ugdant tarpkultūrinę kompetenciją

4.1.1.1. Socializacijos ir ugdymo veiksniai, lėmę magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymą

Interviu metu tyrimo dalyvių buvo klausama apie įvykius jų gyvenime, paskatinius ar lėmusius jų įsitraukimą į tarptautinį bendradarbiavimą, pirmąją patirtį, susijusią su kito pažinimu ar kita (svetima jam) kalba. Tyrimo dalyviai kalbėdami apie savo ankstyvąją (anksčiau įgytą, socializacijos ir ugdymo procese suformuotą) patirtį ugdant tarpkultūrinę kompetenciją išskyrė socializacijos ir ugdymo institutų (visuomenės / sociumo, šeimos, mokyklos, bendraamžių) vaidmenį jų asmenybės socializacijai ir pirmai tarpkultūrinei patirčiai. Visi magistrantų minėti socialiniai institutai atlieka tiek formalaus, tiek neformalaus ir savaiminio mokymosi funkciją. Todėl ugdant tarpkultūrinę kompetenciją aukštojoje mokykloje svarbu atsižvelgti į asmens patirtį (formalią, savaiminę), sąlygotą esamos kultūros, įgytą šeimoje, darželyje, mokykloje, bendraujant su draugais ir pan., nes sunkiausiai ugdomi tarpkultūrinės kompetencijos elementai (nuostatos ir vertybės), suformuojami būtent pirminiuose socializacijos institutuose, sąlygoja tolesnį asmens augimą ir tarpkultūrinės kompetencijos elementų įsisavinimą.

Kadangi socializacija ir ugdymas, pasak daugelio autorių (Juodaitytė, 2003; Andrejeva, Bitinas, C. Cooley, Goffman, Konas, Kvieskienė, Vaicekauskienė ir kt.), yra glaudžiai susiję procesai, darantys tam tikrą socialinį ir kultūrinį poveikį žmogui, kuriuo jis yra įtraukiamas į visuomenės gyvenimą, o vėliau ir pats į jį įsitraukia bei dalyvauja (pagal savo jėgas), tai **socializaciją** galėtume apibūdinti kaip visuminę aplinkos įtaką, kuri sudaro sąlygas žmogui dalyvauti visuomenės gyvenime, suvokti jos kultūrą ir atlikti tam tikrus socialinius vaidmenis, o **ugdymas** suprantamas kaip kryptingi suaugusiojo veiksmai, kuriais siekiama skiepyti vaikams pageidaujamus socialinius bruožus ir savybes.

Tad analizuojant tyrimo rezultatus, magistrantų pasakojimuose išsamiai atsiskleidė teorijose (socializacijos ir ugdymo) minėtos **aplinkos** (šeimos, visuomenės, šalia esančių žmonių, popamokinių užsiėmimų, būrelių, virtualaus bendravimo, interneto ir pan.) **įtaka**, lėmusi tyrimo dalyvių įsitraukimą į tarptautinį bendradarbiavimą ir užsienio kalbų mokėjimą, kas iš esmės patvirtina, kad tarpkultūrinė kompetencija yra ugdoma visą gyvenimą, remiantis patirtimi ir prasmingais grįžtamaisiais ryšiais, kurie skatina turimus bei įgyjamus gabumus ir įgūdžius, nuostatas ir vertybes, yra neatsiejama savaiminio mokymosi dalis.

Pirmas iš reikšmingesnių veiksnių, kurį pavyko atpažinti respondentų pasakojimuose, yra **sociumo, visuomenės vaidmuo ir pats sociokultūrinis visuomenės profilis (multikultūrinė, ekonominė, socialinė, istorinė aplinka), kuris įtakoja tarpkultūrinės kompetencijos formavimąsi ir ugdymą**. Pasak respondentų, visuomenė daro labai didelę įtaką bendram supra-

timui, vertybių, požiūrių, tradicijų perėmimui ir plėtojimui. Visuomenės kultūros studijų tyrėjai (Anderson, 1983; Cohen, 2000) teigia, kad kultūra yra simboliškai konstruojama ir įsivaizduojama, o ne objektyvi realybė. Todėl ir asmenybės socialiai skirtingose visuomenėse konstruoja savo individualų, unikalų žinojimą (Giddens, 1991). Dažnai kultūra yra suprantama per tradicijų, vertybių santykį, tačiau mažai tapatinama su inovacijomis ir kaita, kuri reikalinga tolerantiškos, solidarios visuomenės formavimui. Socialinė aplinka tampa edukacine, kai asmuo dalijasi savo patirtimi ir veikia kartu su kitais visuomenės nariais. Taip jis įgyja emocinį ryšį, įsisavina taisykles, metodus, veikimo būdus ir įgyja reikiamą įgūdžių. Todėl analizuojant tyrimo rezultatus, tyrimo dalyvių sociokultūrinė patirtis tampa vienu svarbiausių veiksnių, išryškinančių visuomenės vertybių ir normų svarbą ugdant tarpkultūrinę kompetenciją.

Užsienio magistrantai, analizuodami visuomenės ir kultūros, kurioje gyvena, įtaką jų ankstyvosios (anksčiau įgytos, socializacijos ir ugdymo procese suformuotos) tarpkultūrinės kompetencijos ugdymui, išskiria labai daug veiksnių, susijusių su socialiniu, ekonominiu, istoriniu kontekstu, jų patirtimi bei visuomenės vertybėmis, kurios natūraliai prisidėjo prie jų tarpkultūrinės kompetencijos raidos. Lietuvos magistrantai kultūrinių, visuomeninių veiksnių, ugdančių tarpkultūrinę kompetenciją, neivardijo (žr. 11 lentelę).

11 lentelė

Tyrimo dalyvių sociumo / kultūros veiksnio palyginimas

Socializacijos ir ugdymo veiksniai	Tyrimo kategorijos iš ŠU ir VDU magistrantų interviu	Tyrimo kategorijos iš užsienio magistrantų, studijuojančių / studijavusių Lietuvoje, interviu
Sociumas / kultūra	Švietimo politika susijusi su užsienio kalbų mokymu	Heterogeniška / Multikultūrinė visuomenė Imigrantų ugdymas ir švietimo politika Rasinių problemų sprendimas Tolerancijos ugdymas visų mažumų (etninių, seksualinių) atžvilgiu Augimas multikultūriniame kontekste Užsienio k. politika Televizijos programos, rodomos originalo kalba Įmonės, organizacijos, ieškamos darbuotojų, atsižvelgia į žmogaus tarpkultūrinę patirtį, įgytą per jo gyvenimą, studijų periodą

Tyrimo dalyviai (magistrantai iš užsienio) puikiai suvokia savo kultūros ir visuomenės įtaką jų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymui. Respondentai iš Šveicarijos ir Švedijos, gyvendami multikultūrinėse visuomenėse, susiduria ir su kitomis kalbomis kalbančiais migrantais, ir vietos gyventojais, susiduria su kitokiais papročiais, tradicijomis, rasėmis, gyvenimo stiliais, seksualinėmis orientacijomis, religijomis ir pan. Tai lemia užsienio magistrantų platesnį suvokimą apie kultūrinį kitoniškumą. Kasdieniai susidūrimai su įvairiomis kultūromis, augimas multikultūriniame kontekste, stipri daugkalbystės visuomenėje politika (Šveicarijoje, Švedijoje) ir daugelis kitų veiksnių lėmė natūralias sąlygas augti ir vystytis jų ankstyvajai (anksčiau įgytai, socializacijos ir ugdymo procese suformuotai) tarpkultūrinei kompetencijai:

„Mano tarpkultūrinis jautrumas ir supratingumas susijęs su aplinka, kurioje gyvenu, rasinėmis problemomis, kurias reikia spręsti ir su kuriomis susiduriu. Kiekvienas amerikietis turi savo skirtingas šaknis, nesvarbu kokia kalba jie kalba. Mano tolerancija ir atvirumas kitam susijęs su bendruomenės grupe, kurioje augau. Aš lankiau privačių mokyklą, kuri buvo labai liberali, atvira, ne

hierarchiška, aš vadinau savo mokytojus vardais, ne pavardėmis, mums nebuvo rašomi pažymiai. Mūsų įvertinimas buvo kitoks – rašytinis, refleksiškas atgalinis ryšys. Aš ėjau į bažnyčią, kuri taip pat buvo labai liberali ir atvira ne tik kitoms rasėms, etninėms bendruomenėms, bet ir gėjams bei lesbietėms. Mano manymu, buvimas tokiaje multikultūriškame kontekste jau lemia natūralų įvairovės ir kitoniškumo priėmimą. Taip buvo jau nuo vaikystės“. Bill (27 m.)

„Kadangi gyvenu multikultūrinėje visuomenėje, kur kartu gyvena daug užsieniečių, tai tarpkultūrinė kompetencija ugdosi natūraliai. Šveicarijoje nėra vienos kultūros, gal netgi nėra tokios šveicariškos kultūros. Susieliejusių yra daug kultūrų, todėl nėra paprasta gyventi tokioje aplinkoje“. Torenz (29 m.)

„Švedijoje anglų kalbos ugdymas prasideda labai anksti, netgi vaikai, kurie nesimoko anglų kalbos, moka puikiai šią kalbą, nes televizijos programos yra originalo kalba, tik su švediškais subtilybėmis. Pati nuo vaikystės gerai valdau anglų kalbą“. Nancy (25 m.)

„Į Švediją kiekvienais metais atvyksta 40 000 užsienio piliečių. Labai svarbu elgtis tinkamai, deramai su užsienio piliečiais. Jie gyvena dažniausiai priemiesčiuose, arba miestų pakraščiuose, tad jiems vykdomos įvairios švietėjiškos programos, kalbos programa, Švedijos istorijos programa, kad galėtų lengviau integruotis į visuomenę“. Nancy (25 m.)

Be aprašytos ir tyrimo dalyvių ypač išryškintos visuomenės ir kultūros įtakos tarpkultūrinės kompetencijos ankstyvajam ugdymui, labai didelę reikšmę įgyja šeimos veiksnys.

Šeimos veiksnys, kaip vienas iš svarbesnių, lėmęs ankstyvą domėjimąsi kitomis kultūromis ir įvairiomis kalbomis, atsiskleidė daugelyje Lietuvos ir užsienio respondentų interviu, tačiau lietuviškos šeimos patirtis akivaizdžiai skiriasi nuo užsienio magistrantų šeimos patirties, todėl analizuojant visus socializacijos ir ugdymo veiksnius reikia atsižvelgti į socialinį ir kultūrinį kontekstą (žr. 12 lentelę).

12 lentelė

Tyrimo dalyvių šeimos veiksnio lyginimas

Socializacijos ir ugdymo veiksniai	Tyrimo kategorijos iš ŠU ir VDU magistrantų interviu	Tyrimo kategorijos iš užsienio magistrantų, studijuojančių / studijavusių Lietuvoje interviu
Šeima	Pomėgiai, susiję su kelionėmis Giminaičių užsienyje turėjimas ir emociniai ryšiai su jais Tėvų bendravimas su užsieniečiais	Profesijos / darbo specifiškumas, susijęs su tarptautinėmis įmonėmis Pomėgiai, susiję su kelionėmis Kraustymasis kartu su šeima į kitas šalis Socialinė padėtis Auklių iš kitų šalių buvimas šalia

ŠU ir VDU magistrantai, kalbėdami apie savo ankstyvąją tarpkultūrinę patirtį, išskiria šeimos veiksnį, kuris po mokyklos veiksnio yra svarbiausias kalbant apie jų tarpkultūrinės kompetencijos raidą. Daugeliu atveju pasitvirtina emociniai šeimos ryšiai, siejantys giminaičius, gyvenančius užsienyje, pomėgiai, susiję su pažintinėmis tarptautinėmis kelionėmis, retais atvejais pasitaiko tėvų bendradarbiavimas su kitų kultūrų atstovais:

„Mano tėtis buvo daug bendraujantis su užsieniečiais, nes pats baigė savo doktorantūros studijas Vokietijoje. Jis su užsieniečiais palaikė artimus ryšius, tai pas mus nebuvo nieko keisto, jei namuose būdavo užsieniečių“. Indra (24 m.)

„Mano postūmis ir buvo tai, kad turėjau dėdę, buvo labai tas artimas ryšys, mano močiutės sesers sūnus jis yra, ir mano visa šeima visada žiūrėdavo, kad kalbą mokėti ar aukštąjį mokslą baigti buvo vertybė. Labai močiutė norėjo, kad bendrautumėm“. Urte (24 m.)

„Tarpkultūrinė patirtis mano prasidėjo nuo šeimos, kai dar gyvenau su tėvais mažame kaimelyje, mes važiuodavome į kitą šalį apsipirkti. Man važiavimas į tą kitą šalį buvo didžiulis įvykis, staigmena“. Berta (24 m.)

Analizuojant užsienio magistrantų patirtį, šeimos veiksnys yra ypač svarbus ugdant jų ankstyvąją (anksčiau įgytas, socializacijos ir ugdymo procese suformuotas) tarpkultūrinę patirtį. Be lietuvių respondentų minėtų pažintinių tarptautinių kelionių, atsiranda ir labai svarbią vietą užima profesiniai / darbo su tarptautinėmis įmonėmis vizitai į kitas šalis, gyvenimas ir kraustimasis su tėvais, socialinė šeimos padėtis, auklių iš kitų šalių buvimas namuose:

„Mano tėtis dirba IBM kompanijoje mokslininku, o kadangi tai tarptautinė kompanija, tai ir kelionės, vykimas į užsienį buvo labai dažnas. Kartais kraustydavomės visa šeima gyventi į kitą šalį. Taip atsitiko ir kai aš buvau dar mažas, visa šeima išsikraustėme gyventi į JAV, tuomet aš supratau, kad iš tikro yra kita kultūra“. Torenz (28 m.)

„Turėjau auklę, kuri kilusi iš Afrikos, juodaodę, tai dažnai eidavau miegoti į jos namus. Aišku ji buvo iš visiškai kitokio ekonominio statuso nei mano šeima. O kai buvau gal kokių 2 metų, turėjome auklę iš Zimbabwės, Afrikos. Galima sakyti, kad nuo mažumės domėjausi kitomis kultūromis, kitomis šalimis ir pan. Mūsų šeima dažnai keliaudavo, nes tėtis yra gimęs Vokietijoje, tai keliaudavome tiek į Vokietiją, tiek į Japoniją, tiek į kitas pasaulio šalis“. Bill (27 m.)

Lietuvos monolingvizmas ir monokultūriškumas, kurį magistrantai prisimena iš savo praeities, yra naujai konstruojamas po Nepriklausomybės fenomenas. Reikėtų pastebėti, kad lietuvių tėvai irgi turi tarpkultūrinę kompetenciją, turint omenyje Tarybų Sąjungoje vykdytą internacionalizaciją (mokėsi ir gerai mokėjo rusų kalbą, profesiniame kontekste bendravo su kitų tautybių atstovais, ne savo gimtąja kalba, tarnavo armijoje ir keliavo po Tarybų Sąjungą). Taigi tėvai gyvena daugiakalbystės ir daugiakultūriškumo sąlygomis. Pasikeitus geopolitinei situacijai ir socioekonominiam Lietuvos profiliui, ši tėvų tarpkultūrinės kompetencijos forma netapo reikšmingu socializacijos veiksmu.

Socializacijos procese šeimos vaidmuo tampa nekvestionuojamas. Viena vertus, šeima perteikia visuomenėje įsigalėjusias nuostatas, vertybes, elgesio modelius, kita vertus, generuoja savitas nuostatas, vertybes, kurios ne visada sutampa su visuomeninėmis. Visuotinai pripažinta, kad socializuojantį poveikį turi ne tik formalūs pamokymai, bet ir tėvų pavyzdys, bendras šeimos mikroklimatas. Todėl nenuostabu, kad tyrimo dalyviai, kalbėdami apie veiksmus, lėmusius jų išitraukimą į tarpkultūrinį bendradarbiavimą, pirmiausia vertino patirtį, emocinius ryšius, patirtus šeimoje.

Kitas labai svarbus veiksnys, minimas ne tik įvairių autorių, bet ir tyrimo dalyvių – **mo-kykla**, kuri suteikia ne tik formalų, apgalvotą ir sistemingą auklėjimą, bet ir supažindina su neformaliomis, nerašytomis vertybėmis, nuostatomis. Analizuojant tyrimo metu gautus duomenis, paaiškėjo, kad lyginant su užsienio studentų patirtimi, lietuviškos mokyklos, kurioms respondentai atstovauja, labai mažai prisideda prie jų tarpkultūrinės kompetencijos plėtojimo, išskyrus užsienio kalbų paruošimą (žr. 13 lentelę).

Tyrimo dalyvių mokyklos veiksnio lyginimas

Socializacijos ir ugdymo veiksniai	Tyrimo kategorijos iš ŠU ir VDU magistrantų interviu	Tyrimo kategorijos iš užsienio magistrantų, studijuojančių / studijavusių Lietuvoje, interviu
Mokykla	Užsienio k. politika Popamokinės veiklos / būreliai Tarptautiniai mainai IT naudojimas	Tarptautiniai mainai Bakalaureato programa užsienio k. Užsienio k. politika Tarptautinių švenčių / dienų organizavimas supažindinant su skirtingomis kultūromis Internacionalizuotas programų turinys Tarptautinių vasaros praktikų organizavimas IT naudojimas Skirtingų kultūrų vaikai vienoje klasėje Mokytojos iš užsienio šalių Privalomas užsienio k. literatūros skaitymas Inovatyvių, į patirtį ir veiklą orientuotų metodų diegimas mokykloje

Tyrimo dalyviai, grįždami ir apmąstydami savo ankstyvąją (anksčiau įgytą, socializacijos ir ugdymo procese suformuotą) patirtį, įvertina mokykloje suteiktas galimybes dalyvauti popamokinėse veiklose, ugdyti užsienio kalbos gebėjimus mokantis kalbų ir naudojant informacines technologijas, dalyvaujant tarptautiniuose mainuose, kurie paskui buvo tiesiogiai panaudoti tarpkultūrinei kompetencijai plėtoti, stoti į universitetus, pasinaudoti galimybėmis išvykti studijuoti į užsienį ir kt.:

„Mokykloje buvau išvykęs į kitą šalį pagal vieną iš tarptautinių programų. Buvo įdomu pasižiūrėti iš kitos šalies, kaip žmonės gyvena, kaip galvoja. ...Ten nuvykę gyvenome šeimoje, turėjome pamokų, keliavome. Techninius būrelius lankydavau, tai reikėjo rusų kalbos, kažkaip savaime viskas vyko“. Paulius (24 m.)

„...kas liečia anglų k. stiprumą, tai sustiprintai anglų mokinausi mokykloje, jau nuo antros klasės. O daugelis pradeda nuo 4 klasės ar net vėliau, tai tas daug lėmė ir po to tos kalbos geresnį mokėjimą lėmė laisvalaikio interesai ir pomėgiai įvairūs. Ar tai buvo kompiuteriniai žaidimai, ar dar kažkas – visur vartojama anglų k. Susidurdamas daug dažniau ir anksčiau su anglų k., pramokau gal geriau nei kiti, kurie kalbą mokosi universitete ar mokykloj“. Dainius (23 m.)

Užsienio magistrantai, vertindami tarptautinę patirtį, gautą mokykloje, išskiria labai daug tarpkultūrinę kompetenciją ugdančių veiksmų: tarptautinių švenčių / dienų organizavimas supažindinant su skirtingomis kultūromis, internacionalizuotas programų turinys, tarptautinių vasaros praktikų organizavimas, skirtingų kultūrų vaikai vienoje klasėje, mokytojos iš užsienio šalių, privalomas užsienio k. literatūros skaitymas, inovatyvių, į patirtį ir veiklą orientuotų metodų diegimas mokykloje:

„Mokykloje buvo vykdoma tarptautinė programa, kurios dėka su klase vykome į Angliją. Tada pradėjau suvokti, kaip svarbu yra kalba. Supratau, kad jei noriu bendrauti su įvairiomis kultūromis, turiu išmolti anglų kalbą“. Marija (23 m.)

„Gimnazijoje buvo reikalaujama skaityti straipsnius anglų kalba, bet užduotis atlikinėdavome savo gimtąją danų kalbą“. Marija (24 m.)

„Mokykloje kiekvienais metais keliaudavome, nes buvo vykdoma programa, kai mes baigdavome mokyklą 3 savaitėmis anksčiau ir visi keliaudavome, vykdavo kažkas panašaus į patirtinį mokymąsi svetur, nors ir nebūtinai už JAV ribų, bet už mokyklos ir klasės teritorijos. Vykome į prancūziškai kalbančius regionus, Cubeck, ir mokinomės apie prancūzų bendruomenės istoriją, šiaip tyrinėdavome“. Bill (27 m.)

„Prisimenu, kai mokiausi mokykloje, atėjo moksleivis iš Jugoslavijos, tuo metu buvo dažnai girdėti, kad jugoslavai vyksta į Šveicariją. Manau, kad mano tarpkultūrinė kompetencija tada ir pradėjo formuotis. Paskui vykdavome su klase į prancūziškai kalbantį Šveicarijos regioną ir apsistodavome tose šeimose. Buvo sunku gyventi svetimose ir kalbėti prancūzų kalba, bet po 2 dienų supratau, kad jie yra tokie pat kaip ir aš“ Torenz (28 m.)

Mokykloje išryškėja **popamokinės veiklos** ir būrelių svarba, leidžianti ugdyti tarpkultūrinę tyrimo dalyvių kompetenciją:

„Futbolą nuo vaikystės žaidžiu, tai visada su komanda važinėdavome po visus miestus, kaimus, per visą Lietuvą ir ne tik. Ir auklėtoja į visokias ekskursijas vežiodavo“. Tomas (23 m.)

„Techninius būrelius lankydavau, tai labiausiai reikėjo rusų kalbos, tai ta rusų kalba kažkaip savaime ugdėsi“. Paulius (24 m.)

Įvairias popamokinės veiklos patirtis įgiję tyrimo dalyviai, jas sėkmingai panaudoja studijų procese ugdydami savo tarpkultūrinę kompetenciją. Dar viena išryškėjusi kategorija tiek mokyklinėje, tiek nemokyklinėje aplinkoje – **informacinių technologijų** panaudojimas tarpkultūrinės kompetencijos ugdymui (kompiuteriniai žaidimai, naudojimas įvairiomis kompiuterinėmis programomis, *Skype* ir pan.):

„Jei rusų nuo vaikystės daugiau iš TV išmokau, tai anglų tik pradėjau įtempčiau mokytis vyresnėse klasėse, kuomet atsirado kompiuteriai, internetas, programos persisiunti“. Tomas (23 m.)

„Anglų kalbos geresnį mokėjimą lėmė laisvalaikio interesai ir pomėgiai įvairūs. Ar tai buvo kompiuteriniai žaidimai, ar dar kažkas – visur vartojama anglų k. susidurdamas daug dažniau ir anksčiau su anglų k. pramokau gal geriau nei kiti, kurie kalbą mokosi universitete ar mokykloj“. Dainius (24 m.)

„...anglų kalbą tobulinausi bendraudama virtualiai, *skype*‘u ir pan.“ Eva (23 m.)

Labai svarbus socializacijos institutas pasak Broom ir kt. (1992), bendraamžių grupės, kurios atlieka kelias esmines funkcijas: 1) suteikia erdvę, kurioje vaikas gali būti nepriklausomas nuo suaugusiųjų; 2) suteikia patyrimo bendraujant su kitais kaip su lygiais; 3) sukuria aplinką, kurioje vaiko padėtis nėra marginalinė; 4) suteikia neformalią informaciją.

Analizuojant tyrimo dalyvių interviu paaiškėjo, kad bendraamžių grupių įtaka magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymui nėra labai didelė nei Lietuvoje, nei užsienyje, nors patirties pasidalijimas apie kitas kultūras yra labai svarbus (žr. 14 lentelę).

Tyrimo dalyvių bendraamžių grupės veiksnio lyginimas

Socializacijos ir ugdymo veiksniai	Tyrimo kategorijos iš ŠU ir VDU magistrantų interviu	Tyrimo kategorijos iš užsienio magistrantų, studijuojančių / studijavusių Lietuvoje, interviu
Bendraamžių grupės	Elgesio normos Patirties pasidalijimas	Patirties pasidalijimas Informacijos sklaida apie šalį, kultūrą Elgesio normos Pasirinkimas nuvykti ten, kur kiti bendraamžiai nevyko

„Tiesiog susipažinau su tokiu žmogum - mano grupioke, ji labai norėjo mokytis daug kalbų, ir tiesiog įtraukė mane. Tada aš pradėjau mokytis prancūzų kalbą, susipažinau su prancūzų kalbos kultūra ir taip prasimokiau 1,5 metų“ Naglė (24 m.)

„Aš norėjau kažką išbandyti naujo, o mano draugė pažinojo žmogų, kuris studijavo Lietuvoje ir labai gerai atsiliepė apie studijas, šalį ir pan. Ji ir patarė, kokius kursus turėčiau pasirinkti, davė kontaktus koordinatoriaus. Todėl mano apsisprendimas atvykti studijuoti buvo pagrįstas ir motyvuotas“. Elena (25 m.)

„Daugelis mano draugų norėjo vykti į Italiją, Prancūziją, Portugaliją, bet aš norėjau kažko kito, kas būtų toli nuo Ispanijos, bet Europoje. Galvojau apie Lietuvą, apie Švediją, bet pirmu pasirinkimu buvo visgi Lietuva“. Elena (25 m.)

Savaiminis mokymasis gali vykti tiek sąmoningai (dalyvaujant trumpalaikiuose mokymo renginiuose, skaitant knygas ar žurnalus), tiek nesąmoningai (atsitiktinai, kaip kasdienės veiklos rezultatas). Akcentuojamas esminis savaiminio mokymosi bruožas – neorganizuotumas (Fokienė, 2006). Tyrimo dalyvių pasakojimuose ir ankstyvuosiuose prisiminimuose taip pat atsispindi jų **nesąmoningas pasirinkimas studijuoti** užsienio kalbas, poreikis siekti tarpkultūrinio bendradarbiavimo:

„Aišku, tuo metu, kai mokykloje mokiausi, dar negalėjau išvykti į užsienį studijuoti, ir tokių minčių, kad galbūt aš išvyksiu kada nors į užsienį, tai apie tai net negalvojau ir mokykla nesiūlė tų dalykų. Galbūt mano pasirinkimai buvo nesąmoningi, aš maniau, kad man tai bus naudinga, tos žinios pravers, tie gebėjimai. Aš, aišku, neįsivaizdavau, kad viskas bus būtent taip, bet nesąmoningai galvojau ir pasirinkimus projektavau ta linkme. Studijavau švedų, rusų, vokiečių ir anglų“. Kornelija (25 m.)

„Man asmeniškai tai nebuvo suprantama, kad užsienio kalbos kada gali prireikti, ypač minties nebuvo važiuoti studijuoti į užsienį, nebuvo jokios informacijos, ir aš nežinojau, kur aš realiai galėčiau tai pritaikyti. Gal galvojau, kad kažkur kažkada ateity pritaikysiu tas anglų kalbos žinias“. Jovilė (24 m.)

„Tikrai negalvojau, ir atmestinau mokiausi visus dalykus, gal kiek stipriau mokinausi anglų k., bet nežinau kodėl. Nors tikrai nemokėjau labai gerai tos kalbos. Tik prieš valstybinius egzaminus mokinausi privačiai anglų k., bet tikrai nesuvokiau kalbos kaip kažkokia įrankio keliavimui, studijoms kituose universitetuose“. Mantas (23 m.)

Kartais savaiminio mokymosi procesas yra iš anksto apgalvotas, tačiau dažniausiai jis yra netyčinis, atsitiktinis (Europos Komisija, 2001), savaiminio mokymosi pagrindu gali būti

asmeninių, socialinių, šeimos poreikių tenkinimas (Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategija, 2004). Coombs ir Ahmet (1974) pateikia savaiminio mokymosi sąvoką, kurioje nurodoma, kad ši neplanuojama ir nesistemiška mokymosi forma apima žinių, gebėjimų ir požiūrių įsisavinimą darbe, namie, keliaujant, bendraujant, skaitant spaudą ir pan. Autoriai akcentuoja, kad savarankiškai *besimokantys yra skatinami įvairių vidinių ir išorinių motyvų*: smalsumo, troškimo pasiekti, savigarbos poreikio ar pasitenkinimo atliktu darbu. Ryan ir Deci (2000; 1985), aptardami vidinius ir išorinius motyvus, skatinančius įsitraukti į mokymosi procesą, išskyrė 3 sąlygas, kurios lemia sėkmingą mokymąsi: 1) kompetencijos (Harter, 1978; White, 1963); 2) sąsajos (angl. *relatedness*) (Baumeister ir Leary, 1995; Reis, 1994) ir 3) autonomija, savarankiškumas (Deci, 1975). Tyrimai rodo, kad mokytojai, palaikantys studento savarankiškumą (ne kontroliuojantys), padidina vidinę motyvaciją, domėjimąsi, smalsumą, iššūkių poreikį (Deci, Nezlek ir Sheinman, 1981; Flink ir kt. 1990; Ryan ir Grolnick, 1986). Mokymas(is), paremtas kontrole, ne tik lemia studentų iniciatyvos nykimą, bet ir lemia mokymosi efektyvumą, ypač kai mokymosi procesas reikalauja kūrybingumo ir conceptualumo (Anabile, 1996; Utman, 1997). Autoriai teigia, kad vaikai nuo mažens yra aktyvūs, geidžiantys žinių, smalsūs, ir jiems nereikia jokių papildomų motyvavimo šaltinių (Harter, 1978). Vidinės motyvacijos konstruktas linkęs į spontaniškumą, domėjimąsi, tyrinėjimą, kas yra kognityvinės ir socialinės raidos pamatas (Csikszentmihalyi ir Rathunde, 1993; Ryan, 1995). Vidinė motyvacija turi tiesiogines sąsajas su išorine motyvacija.

Nagrinėjant magistrantų atsiminimus apie jų motyvaciją mokytis užsienio kalbų, keliauti, pažinti kitas kultūras ir įgyti ankstyvosios (anksčiau įgytos, socializacijos ir ugdymo procese suformuotos) tarpkultūrinės patirties, buvo pastebėta, kad Lietuvos studentų vidinė ir išorinė motyvacija labai skiriasi nuo užsienio studentų, studijavusių ar studijuojančių Lietuvoje (žr. 15 lentelę).

15 lentelė

Tyrimo dalyvių vidinės ir išorinės motyvacijos kategorijų lyginimas

Vidinė ir išorinė motyvacija mokytis užsienio kalbų, keliauti, pažinti kitas kultūras	Tyrimo kategorijos iš ŠU ir VDU magistrantų interviu	Tyrimo kategorijos iš užsienio magistrantų, studijuojančių / studijavusių Lietuvoje, interviu
Vidinė motyvacija	Nesąmoningas supratimas, kad reikės užsienio k. ateityje Smalsumas Noras sužinoti daugiau	Natūralus poreikis pažinti kitas kultūras, susipažinti su istorinėmis, socialinėmis, kultūrinėmis sąlygomis Profesionalus smalsumas pasižiūrėti, kokie edukaciniai metodai taikomi kitos kultūros švietimo sistemoje Įsitikinimas, kad turi kuo daugiau keliauti ir pamatyti, kol esi jaunas Noras gyventi ir dirbti kitoje kultūroje
Išorinė motyvacija	Iš šeimos, kad reikia užsienio k. Iš bendraamžių Iš dėstytojų, mokytojų	Iš visuomenės Iš šeimos Iš dėstytojų ir mokytojų

Daugiausia skirtumų atrasta analizuojant vidinę motyvaciją. Lietuvos magistrantai daugiausia akcentuoja nesąmoningą ėjimą tarpkultūriškumo link, tarsi supratimą, kad gal ateityje prireiks užsienio kalbos žinių:

„Man asmeniškai tai nebuvo suprantama, kad užsienio kalbos kada gali prirėkti, ypač minties nebuvo važiuoti studijuoti į užsienį, nebuvo jokios informacijos, ir aš nežinojau, kur aš realiai galėčiau tai pritaikyti. Gal galvojau, kad kažkur kažkada ateity pritaikysiu tas anglų kalbos žinias“. Jovilė (24 m.)

Studentų smalsumas, noras pažinti kitas kultūras, noras sužinoti daugiau taip pat minimas tyrimo dalyvių pasisakymuose:

„Vidinė motyvacija buvo gal daugiau dėl akiračio praplėtimo, daugiau kažko pamatymo, sužinojimo“. Jovilė (24 m.)

Tuo tarpu užsienio studentų, studijavusių / studijuojančių Lietuvoje, vidiniai motyvai, paskatinę įsitraukti į tarptautinį bendradarbiavimą, yra daug platesni, sąlygoti kultūrinio ir socialinio konteksto, susiję su profesiniu smalsumu, supratimu, kad turi kuo daugiau keliauti, kol esi jaunas, noras gyventi ir dirbti kitoje kultūroje:

„Pagrindinė priežastis atvykti į Lietuvą buvo ta, kad žinojau, jog čia yra gerų pedagoginių vertinimo metodų taikymo mokyklose patirtis. Kaip mokytoja, aš pamaniau, kad galėčiau įgytą patirtį panaudoti darbe. Daug keliavau po Vakarų Europą, bet nebuvo Baltijos šalyse, nors girdėjau, kad Lietuva pakankamai „vesternizuotas“ / suvakarietiškas kraštas, domėjaisi, kaip ši šalis pakito po nepriklausomybės praėjus 20 metų. Prieš tai turėjau darbo patirties Anglijoje, keliavau po Europą“. Marija (24 m.)

„Turiu pasakyti, kad kurį laiką, o tiksliau 14 mėn. keliavau po pasaulį ir aplankiau Naująją Zelandiją, Pietų Ameriką, Kubą, kitas šalis. Tai būtent ši kelionė man davė labai daug tarpkultūrinio patyrimo bei ugdė ir plėtojė mano tarpkultūrinę kompetenciją, nes toje kelionėje buvau vienas ir vengiau bet kokio kontakto su kitais šveicarais“. Torenz (28 m.)

„Švedija yra gera šalis gyventi, bet jaunimui yra nuobodu, tad visi stengiasi išvykti į užsienį, pakeičiant po pasaulį, patirti naujų išpūdžių. Be to, yra įprasta pakankamai anksti pradėti vasaromis moksleiviams dirbti, o kadangi anglų kalba visų švedų yra gera, taip pat turime patirties, tai pakankamai lengvai susirandame darb, užsienyje“. Nancy (25 m.)

Be vidinių motyvų, labai svarbūs išoriniai, kuriuos išskyrė tyrimo dalyviai: t. y. visuomenė, šeima, bendraamžiai, dėstytojai, mokytojai:

„Kai stojau, nuo pat pradžių dėstytojas pasakė, kad mokykitės užsienio kalbų net naktimis, jeigu reikia (tiek anglų, tiek rusų k.), nes jų tikrai reikės studijų procese. Bakalauro studijose reikėjo užsienio kalbų, nes ir skaitėme literatūrą užsienio kalba, labai reikėjo daug skaityti. Tai buvo vienas iš pagrindų, kuris pralaužė tą mūsų skaitymą“. Urte (23 m.)

„Mokykloj kai moki kalbą, nejauti diskomforto bendrauti, ją mokintis, kaip ir kelionėse, niekada nejausdavau diskomforto, nes mokėdavau tą kalbą. Paskui 12, 11 klasėje mokytoja sakė, kad mano amerikietiškas akcentas, iš kur tu ją gavai, tai tarsi pagyrimas tos kalbos ir tavo pastangų. Tai skatina tau ją mokintis“. Indra (24 m.)

„Galiu pasigirti, kad mane paskatino dėstytoja, pasakė, kad tu gali, tau reikia, tu gali pabandyti. Pati kažkiek, bet nebuvo taip, kad buvau galvojusi, jog išvažiuosiu“. Perlina (24 m.)

Apibendrinant tyrimo dalyvių interviu atrastas ir papasakotas ankstyvasias patirtis ir jų svarbą ugdant tarpkultūrinę kompetenciją galima daryti išvadą, kad tarpkultūrinės kompetencijos

jos ugdymas ir ankstyvoji patirtis nulemia tolesnę tarpkultūrinės kompetencijos raidą ir tai yra smarkiai sąlygota visuomenės ir kultūros įtakos (žr. 16 lentelę). **Sociumo, visuomenės vaidmuo ir pats sociokultūrinis visuomenės profilis (multikultūrinė, ekonominė, socialinė, istorinė aplinka) lemia tarpkultūrinės kompetencijos formavimąsi ir ugdymą.** Pasak respondentų, visuomenė daro labai didelę įtaką bendram supratimui, vertybių, požiūrių, tradicijų perėmimui ir plėtojimui. Šiuo atveju galima atskirti 2 tendencijas, pastebėtas imant interviu iš magistrantų (tiek lietuvių, studijuojančių Lietuvoje, bet turinčių tarpkultūrinės patirties, tiek užsieniečių, studijavusių arba studijuojančių Lietuvoje), kad:

- 3) Lietuvoje studijuojantys ir turintys tarptautinės patirties magistrantai, kalbėdami, prisimindami savo ankstyvąją patirtį, išskiria šeimos instituto ir mokyklos įtaką jų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymui kaip lemiančius veiksnius. Visuomenės ir kultūros įtaka iš viso neminima arba bent jau kaip nedaranti poveikio tyrimo dalyvių ankstyvajam tarptautiškumo ugdymuisi, nes Lietuvos monolingvizmas ir monokultūriškumas, kurį magistrantai prisimena iš savo praeities, yra naujai konstruojamas po Nepriklausomybės fenomenas;
- 4) magistrantai iš užsienio, studijuojantys ar studijavę Lietuvoje, kalbėdami, pasakodami apie savo ankstyvąją (anksčiau įgytą, socializacijos ir ugdymo procese suformuotą) patirtį, pirmiausia išskiria visuomenės ir kultūros veiksnį kaip lemtingą formuojantis jų tarpkultūrinei kompetencijai. Tik tuomet jie mini mokyklos, šeimos institutus, tačiau netgi šeimos institutas šiuo atveju yra minimas ne tiek pažintiniame tarpkultūriniame, bet profesiniame tarpkultūriniame kontekste, kas neatsispiri Lietuvos magistrantų atveju.

16 lentelė

Tyrimo dalyvių socializacijos ir ugdymo veiksnių ankstyvosios tarpkultūrinės patirties skirtumai

Socializacijos ir ugdymo veiksniai	Tyrimo kategorijos iš ŠU ir VDU magistrantų interviu	Tyrimo kategorijos iš užsienio magistrantų, studijuojančių / studijavusių Lietuvoje, interviu
Mokykla	Užsienio k. politika Popamokinės veiklos/būreliai Tarptautiniai mainai IT naudojimas	Tarptautiniai mainai Bakalaureato programa užsienio k. Užsienio k. politika Tarptautinių švenčių / dienų organizavimas supažindinant su skirtingomis kultūromis Internacionalizuotas programų turinys Tarptautinių vasaros praktikų organizavimas IT naudojimas Skirtingų kultūrų vaikai vienoje klasėje Mokytojos iš užsienio šalių Privalomas užsienio k. literatūros skaitymas Inovatyvių, į patirtį ir veiklą orientuotų metodų diegimas mokykloje
Šeima	Pomėgiai, susiję su kelionėmis Giminių užsienyje turėjimas ir emociniai ryšiai su jais	Profesijos / darbo specifiškumas, susijęs su tarptautinėmis įmonėmis Pomėgiai, susiję su kelionėmis Kraustymasis kartu su šeima į kitas šalis Socialinė padėtis Auklių iš kitų šalių buvimas šalia

16 lentelės tęsinys

Bendraamžių grupės	Elgesio normos Patirties pasidalijimas	Patirties pasidalijimas Informacijos sklaida apie šalį, kultūrą Elgesio normos Pasirinkimas nuvykti ten, kur kiti bendraamžiai nevyko
Sociumas / kultūra	Švietimo politika susijusi su užsienio kalbų mokymu	Heterogeniška / multikultūrinė visuomenė Imigrantų ugdymas ir švietimo politika Rasinių problemų sprendimas Tolerancijos ugdymas visų mažumų (etninių, seksualinių) atžvilgiu Augimas multikultūriniame kontekste Užsienio k. politika Televizijos programos, rodomos originalo kalba Įmonės, organizacijos, ieškamos darbuotojų, atsižvelgia į žmogaus tarpkultūrinę patirtį, įgytą per jo gyvenimą, studijų periodą
Vidinė ir išorinė motyvacija mokytis užsienio kalbų		
Vidinė motyvacija	Nesąmoningas supratimas, kad reikės užsienio k. ateityje Smalsumas Noras sužinoti daugiau	Natūralus poreikis pažinti kitas kultūras, susipažinti su istorinėmis, socialinėmis, kultūrinėmis sąlygomis Profesionalus smalsumas pasižiūrėti, kokie edukaciniai metodai taikomi kitos kultūros švietimo sistemoje Įsitikinimas, kad turi kuo daugiau keliauti ir pamatyti, kol esi jaunas Noras gyventi ir dirbti kitoje kultūroje
Išorinė motyvacija	Iš šeimos, kad reikia užsienio k. Iš bendraamžių Iš dėstytojų, mokytojų	Iš visuomenės Iš šeimos Iš dėstytojų ir mokytojų

Išanalizavus tyrimo dalyvių interviu metu gautus duomenis galima daryti išvadą, kad Lietuvos magistrantams didžiausią įtaką ugdant tarpkultūrinę kompetenciją ankstyvosiose (anksčiau įgytose, socializacijos ir ugdymo procese suformuotose) socializacijos institutuose daro: 1) mokykla; 2) šeima; 3) bendraamžių grupės. Užsienio magistrantų tarpkultūrinę patirtį labiausiai ugdo: 1) sociumas / kultūra; 2) šeima; 3) mokykla; 4) bendraamžių grupės.

Analizuojant vidinės ir išorinės motyvacijos reikšmę tarpkultūrinės kompetencijos ugdymui, Lietuvos studentai daugiausia aptaria nesąmoningą tarpkultūriškumo siekį, tarsi supratimą, kad ateityje prireiks užsienio kalbos žinių, o užsienio studentų, studijavusių / studijuojančių Lietuvoje vidiniai motyvai, paskatinę ištraukti į tarptautinį bendradarbiavimą, yra daug platesni ir sąlygoti kultūrinio ir socialinio konteksto, susiję su profesiniu smalsumu, supratimu, kad turi kuo daugiau keliauti, kol esi jaunas, noru gyventi ir dirbti kitoje kultūroje. Tačiau analizuojant išorinius motyvus labai svarbus atsiranda šeimos, dėstytojų ir mokytojų vaidmuo, paskatinimai, pasiūlymai keliauti, įvertinimas užsienio k. žinių lygio ir pan. Tyrimo dalyviai, turėję kryptingą orientavimą į tarpkultūriškumą ir išorinį motyvumą ir palaikymą, sėkmingiau ir iniciatyviau įsitraukė į tarptautines veiklas, studijų išvykas ar praktikas.

Toliau disertacijoje svarbu apibendrintai aptarti magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos raidą vystymosi modelių kontekste. Praeitose tyrimo rezultatų aprašymo / pristatymo dalyse buvo aptarti tarpkultūrinės kompetencijos ankstyvosios patirties (socializacijos ir ugdymo) veiksniai, darantys didžiulę įtaką magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos augimui. Svarbu

parodyti magistrantų, turinčių tarpkultūrinės patirties, augimo raidą, analizuojant tarpkultūrinės kompetencijos vystymosi modelius.

4.1.1.2. Magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos raida vystymosi modelių kontekste

Analizuojant ir vertinant magistrantų tarpkultūrinę kompetenciją svarbu ne tik įvardyti veiksnius, lemiančius tarpkultūrinės kompetencijos ugdymą (tiek formalius, tiek savaiminius), arba sukurti naująjį kompetencijos modelį, bet ir suprasti kompetencijos raidos aspektą bei nustatyti tarpkultūrinės kompetencijos vystymosi lygius arba įvairias vystymosi stadijas, atitinkančias kompetencijos raidos formas. Vertinimas vyksta ugdymo procese siekiant įvertinti tarpkultūrinės kompetencijos **vystymosi modelį (angl. *developmental model*) ir kompetencijos tobulėjimo dinamiką** tarpkultūrinio ugdymo arba tarpkultūrinės patirties įgijimo procese ir rezultate.

Tarpkultūrinė kompetencija nėra duotybė, tai mokymosi ir asmeninės raidos esant tam tikroms pedagoginėms sąlygoms ir teigiamai patirčiai rezultatas. Literatūroje apie tarpkultūrinę kompetenciją išskiriami tarpkultūrinio vystymosi etapai, kurių vienas iš tobulesnių – tarpkultūrinė kompetencija. Neretai tarpkultūrinės kompetencijos formavimasis pristatomas kaip visą žmogaus gyvenimą vykstantis procesas, ir šio nuolatinio tobulėjimo procese tarpkultūrinės kompetencijos aukščiausias lygis yra sunkiai pasiekiamas. Tai sąlygota tuo, kad patenkant į naują kultūrą kaskart reikia įgyti naujų žinių, išmokti naują kalbą, adaptuotis prie naujojo kultūrinio konteksto. Tačiau tyrimo dalyviai pastebi, kad tarptautinės patirties turėjimas leidžia jiems daug ramiau ir greičiau prisitaikyti prie kultūrinių ypatybių, adaptuotis, veikti naujoje aplinkoje.

Vienas iš labiausiai žinomų tarpkultūrinės kompetencijos raidos modelių yra Bennet'o (1993) aprašytas tarpkultūrinio jautrumo raidos modelis (angl. *Developmental Model of Intercultural Sensitivity – DMIS*) (beje, tarpkultūrinės kompetencija labai dažnai literatūroje tapatinama su tarpkultūrinio jautrumu, žr. 29 pav.). Bennetas, apie dvidešimt metų stebėjęs studentų tarpkultūrinio ugdymo metu patirtas kognityvinių struktūrų ir pasaulėžiūros, mąstymo, elgesio ir nuostatų transformacijas, išskyrė šešis vystymosi etapus: nuo etnocentrizmo prie etnoreliatyvizmo, nuo kitos kultūros atmetimo prie prisitaikymo prie jos.

Tarpkultūrinio jautrumo vystymosi modelis (DMIS)					
Etnocentrinės stadijos			Multikultūrinės (angl. <i>ethnorelative</i>) stadijos		
neigimo	gynybos	minimizacijos	priėmimas	adaptacija	integracija

29 pav. Tarpkultūrinio jautrumo vystymosi modelis pagal Bennet (1993)

Kultūrinių skirtumų pripažinimas ir kompetencijos veikti tarpkultūriniame kontekste įgijimas vyksta pereinant nuo absoliutistinio, vienmačio, aiškaus pasaulio supratimo prie atsižvelgimo į kontekstualumą, pripažįstant pasaulio sudėtingumą, reikšmių neaiškumą, įgyjant gebėjimą bendrauti su kitais žmonėmis. Pasak Bennet, etnocentrinės vystymosi stadijos aprėpia neigimą, gynybą ir minimizaciją.

Tarpkultūrinio jautrumo vystymo modelis (DMIS)

Etnocentrinės stadijos		
neigimas	gynyba	minimizacija

Neigimo stadijoje asmuo neigia, kad tarpkultūriniai skirtumai egzistuoja, gimtoji kultūra laikoma vienintele kultūrine realybe, todėl stengiasi atsiskirti ir izoliuotis nuo kitos kultūros žmonių. **Gynimosi** stadijoje kultūriniai skirtumai yra pripažįstami, tačiau bandoma gintis nuo kultūriškai kitoniškų žmonių, kadangi kultūriniai skirtumai laikomi gąsdinančiais ir grėsminiais, o gimtoji kultūra laikoma vienintele vertinga ir „teisinga“. Šioje stadijoje pasaulis skirstomas į „mes“ ir „jie“, kitos kultūros kritikuojamos, juntamas dominavimas kitų kultūrų atžvilgiu. Dauguma respondentų jau imant interviu buvo tam tikros stadijos ir interviu duomenys neleido suprasti, kaip aukštajame moksle judama nuo vienos stadijos prie kitos – ar šis perėjimas vyksta studijų programos metu (arba, pvz., Erasmus išvykų į kitas šalis metu). Pastebėta, kad kuo didesnę tarpkultūrinę patirtį turi respondentas, tuo aukštesnė jo stadija. Galima būtų tik numanyti, kad aktyviai dalyvaujantys tarpkultūriniuose procesuose (tiek išvykose, tiek tarptautiniuose renginiuose, konferencijose, paskaitose su užsienio studentais ir dėstytojais ir kt.) magistrantai gali pereiti į visišką adaptacijos ar integracijos stadiją.

Tyrimo dalyviai, neturėję tiesioginės, realios tarpkultūrinės patirties būnant kitose kultūrose, galėtų būti priskirti gynimosi stadijai, kai žino apie kitas kultūras, pripažįsta jų skirtumus, tačiau mano, kad „sava“ kultūra yra saugiausia ir geriausia:

„Įsivaizduoju, kad man išvykus į kitą šalį būtų sunku, nes aš įpratusi būti sėsli, vienoje vietoje, man būtų sunku. Mane šiek tiek paliečia ir man yra nepasitenkinimas dėl kitų kultūrų nuomonių skirtumo. Skirtingas požiūris į kitus dalykus būtų sunkiausia“. Rasa (24 m.).

„Jei nedaug iš manęs reikalauja pastangų, tai aš priimu lengvai, bet jei kažkam pasiekti reikia mano pastangų, kaip pvz. kažkokių gebėjimų išsiugdyti, tai tuomet man būna sunkiau. Man reikia žinoti su kuo, kur bendrauji, kad gerai jaustumėsi“. Rasa (24 m.).

Minimizacijos stadijoje asmuo pripažįsta tarpkultūrinius skirtumus, tačiau juos supaprastina, labiau pabrėžiami tarp žmonių panašumai nei skirtumai. Tačiau šie panašumai daugiau yra įsivaizduojamojo pobūdžio, be realaus žinojimo, tapatinant įsivaizduojamas bendras žmonių charakteristikas su paties subjekto identitetu ir kultūra. Tai atspindi šios stadijos pakopos – fizinis universalizmas, transcendentinis universalizmas, kai savajai kultūrai priskiriami universalūs, visuotiniai bruožai.

„Keičia mano bendrą požiūrį, bet iš gyvenimiškos patirties, tai aš niekada nenorėjau išvažiuoti kur nors dirbti kitur. Jis pakankamai svarbus man buvo, gal apsišlifavo, bet tikrai nepasikeitė tas požiūris. Dabar pabuvęs kitoje kultūroje suprantu, kad yra tie skirtumai, o anksčiau labai norėjau išvykti, pamatyti, sužinoti ar pritačiau, ar nepritačiau, tai dabar to nebėra. Nebėra to noro pulti bėgti, kažką veikti. Pamačiau ačiū, įdomu buvo, naudinga buvo, bet antrą kartą pagalvočiau, ar aš to noriu“. Paulius (24 m.)

Kitų kultūrų pripažinimas vyksta etnoreliatyviose vystymosi stadijose. Jos aprėpia priėmimą, adaptaciją ir integraciją.

Tarpkultūrinio jautrumo vystymo modelis (DMIS)

<i>Multikultūrinės (ethnorelative) stadijos</i>		
Priėmimas	Adaptacija	Integracija

Priėmimo stadijoje asmuo pripažįsta tarpkultūrinius skirtumus, skirtingų kultūrų pasaulėžiūrų sudėtingumą, tačiau nelaiko kultūrinių ypatumų teigiamais ar neigiamais. Šioje stadijoje gimsta pagarba elgesio ir vertybių skirtumams.

Tyrimo dalyvių, kurie buvo ištraukę į tarptautinį bendradarbiavimą ir susidūrę su skirtingomis kultūromis, mintyse jautėsi pasikeitęs požiūris į kitoniškumą, vertybes, elgesio skirtumus, nors jautėsi, kad jie vis dar yra priėmimo stadijoje:

„Dėl vertybių ar orientavimosi, tai nebuvo ką per daug ir keisti. Aš pasaulio matęs buvau, požiūrio į žmones. Jei nelabai palankiai žiūrėjau į visokius imigrantus, tai ko gero nežymiai tepasikeitė, gal pradėjau skirti, kad studentas ir dirbti išvažiavęs žmogus, visiškai skirtingi atvejai. Gal ir Lietuvoj pamatęs užsieniečių juodaodį nereikėtų pulti, gal jis yra studentas Erasmus. To kažkaip anksčiau nekiskirdavau. Pas mane netrūko tolerancijos, jos buvo“. Paulius (25m.)

Adaptacijos stadijoje jaučiami empatija ir pliuralizmas, mokomasi sąveikauti su kitų kultūrų atstovais, bandyti vertinti reiškinius žvelgiant per įvairių kultūrų filtrus, kitų akimis. Čia atsiranda gebėjimas bendrauti ir veikti efektyviai kitose kultūrose.

Daug tyrimo dalyvių, turėję daugiau ir įvairesnių tarpkultūrinių susidūrimų ir galimybių pažinti kitas kultūras, atranda save adaptacijos stadijoje, jaučia didelius pakitimus vertindami kita kultūras, sąveikaudami su jomis. Pastebimas gebėjimas bendrauti, kaip labai svarbus veiksnys lemiantis atvirumą kitoniškumui, empatijai ir pan.:

„Nebuvau ta stebėtoja, jau nuo pirmų dienų ištraukiau į tą gyvenimą, o galų gale ir Lenkija, panaši kultūra, nebuvo toks šokas, kaip, pvz., išvažiavus į Turkiją ir pan. Bendravau bendrabutyje su ispanais, portugalais, turkais, italais, tai tokią laiką problemą turėjome, vėlavimą, nes jie nesilauko grafiko ir pan., bet po to į pačią pabaigą praktikos, tai ir pati tapau tuo vėluojančiu žmogumi, nes vis dėlto tai yra dauguma ir tave įtraukia į tai“. Daina (24 m.)

„Reikėjo tos empatijos ir supratimo, kad jie yra kitokie, žinių apie jų kultūrą, kaip jie elgiasi, žinojimo apie jų mentalitetą, kultūrą, kodėl jie taip elgiasi, kaip yra linkę elgtis? Išsiugdžiau daugiau empatijos, svarbiausia neteisti žmonių, nes tu nežinai, kodėl jis taip elgiasi“. Kornelija (25 m.)

„Nereikia rodyti, kad kažko nepriimi, nes visi esame skirtingi ir reikia suprasti, kad kito nuomonė yra kitokia ir tai gerai, nereikia iš karto pulti kaip lietuviai mėgsta aiškintis, nesutikti ir pan. Būti nekategoriškai. Man nauji dalykai kabina ir man jie įdomūs. Svarbu parodyti visose situacijose suinteresuotumą, kad tau įdomu, jog jie kitokie, bendrauti, nesėdėti ir netylėti, iniciatyva“. Indra (25 m.)

Integracijos stadijoje vertinama kultūrų įvairovė ir bandoma judėti nuo vienos kultūrinės pasaulėžiūros prie kitos, savo kultūrinio identiteto apibrėžimas vyksta kitų kultūrų akivaizdoje, bandoma sujungti savo kultūrinę perspektyvą su kitomis kultūromis. Kartu suvokiamas savo kultūrinis marginalumas. Tokia tarpkultūrinė kompetencija pasižymi integruotos mažumos grupės, ilgą laiką kitoje kultūroje gyvenantys emigrantai ir vadinamieji „globalieji nomadai“:

„Man visą laiką nuvykus į kitą šalį visas įdomu, krentu atvira į tą kitą kultūrą, tampa tos kultūros dalimi. Kai išivažiuoji, būna taip gera, atrandi kažką naujo, išivažiuoji ir kai grįžti, vėl jauti, kad užsigliaudai savyje, nors tavo tarpkultūriškumas nekrenta, bet vėl lauki to laiko, kai galėsi save pakelti į tą kitą lygį. Tos kelionės yra ne tiek noru grįstos, o vidine baimė neprarasti to, ką dabar turi. Ir supranti, kad ta tarpkultūrinė kompetencija yra lifelong learning ir tęsiasi visą gyvenimą. Jei nori būti tarpkultūriškas, turi būti atviras, priimantis, ir naujas išvykimas tau leidžia vėl ką nors naujo patirti“. Berta (25 m.)

Tačiau tarpkultūrinės kompetencijos raidos modelio teorijos (taip pat ir Bennet) turi ir ribotumą aiškinant tarpkultūrinės kompetencijos raidą. Pabrėžiamas asmens kompetencijos vidinis vystymasis, pasirengimas mokytis ir keistis, tačiau neįvertinami pakankamai išorinės aplinkos struktūriniai elementai ir edukaciniai resursai, galintys paveikti asmenį. Todėl nepakankamai dėmesio skiriama įvertinti, kiek laiko turi vykti edukacinis procesas ir poveikis, kad įvyktų vystymasis, kokie pedagoginiai veiksniai jį veikia. Siekiant įveikti šį trūkumą kitame skyriuje bus aprašytas ir įvertintas pedagoginio poveikio procesas.

Apibendrinant aukščiau aprašytus tarpkultūrinės kompetencijos vystymosi modelius, reikėtų pripažinti, kad vertinimo procese turi būti atsižvelgta į visą tarpkultūrinės raidos kontinuumą: nuo etnocentrinio neigimo prie integracijos (Bennetas), nuo kultūrinio destruktivumo prie pažangios tarpkultūrinės kompetencijos (Crossas), nuo etnocentrizmo prie tarpkultūrinės kompetencijos (Hapgoodas ir Fennes), kad būtų galima įvertinti ugdytinio tarpkultūrinio jautrumo vystymosi esamą lygį ir nustatyti, kada atskiri tarpkultūrinio jautrumo lygiai ugdymo procese pasiekia tarpkultūrinės kompetencijos lygį. Poreikis atsižvelgti ir įvertinti tarpkultūrinės kompetencijos raidą, perėjimą nuo vienos stadijos prie kitos numato atitinkamą ugdymo ir vertinimo aplinką, pedagoginius metodus ir technikas. Tarpkultūrinės kompetencijos ugdymas ir vertinimas pagal galimybes turi vykti realiame ilgai trunkančio patirtinio mokymosi tarpkultūriniam arba kitos kultūros kontekste arba įprastoje edukacinėje aplinkoje (pvz., auditorijoje) sukuriant realią ar imitacinę intensyvių tarpkultūrinių susidūrimų aplinką.

Toliau disertacijoje svarbu aptarti tyrimo rezultatus, gautus iš tyrimo dalyvių analizuojant tarpkultūrinės kompetencijos aukštojoje mokykloje ugdymo ypatybes ir edukacinio proceso poveikį magistrantų bendrosios ir profesinės kompetencijos ugdymui.

4.1.2. Tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo aukštojoje mokykloje edukacinės ypatybės

Analizuojant prieš tai skyriuose magistrantų ankstyvosios (anksčiau įgytos, socializacijos ir ugdymo procese suformuotos) patirties raidą ugdant tarpkultūrinę kompetenciją, buvo remiamasi socializacijos ir ugdymo teorijomis mokymosi visą gyvenimą kontekste, analizuojant žmogaus tapsmo idėją. Antroje tyrimo rezultatų dalyje svarbu, pirmiausia, apčiuopti institucijos(-jų) poveikį ir reikšmę magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo kontekste, aprašant du institucinius atvejus, kurie lemia ryšį tarp internacionalizacijos institucinių veiksmų ir magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos raiškos. Toliau dėmesys skiriamas magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo aukštojoje mokykloje edukacinių ypatybių (aplinkos, metodų, strategijų, vertinimo) analizei.

4.1.2.1. Aukštojo mokslo institucijų vaidmuo nustatant ryšį tarp internacionalizacijos institucinių veiksnių ir magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos raiškos

Lietuvos universitetai ypatingą dėmesį skiria tarptautiškumo plėtrai, kurio pagrindas – 1999 m. prasidėjęs Bolonijos procesas, siekiantis sukurti vientisą Europos aukštojo mokslo ir tyrimų erdvę. Tad internacionalizacijos kaip tarptautinės, tarpkultūrinės, globalios dimensijos integravimo į aukštojo mokslo tikslus, funkcijas ir jo teikimo procesą koncepcija tampa sudėtinė universitetų veiklos strategijos dalis.

Analizuojant tyrimo metu gautus duomenis pastebėta, kad teorijoje aptarti instituciniai internacionalizacijos veiksniai: 1) tarptautinio bendradarbiavimo ir plėtros projektai; 2) tarpinstitucinės sutartys ir tinklai; 3) tarptautinė / tarpkultūrinė studijų proceso dimensija; 4) studijos (curriculum) ir tyrimai; 5) aukštojoje mokykloje vykstanti popaskaitinė veikla; 6) akademinio personalo mobilumas per mainus, ekspertinis, konsultacinis ir mokslinis darbas; 7) užsienio šalių studentų grupių komplektavimas; 8) studentų mainų programos ir kt., veikia magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos raišką. Todėl šiame skyriuje bus išanalizuoti 2 internacionalizacijos instituciniai veiksniai / atvejai, kurie lemia magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymą (ŠU atvejis – ARIADNE projekto įgyvendinimas ŠU internacionalizuojant studijų programas; VDU atvejis – sustiprintos studijų programos integruojant stiprius internacionalizacijos praktinius ir patirtinius veiksnius).

4.1.2.1.1. 1 atvejis

Analizuojant tyrimo rezultatus paaiškėjo, kad magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos raiška priklauso nuo institucinių internacionalizacijos veiksnių. VDU atvejis (**1 atvejis**) yra ypatingas tuo, kad tyrimo dalyviai studijuoja sustiprintą studijų programą, kurioje integruojami internacionalizacijos namuose veiksniai, leidžiantys magistrantams sprendžiant realias problemas, susiduriant su kitos kultūros atstovais studijų metu ugdyti tarpkultūrinę kompetenciją. Šioje dalyje bus aptarti tyrimo dalyvių išskirti tolimieji (instituciniai) veiksniai ir pačios studijų programos, ugdančios internacionalizacijos veiksnius, tarpkultūrinę magistrantų kompetenciją.

Tyrimo dalyviai, priklausantys VDU institucijai, įvardija tuos pačius, jau anksčiau literatūroje atrastus **institucinius veiksnius** (kalbų mokymosi politika, institucinė daugkalbystė, skiriamų kreditų užsienio kalbai skaičius, dėstytojų, dėstančių programoje, skaičius, atsiradus Erasmus studentui, dėstoma anglų kalba, t. t.), padėjusius jiems įsitraukti į tarptautinį bendradarbiavimą. Nors ir visoms aukštosioms mokykloms svarbu išnaudoti visas ES ir jos valstybių teikiamas galimybes bendradarbiaujant su užsienio partneriais ir aktyviai dalyvaujant Lietuvai atsivėrusiose tarptautinėse programose, tokiose kaip aukštojo mokslo programa SOCRATES ir jos paprogramė ERASMUS, tačiau tyrimo dalyviai, vertindami savo institucijos suteikiamas galimybes naudotis šiuo programų lėšomis ir didinti ne tik profesines kompetencijas, bet ir plėsti kitų kalbų įgūdžius bei perimti įvairias kultūras, vertina institucines sąlygas, leidžiančias jiems **dalyvauti tarptautinėse programose**, išvykti studijuoti ar atlikti praktikas užsienio institucijose ir organizacijose:

„Aišku ir institucija daug duoda, jei ji gali pasiūlyti erasmus ar kitas programas, nors kiek atsime nu iš mūsų kurso, labai mažai kas išvykdavo. O dabar matau kitokius pokyčius, erasmus organizuojamos dienos, ta pati reklama apie tai yra iš tiesų labai pakitusi, labai daug dirbama ties tuo dalyku ir labai daug yra atvažiuojančių“. Naglė (24 m.)

„Institucijos yra uždavinys galimybių suteikimas, supažindinimas su programomis, galimybėmis, ne institucija įgyja tarptautinę patirtį, o tu pats važiuoji“. Berta (25 m.)

Vienas iš dažniausiai įvardijamų institucinių veiksnių yra **užsienio kalbų politikos** vykdymas universitete, kas lemia studentų pasirengimą ne tik studijuoti magistrantūroje, bet ir išvykti studijuoti į užsienio institucijas. Tarptautiškumo plėtotė Lietuvos universitetuose neatskiriama nuo kalbų mokymo, daugiakalbės kompetencijos tobulinimo ir kalbinio Universiteto bendruomenės pasirengimo dalyvauti tarptautiniuose studijų, mokslo, verslo, kultūriniuose ir asmeniniuose projektuose. 2007–2011 m. VDU strateginiame plane *kalbinis studentų parengimas* deklaruojamas kaip viena iš didžiausių Universiteto vertybių, todėl keliamas uždavinys sukurti optimalią užsienio kalbų mokymosi sistemą derinant studentų norus ir galimybes, profesinės veiklos ir tarptautinio bendravimo reikalavimus. Tyrimo dalyviai teigiamai vertina VDU kalbų mokymosi politikos vykdymą ir pateikia savo patirtį, įgytą universitetinėse bakalauro studijose:

„Universitete buvo sudarytos labai geros sąlygos, susimoki 250 Lt ir turi užsienio kalbos kursus kiekvieną dieną. Ir prancūzų mokiausi kalbos, ir ispanų. VDU turi tą politiką, kad būtinai turi praeiti 4 užsienio kalbos lygius“. Mantas (23 m.)

„Kai aš stojau, laikiau anglų k. testą ir pagal jį patekau į vieną iš anglų k. grupių, tai aš kaip dabar atsimenu, kad patekau į trečią lygį. Trečias ir ketvirtas lygiai yra patys paskutiniai, o pirmieji du – pagrindas. Iš viso anglų k. buvo 4 lygiai ir juos visus turėjai pabaigti. Kai išlaikai testą, eini į tuos lygius ir dar mokini esi metus anglų k. tai daugiau buvo įtvirtinimas tų žinių“. Naglė (24 m.)

Dar vienas institucinis veiksnys, sudarantis sąlygas studentams įsitraukti į tarptautinį bendradarbiavimą, tai **tarptautinių renginių bei informacijos viešinimas ir sklaida**:

„Savo institucijoje mes organizuojame tarpkultūrinę dieną, kur studentams yra pristatoma kaip tarpkultūrinė kitų studentų patirtis. Pasidalijama tiek pozityviais, tiek negatyviais dalykais, nes būna visko. O aš dar pati administruoju tinklalapį, kur išvykę žmonės ir grįžę turi parašyti laisva forma savo refleksijas. Pasidalinimas patirtimi yra neišvengiamas, nes ir Tarptautinių ryšių tarnyba daro viską, kad viešintų ir skleistų tokią informaciją. Nes tai yra dalis darbo, juk kiti nežinos, kaip tą patirtį įgyti“. Berta (25 m.)

Be tolimųjų (institucinių) veiksnių, labai didelę įtaką daro ir pačios *studijų programos (artimieji) internacionalizacijos veiksniai*, kurių tyrimo dalyviai išskyrė net 5: 1) užsienio kalbos vartojimas studijų metu, 2) patirtis su atvykstančiais į studijų programą dėstytojais užsieniečiais, 3) Erasmus studentų įtraukimas į studijų procesą, 4) studijų programos tarpdiscipliniškumas; 5) dalyvavimas tarptautinėse mokslinėse konferencijose.

Siekiant internacionalizuoti aukštųjų mokyklų studijų programas, atkreipiamas dėmesys į tarptautinį dėstomų dalykų turinio aspektą, kuris visų pirma glaudžiai susijęs su užsienio šalių mokslinės ir metodinės literatūros skaitymu. Kadangi dėl ekonominių sumetimų į lietuvių kalbą nėra pakankamai išverčiama mokslinės bei mokomosios literatūros, studentai ir aukštųjų mokyklų mokslinis ir pedagoginis personalas nuolat susiduria su poreikiu skaityti užsienio šalių autorių mokslinę ir mokomąją literatūrą užsienio kalbomis.

Tarpkultūrinės kompetencijos kalbinį aspektą akcentuoja nedaugelis mokslininkų (Byram, 1997; Liu, 1998). Kalbinė kompetencija yra būtina norint efektyviai bendrauti tarpkultūriniame kontekste (Achmatova, 2005), todėl kalbų mokymasis ir kalbinės kompetencijos ugdymas yra neatskiriama tarpkultūrinės komunikacinės kompetencijos dalis. Austin ir kt. (2003),

Lewis (2005) kalbinę kompetenciją apibrėžia kaip gebėjimą efektyviai išreikšti save ir gebėjimą bendrauti, ne vien tik pakankamą kalbinių žinių bazę. Tačiau gebėjimas kalbėti kita kalba nelemia sėkmingo bendravimo, jei mes neturime tinkamo supratimo apie įvairius kultūrinius skirtumus (Cesevičiūtė ir Minkutė-Henrickson, 2002). Kalbant apie kalbinę kompetenciją reikia paminėti ir sociokultūrinę (angl. *sociocultural competence*), kuri yra neatsiejama lingvistinės kompetencijos dalis ir yra gebėjimas tinkamai ir lanksčiai elgtis susidūrus su naujais kultūros reiškiniiais bei skirtybėmis komunikacijos procese.

Tad nenuostabu, kad vienas iš internacionalizacijos studijų programoje veiksmų yra tyrimo respondentų įvardijamas kaip **užsienio kalbos tiek bakalauro, tiek magistro studijų programose vartojimas**:

„Gal bakalaure tas poreikis vartoti užsienio kalbą dar ne taip jautėsi, ypač pirmuosiuose kursuose, vyresniuose kursuose ir dabar magistre yra ypač daug literatūros anglų k. ir rusų k.“. Tomas (23 m.)

„Didžioji dalis literatūros yra skaitoma angliškai, darbus taip pat turime rašyti anglų k. Bakalaure ir yra reikalavimas tik nežinau kiek jis oficialus, kiek ne, bet darbo įvertinimas priklauso nuo to, kiek šaltinių panaudosis užsienio k.“. Mantas (23 m.)

„Magistrantūroje reikėjo ne tik kalbėti, ne tik klausyti, bet ir užduotis atlikti anglų k. bet dar įvardinsiu, kad dėstytojos buvo iškelta aukšta kartelė, nes ji reikalavo atsiskaitymo anglų kalba, nors galėjome realiai kaip pasirodo ir nerašyti ta anglų k. tai tokie dalykai yra kaip ir iššūkis, pozityvus, skatinantis augimą“. Naglė (24 m.)

Dar du labai svarbūs (Knight, 1999, 2003, 2006) internacionalizacijos programoje veiksniai yra **atvykstantys dėstytojai, skaitantys paskaitas užsienio kalba, bei studijų organizavimas įtraukiant Erasmus studentus**. Respondentai šiuos veiksmus įvardija kaip darančius įtaką jų tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimui, dalykinėms žinioms ugdyti ir užsienio kalbai lavinti:

„Bakalaure to labai trūko, aš pats labai norėjau, kad mums dėstytu užsieniečiai dėstytojai. Dabar magistre visiškai kita situacija. Tu į magistrą net nepraeisi neturėdamas anglų k. žinių, nes yra kai kurie kursai dėstomi anglų k. bet ne tik užsieniečių dėstytojų, bet jeigu yra Erasmus studentų, tai ir lietuvių dėstytojai dėsto anglų k.“. Mantas (24 m.)

„Tiek bakalaure, tiek magistre paskaitose susidurdavau su užsieniečiais, pats mokymo procesas vykdavo anglų k. Teko ir prezentacijas daryti užsienio k., ir praeitą, ir šį semestrą turiu vieną lektorių, kuris yra užsienietis, dėsto anglų k. visą kursą. Nors jis moka lietuviškai, bet pats procesas vyksta anglų k. Pirmame semestru dar buvo dėstytojas, kuris yra lietuvis, bet dėstė anglų k., nes būdavo pusė grupės Erasmus studentai. Dabar ir kiti taip pat dėsto, jei yra erasmus studentų paskaitos vyksta anglų k. Panašiai turėjome ir ŠU, buvo tarpkultūrinis ugdymas su erasmininkais. Jis buvo neprivalomas, bet pasirinkome tą dalyką“. Tomas (23 m.)

„Kad kalbą išmolti neužtenka vien duoti studentams skaityti anglų k., nes vis tiek namuose vieni skaitome, bet reikėtų pagalvoti apie interaktyvesnius metodus. Turime paskaitų su erasmininkais anglų k. dėstomas. Erasmininkai ateina pas mus ir daro pranešimus. Per semestrą turiu 2 modulių, užsienio kalba dėstomus“. Berta (25 m.)

„Magistrantūroje pastebėjau poreikį mokėti anglų k. jau pirmą pusmetį, kai stojau – atvažiavo dėstyti užsienietis dėstytojas, tai reikėjo rašyti anglų kalba, kalbėti anglų kalba, tai vat tada. Apl-

mai pastebėjau tuos dalykus, kad kiek man reikia to tarpkultūriškumo arba kitokio to matymo, tai turbūt magistrantūroje įgijau“. Naglė (24 m.)

Taip pat, pasak tyrimo dalyvių, labai svarbus artimos (studijų programos) internacionalizacijos veiksnys yra **studijų tarpdiscipliniškumas**, kuris, pasak Kehm (2003), gali būti įvardytas kaip studijų ir pedagoginės veiklos internacionalizavimas, nes jis tiesiogiai siejamas su mainais ir mobilumu, tarpkultūrine kompetencija, tarpdiscipliniškumu ir kitais studijų kokybės plėtros aspektais:

„Apskritai magistrantūros studijose jau yra gilinamasi ne tik į Lietuvos situaciją, bet ir Europos Sąjungos niuansus. Tarkime, studijuojant ekonomiką turime išmanyti ne tik Lietuvos kontekstą, bet ir užsienio. Dabar ruošiamo magistro darbą, taip pat neapsieinama be lyginimo. Jei nori parašyti geresnį darbą, šito labai reikia“. Perlina (24 m.)

„Bakalaure nebuvo ugdymo tarpkultūrinės kompetencijos, netgi kalbos aspektu, bet magistre tai labai ryškiai buvo ugdoma per modulius, kurie buvo specialybiniai dalykai: socialinis darbas Europos Sąjungoje, socialinis darbas pasaulyje. Turėjome skaityti anglų k., bet tai nebuvo reikalingas, o normalus dalykas, tai mano grupei tiems, kurie nemokėjo anglų k., buvo sunku“. Indra (24 m.)

Apibendrinant VDU atvejo analizę galima teigti, kad stiprioji universiteto pusė yra tai, kad institucija daug dėmesio skiria ne tik tolimiesiems (instituciniams) veiksniams įgyvendinti, bet ir pačios studijų programos (artimiesiems) internacionalizacijos veiksniams stiprinti, kurie prisideda prie magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo per mokymosi sąlygų sudarymą įvairioms realioms tarpkultūrinėms problemoms spręsti.

Tuo tarpu toliau analizuojamas ŠU atvejis radikaliai skiriasi nuo VDU atvejo tuo, kad projektine veikla, stiprinant studijų programų internacionalizavimą, pasirenkamos ne realių probleminių tarpkultūrinių situacijų aplinkos kūrimas per praktiką ir patirtinį mokymąsi (integruojant užsienio dėstytojus, Erasmus studentus į studijų procesą ir pan.), bet simuliacinių užduočių skirtų savarankiškam bei komandiniam darbui, kūrimas, probleminių, projektinio tipo užduočių pateikimas ir vertinimas.

4.1.2.1.2. 2 atvejis

Kitas institucinis gerosios patirties atvejis ugdant magistrantų tarpkultūrinę kompetenciją gali būti laikomas ŠU vykdytas projektas ARIADNE, kuris buvo skirtas ŠU ir KU magistrantų tarptautinio mokslinio bendradarbiavimo kompetencijoms ugdyti. Šią kompetenciją sudaro tokie struktūriniai elementai: tyrimo kompetencija, bendrosios perkeliama kompetencijos (tarp kurių tarpkultūrinė komunikacinė kompetencija laikoma viena iš pagrindinių). Šioms kompetencijoms ugdyti projekte ARIADNE buvo sukurti keli dalykai (kuriuos studentai galėjo pasirinkti) ir jungiami tradicinio ir naujojo ugdymo ir vertinimo metodai: 1) nuotolinis mokymasis; 2) užsienio kalbos ir dalyko integruotas mokymasis; 3) darbas auditorijoje, numatant tiesioginį dėstytojų ir studentų kontaktą; 4) refleksyvosios mokymosi praktikos (dienoraščiai, refleksyvieji žurnalai); 5) kompetencijų aplanko (portfolio) kūrimas; 6) kritinių atvejų, scenarijų analizės metodas; 7) naujojo netradicinio vertinimo metodikos (savęs vertinimas, kompetencijų aplankas). Kadangi atrenkant tyrimo dalyvius buvo atsižvelgta į jų patirtį ir dalyvavimą šiame projekte, tai buvo atrinkti magistrantai, išklausę nuotolinį modulį „Tarptautinė mokslo komunikacija“, pasižymėjusį intensyviu užsienio tarpkultūrinės kompetencijos ugdymu nuotolinėje aplinkoje,

kas nesudarė sąlygas magistrantams patirti susidūrimų su realiomis tarpkultūrinėmis situacijomis ar problemomis kurso metu. Šio modulio pagrindą sudarė ne tik internacionalizuoto turinio paskaitų konspektų ir nuorodų į mokslinę literatūrą užsienio kalba paskelbimas nuotolinėje aplinkoje, bet ir užduočių, skirtų savarankiškam ir komandiniam darbui, sukūrimas, probleminių užduočių, kurios atrodė kaip tarpkultūrinių susidūrimų scenarijai, sukūrimas, jų atlikimo koordinavimas. Analizuojant teorinę literatūrą bei tyrimo rezultatus, magistrantai, išklause „Tarpautinės mokslo komunikacijos“ modulį nuotolinėje aplinkoje, pastebi, kad nuotolinis mokymasis yra lankstus mokymosi metodas, padedantis jiems įgyti žinių ir gebėjimų, kurie būtini norint sėkmingai studijuoti universitete, neatitrūkti nei nuo darbų, nei nuo geografinės vietos, užtikrinantis savarankiško mokymosi palaikymą ir besimokančiųjų laiko planavimą (Bromme, Hesse, & Spada, 2005; Jonassen & Kwon, 2001):

„Visų pirma, man labai patiko nuotolinis mokymasis, net norėjosi, kad nuotolinė studijų forma būtų taikoma ir kitiems moduliams. Refleksija paremtas mokymas padėjo pasitikrinti turimas kompetencijas ir įgyti naujų“. Vaiva (38 m.)

„Tai buvo pirmos nuotolinės studijos, tad lankstumas, laiko paskirstymas atsirado, buvo galimybė diskutuoti, kritiškai save vertinti“. Rasa (24 m.)

„Aišku, labai naujas dalykas buvo pats visas modulio pateikimas ir atsiskaitymas, tas nuotolinis mokymasis buvo nauja patirtis. Tik iš pradžių ji buvo keista, o paskui pradėjo patikti, kai pripranti, tau pasidaro įdomu, patrauklu, tau patogiu laiku, kaip ir kada nori, namuose, nežiūri nei laiko, savarankiškai organizuoji darbą ir kaip tau reikia, taip ir pasidarai. Kada reikia, padarai užduotį ir išsiunti, kada reikia, atsidarai ir skaitai tekstus, medžiagas ten pateiktas, nelabai gilini esi, koks yra paros metas, tai yra pliusas šiuo atveju“. Jolita (35 m.)

Tyrimai rodo, kad informacinės technologijos sukuria galingus įrankius, padedančius mokytis kartu, bendradarbiaujant (Bryant, Khale, & Schafer, 2005; Schellens & Valcke, 2005). Projekto ARIADNE metu sukurtuose ir išbandytuose nuotolinio mokymosi moduluose buvo realizuoti tokie principai:

– **interaktyvumo ir komunikacijos principas** (angl. *interactive and communicative approach*.), pateikiant šaltinius savarankiškam darbui buvo užtikrinta sąveiką tiek tarp studento ir dėstytojo, tiek tarp pačių studentų drauge atliekant užduotis. Taip pat buvo užtikrintas ir grįžtamasis ryšys, kuris leido įvertinti pateikiamų temų ir užduočių veiksmingumą, praktinį naudingumą. Šio principo įgyvendinimui buvo sudaryta galimybė išsakyti savo nuomonę apie kiekvieną studijuojamą temą – naudojami „Forumai“:

„Forumuose gal ne taip aktyviai dalyvavau, nes žiūri, ar tavo grupė pasisako, tai tuomet ir tu pasisakai, bet ten didelių diskusijų nevedžiau. Ir gal todėl, kad nesame dienininkai, nedalyvavome aktyviai, nes kiti išties ten sėdėdavo, o mums nebuvo laiko. Tai yra privilegija tų, kurie neturi šeimos, nedirba, sėdi internete, jie gali bendrauti, jie mėgsta forumus apskritai. Bet mes esame vyresni, turime darbą, užimtumą, šeimas, tai nesėdime forumuose ir nebendraujame taip intensyviai kaip kiti“. Jolita (35 m.)

Metakognityvinių kompetencijų ugdymas. „Tarpautinės mokslo komunikacijos“ studijos nuotolinėje aplinkoje reikalauja aiškaus ugdomų kompetencijų suvokimo ir adekvataus turimų kompetencijų lygio įvertinimo ir tikslingo ugdymo gebėjimus. Todėl nuotolinėje aplinkoje buvo pateikta informacija, skirta studentui geriau suvokti kurso tikslus, uždavinius, plėtojamas kompetencijas. Pristatant kiekvieną temą yra pateikiamas temos realizuojamų tikslų paaiškini-

mas, taip siejant atskiros temos ir viso kurso ugdomas kompetencijas. Tobulinant metakognityvinę mokymosi kompetenciją, Tarptautinės mokslinės komunikacijos modulį (toliau TMK) studijavę studentai pildė refleksyviuosius dienoraščius ir žurnalus, kompetencijos aplanką, kur įvertino turimų kompetencijų lygį, pateikė mokymosi strategijas. Dienoraščiai buvo skirti kiekvieno mėnesio pažangos įvertinimui, žinojimo spragų identifikavimui:

„Tos žinios įgytos yra reikalingos, ta patirtis teigiama, tiesiog augi savaime, nes tai, ko nežinojai, bet sužinai, tampa tavo savastim ir tavo žinojimu, tavo specialybės dalim, ir jei reikia, tu žinai, kur galima susirasti tai, ko tu dar galbūt nežinai. Kol nesusiduri gyvenime, darbe su tais dalykais, jie pasimiršta, nėra naudojami. Kai reikia jais naudotis, tada ir yra įtvirtinama visa gauta informacija ir patirtis. Išklausius TMK, atsirado didesnis smalsumas sužinoti daugiau apie kitas kultūras, klausiau savo draugų, gyvenančių užsienyje, apie jų išgyvenimus, kultūrinius ypatumus“. Jolita (35 m.)

Laiko vadybos principas. Nuotolinės studijos reikalauja studento atsakomybės ir savarankiško darbo planavimo atitinkamu laikotarpiu gebėjimų. Ugdant šias kompetencijas įvadinėje kursų dalyje buvo glaustai pristatyta kurso struktūra (kiek laiko truks mokymasis, kiek savarankiško darbo valandų skirta teorinės medžiagos analizei, kiek – praktiniams uždaviniams, pateiktas temų, skelbiamų nuotolinėje aplinkoje, studijavimo kalendorius). Kuriant modulius buvo laikomasi adekvataus laiko pasiskirstymo principo: temų studijavimas ir užduočių atlikimas laiko požiūriu buvo suderintas su kurso apimtimi.

„Ir tas medžiagos pateikimas, paskaitos internete, ir užduočių pildymas ir atlikimas priverčia nori nenori studijuoti tai, kas pateikta, kitaip tu neatliksi laiku užduočių. O pateikta medžiaga buvo pakankamai išsami, todėl nereikėjo papildomai ieškoti kažkokio šaltinio. Buvo pateikta ir šaltinių anglų k. prie papildomos medžiagos, man tai buvo smalsu, todėl naudojausi viskuo, kas buvo pateikta“. Jolita (35 m.)

Naujo, netradicinio, į mokymosi paradigmą ir kompetencijų ugdymą orientuotas vertinimo principas. Nuotolinio mokymosi aplinkoje taikomas vertinimas, užtikrinantis grįžtamąjį ryšį, demokratinį lygiavertį santykį tarp dėstytojo ir studento. Naudojamos savęs vertinimo, studentų vienas kito vertinimo, kompetencijų pažangą atspindintis aplanko vertinimas (*portfolio assessment*).

Vienas svarbesnių tokio mokymosi ir tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo trūkumų, kurį analizavo tyrimo dalyviai, – praktikos ir patirtinio mokymosi stoka:

„Dauguma teorinės medžiagos buvo įdomi, o kai kurios užduotys – gana painios, sudėtingos (bent man taip pasirodė, nes neturiu praktinės patirties). Kita vertus, visa TMK modulio medžiaga man buvo nauja, iki pradėdant jį studijuoti, niekur neteko kažko panašaus mokyti. Taigi, įgyta patirtis man labai vertinga ir tikiuosi, kad bus progų tą patirtį išbandyti praktiškai“. Vaiva (38 m.)

„Reikia gilesnio kultūrų pažinimo, TMK yra kaip įvadas susipažinti su kitomis kultūromis, reikėtų praktinės patirties, kaip bendrauti, į ką reikėtų atkreipti dėmesį“. Rasa (24 m.)

Išvados. Apibendrinimas

Apibendrinant VDU ir ŠU atvejų analizę galima teigti, kad siekiant sukurti teigiamą ryšį tarp internacionalizacijos institucinių veiksnių ir magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos sėkmingo ugdymo, reikia studijų procese panaudoti abu aprašytus gerosios patirties atvejus, t. y. sėkmingą VDU institucinę patirtį daug dėmesio skiriant ne tik tolimiesiems (instituciniams) veiksniams įgyvendinti: 1) dalyvavimas tarptautinėse programose; 2) užsienio kalbos politika stiprinant tarptautinę dimensiją; 3) informacijos viešinimas ir sklaida, suteikianti studentams daugiau galimybių įsitraukti į tarptautines veiklas, bet ir pačios studijų programos (artimiesiems) internacionalizacijos veiksniams stiprinti: 1) užsienio kalbos vartojimas studijų metu, 2) patirtis su atvykstančiais į studijų programą dėstytojais užsieniečiais, 3) Erasmus studentų įtraukimas į studijų procesą, 4) studijų programos tarpdiscipliniškumas; 5) dalyvavimas tarptautinėse mokslinėse konferencijose, prisidedančiose prie magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo per mokymosi sąlygų sudarymą įvairioms realioms tarpkultūrinėms problemoms spręsti, siejant su ŠU turima projektinės veiklos patirtimi, stiprinant studijų programų internacionalizavimą ne tik per internacionalizuoto turinio paskaitų, konspektų ir nuorodų į mokslinę literatūrą užsienio kalba, pateikimą magistrantams, bet ir per simuliacinių užduočių, skirtų savarankiškam ir komandiniam darbui, kūrimą, probleminių, projektinio tipo užduočių pateikimą ir vertinimą.

4.1.2.2. Edukacinės aplinkos įtaka magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymui

Sėkmingas mokymosi procesas siejasi su palankia edukacine aplinka, kuri pasižymi tuo, kad akcentuojamas aukštas atsakomybės lygis, galimybė išreikšti autonomiją, bet kada naudotis reikalingais ištekliais, nesėkmių toleravimas ir kokybiškas grįžtamasis ryšys, stiprinantis studento tikėjimą savo gebėjimais, skatinantis studento motyvaciją (Atkinson ir Shiffrin, 1968; Biggs, 1987; Entwistle ir Ramsden, 1983; Ramsden, 1996; Marton ir Saljo, 1976a; Schmeck ir kt., 1977 ir kt.). Pasak Lipinskienės (2000), edukacinė studentą įgalinanti studijuoti sistema apima kompetencines, psichologines, didaktines, organizacines – materialiąsias ir sociokultūrinės sąlygas.

Tokioje mokymosi aplinkoje suteikta autonomija ir atsakomybė už savo veiklos rezultatus leidžia studentui kontroliuoti savo mokymosi procesą, nesėkmių toleravimas, refleksijos, savikontrolės ir savęs vertinimo akcentavimas sudaro galimybę mokytis iš klaidų, kelia jo pasitikėjimą savo jėgomis ir palaiko kokybiško mokymosi motyvaciją.

Visas anksčiau minėtas edukacinės aplinkos sąlygas galima būtų įvertinti ir analizuoti per magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymą aukštojoje mokykloje. Tyrimo dalyviai, lygindami gautą patirtį Lietuvoje, savo institucijoje ir užsienyje taip pat išskiria tiek mokymosi metodus, tiek psichologines sąlygas, tiek materialius ir organizacinius indikatorius, padedančius ugdyti jų tarpkultūrinę kompetenciją (žr. 17 lentelę).

Edukacinės aplinkos sąlygų įtaka magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymui studijų programoje

Edukacinės aplinkos sąlygos, lemiančios tarpkultūrinės kompetencijos ugdymą	Studijų programoje (Lietuvoje) įgyta patirtis
<p>Kompetencinės sąlygos Dėstytojo ir studento kompetencijos Gebėjimas keistis žiniomis ir nuolat reflektuoti</p>	<p>„Vis dar dėstytojams yra lengviau duoti studentams rašyti referatus, užduoti 20 klausimų, besti pirštu ir laukti atsakymo, nes tai yra lengviau. Naujos užduotys reikalauja labai daug pasiruošimo, paties pastangų. Mano studijų metu vyko tradicinis mokymasis, ne mokymasis, o mokymas“. Kornelija (25 m.)</p> <p>„Nepakankamas pačių dėstytojų pasiruošimas dėstyti anglų kalba, ne visi dėstytojai kalba užsienio kalbomis“. Kornelija (25 m.)</p> <p>„Dabar mes turėjome airį dėstytoją, atvažiavusį dėstyti, tai toks dėstytojas turėtų atvažiuoti kiekvieną semestrą, nes supažindino, kaip reikia elgtis su pačiu filosofiniu tekstu, pačiu kalbiniu aspektu. Tu eini, šnekiesi su juo po paskaitų“. Mantas (24 m.)</p> <p>„Labai būtų gerai, jei būtų dėstytojų kitataučių, kalbančių savo gimtąja kalba, nes lietuviai dėstytojai, nors ir kalba puikia anglų kalba, bet gal neturi tiek patirties tarpkultūrinės“. Eva (23 m.)</p> <p>„Magistro studijos labai sausas ir aš linkusi manyti, kad dėstytojai nei naujų užduočių nepateikia, kad tuos studentus sutarpkultūrintų. Aš linkusi neigiamai dėl to žiūrėti. Jeigu pats neišvažiuoji, nepamatai, nesužinai, tai tu nieko ir nežinosi“. Jovilė (24 m.)</p>
<p>Psichologinės sąlygos Pozityvaus klimato kūrimas Adekvataus vertinimo užtikrinimas Kokybiškas grįžtamasis ryšys Paritetinė dėstytojo ir studento sąveika, grindžiama kūrybiškumu ir interaktyvumu</p>	<p>„Prieš išvažiuojant į Ameriką, pirmame kurse privaloma anglų k. ir mums reikėjo pristatyti į centrą pažymą pasiimti anglų k. mokytojos patvirtinimą, kad išvažiuojantis žmogus sugebės susikalbėti. Aš atsimenu, kai nuėjau pas dėstytoją ir paprašiau to parašo, tai ji pasirašė, bet nusišypsojo kritiškai, ar aš tikrai ten sugebėsiu su savo turimom žiniom. Sugebėjau“. Tomas (23 m.)</p> <p>„Santykis su dėstytoju lietuvių ir užsieniečių yra visiškai kitoks. Yra buvę ne kartą ir ne du po paskaitų, kai nueini su dėstytoju ir alaus bokalą išgerti, ar padiskutuoti įvairiausiomis temomis. Arba pasidžiaugia, kad jo knygą išleis kažkur, kviečia mus studentus pasidžiaugti kartu su juo. Tokių atvejų iš lietuvių dėstytojų neprisimenu“. Tomas (23 m.)</p> <p>„Pripatę mes prie formalaus bendravimo tarp dėstytojo ir studento ir neturime pakankamai kitokių patirčių. Tą formalų bendravimą atsineši iš mokyklos, reikia žinoti savo vietą, bet kada negali pasakyti, ko nori, ten ir kita nuomonė nelabai toleruojama. Amžius labai daug lemia, nes jaunesnis dėstytojas linkęs į tą atvirą bendravimą, nors nuo žmogaus priklauso. Dėstytojai, kurie turi tarptautinės patirties, visai kitaip bendrauja. Susisodina studentus prie apskrito stalo, atviriau bendrauja“. Tomas (23 m.)</p> <p>„Lietuvoje na ir yra įvairiausių dėstytojų, bet imant VDU ir ŠU dėstytojus, neimant užsieniečių, tai galėtų būti glaudesnis ryšys tarp studentų ir dėstytojų. VDU grupėje yra 8 žmonės, bet santykis tarp studentų ir dėstytojų yra labai šaltas, šaltesnis nei ŠU“. Jovilė (23 m.)</p> <p>„Pas mus (bent jau bakalauro studijose) sėdi 40 veidukų, mokykliniuose suoluose, dėstytojas varo monologą, kartais pasižiūrėdamas ar nemiegi ir užduodamas klausimą“. Indra (24 m.)</p> <p>„Labai jaučiasi santykis tarp dėstytojo ir studento. Dėstytojas priverčia ir įpareigoja studentą, kad jis yra žemiau, jis visada privalės tau atsiskaityti ir visada yra ta įtampa“. Jovilė (24 m.)</p>

17 lentelės tęsinys

<p>Materialiosios ir organizacinės sąlygos Mokymosi sąlygos namuose Finansinė studento būklė: santykis su išlaidomis studijose</p>	<p>„Reikia panaikinti tas biurokratinės pinkles ir sudaryti visiems galimybes mokytis tai, ko jie nori, o nesakyti, kad jei tik 3 tepasirenka kažkokį dalyką, tai yra per mažą ir finansiškai neapsimokanti grupė“. Mantas (23 m.)</p>
<p>Didaktinės (studijų) sąlygos Didaktinių tikslų transformavimas į mokymosi tikslus Turinio ir mokymosi tikslų ir turinio dinamikos atitikimas Priemonių, metodų ir mokymosi tikslų poreikių atitikimas</p>	<p>„Kurse su Lojolos universitetu reikėjo bendrauti su amerikiečiais studentais, tas interaktyvus ryšys daugiausia tarpkultūriškumo davė“. Naglė (24 m.) „Mes tada labai diskutavome su kitais grupės nariais ką tada reiktų daryti nežinant kitos kultūros, nes gali nieko blogo nenorėdamas užgauti“. Naglė (24 m.) „Buvo nuotolinės studijos, kur turėjom daug literatūros, buvo patalpinta, galėjome ją studijuoti. Pirmame kurse magistrantūros lankėmės bendruomenėse baltarusių, vokiečių bendruomenėse ir ėmėme interviu, pristatymus darėme. Buvo literatūros studijavimas ir patirties refleksijų išsakymas kalbant apie įvairias kultūras, kur galėjau gyvai palyginti savo turimas patirtis ir žinias.“ Kornelija (25 m.) „Trūksta tų pačių simuliacijų, kad tu atsiduri tam tikroje kultūroje, turi išspręsti problemas ir pan. Gyvos patirties trūkumas didelis, vien tik apie tai kalbama, kad tai yra gerai, šito reikia, bet tas bendruomenių tyrimas buvo panašus, bent jau susiduri atlikdamas tyrimą su kitomis kultūromis“. Kornelija (25 m.) „Jaunesni dėstytojai taiko įvairius metodus, bet vyresni tikrai netaiko, nelinkę nieko keisti, skeptiškai žiūri į naujoves ir tiesiog pateikia informaciją. Kol kas vyrauja tradicinis mokymas. Po truputį pereina, bet nenoriai, manau ir patirties taikant įvairius metodus trūksta“. „Tai buvo pirmos nuotolinės studijos, tad lankstumus, laiko paskirstymas atsirado, buvo galimybė diskutuoti, kritiškai save vertinti“. Rasa (24 m.) „Man labiausiai patiko nuotolinės studijos Moodle aplinkoje. Refleksija paremtas mokymas padėjo pasitikrinti turimas kompetencijas ir įgyti naujų“. Vaiva (35 m.) „Tiek grupinis darbas, tiek nuotolinės studijos, tiek kooperuotos studijos padėjo man įgyti tarpkultūrinės kompetencijos“. Tomas (23 m.) „Pas mus labai didelę dalį laiko suvalgo pačios paskaitos. Ir to laiko individualiam darbui kartais tikrai nelieka, arba lieka tik tam perskaitymui medžiagos, bet nebe- kalbama tada apie įsigilinimą ar supratimą“. Tomas (23 m.) „Darome prezentacijas užsienio kalba, ir kuo įvairesnėmis temomis būtų daromos prezentacijos, tuo labiau būtų praturtintas žodynas“. Mantas (24 m.) „Kalbant apie bakalauro studijas Šiauliuose, nepasakyčiau, kad būtų ugdomi tokie metodai bendravimo užsienio kalba, o VDU yra paskaitos su „erasminikais“, darbas grupėse, komunikacija, projektiniai darbai, vyksta anglų k.“. Jovilė (24 m.) „Buvo nuotolinės studijos, kuriose pateikiama labai daug informacijos užsienio kalba, o per paskaitas buvo užduotys, reikalaujančios praktinio pritaikymo. Paskaitose daugiau teorija, tai dažnai ta praktika nuplaukia. Būna grupiniai darbai, žaidybinė situacijos“. Eva (23 m.) „Pas mus sėdi 40 veidukų, mokykliniuose suoluose, dėstytojas varo monologą, kartais pasižiūrėdamas, ar nemiegi ir užduodamas klausimą, o tenais yra visai kitaip. Aišku, tai buvo daugiau bakalauro studijose, magistro studijose kitaip, daugiau dialogo, daugiau bendravimo ir pan. į Erasmus važiuoji labai norėdamas, o čia turi atlikti ir tai, ko tu nenori arba kas tau neįdomu. Pats principas studijuojant su Lojolos universitetu buvo įdomus tuo, kad buvo užduodamas klausimas ir mes atsakydavome, paskui jie atsakydavo. Pasiimdavome straipsnį, kažkas jį pristatydavo, ir diskutuodavome. Aišku apskritai apie metodus sužinai, darbo grupėse, socialinio darbo įvairių metodų ir pan. pastoviai gauni kažko naujo“. Indra (24 m.)</p>

Analizuojant tyrimo dalyvių pamąstymus ir patirtis, įgytas Lietuvos institucijose, galima pastebėti didelių vidinių prieštaravimų ir edukacinių paradigmu kaitos aspektų. Tyrimo dalyviai vis dar pastebi ir suvokia ugdymą kaip žinių perdavimą, kurį atlieka labiau patyrę žmonės mažiau žinantiesiems. Jų pasakojimuose išryškėja tradicinės ugdymo paradigmos dominavimas bakalauro ir magistro studijų programose ugdant tarpkultūrinę kompetenciją. Ir tik minėdami atskirus atvejus ir patirtis studijų procese, tyrimo dalyviai atranda ugdymą kaip savo, prasmingą gyvenamo pasaulio konstravimą, atrandant galimybes, mokantis iš savo patirties, kaupiant naują patirtį. Tyrimo dalyvių apmąstymuose (ypač kalbant apie inovatyvių mokymosi metodų taikymą studijų procese) galima aptikti tradicinės mokymo(si) sampratos, akcentuojančios žinių įgijimo ir perdavimo svarbą, aukštosiose mokyklose kaitą į šiuolaikinę – konstruktyvistinę mokymosi paradigmą, apibūdinčią mokymąsi kaip procesą, apimančią studento mąstymo, jausmų, suvokimo ir elgesio kokybinius pokyčius ir išryškinančią jo gebėjimą matyti, patirti ir suprasti realiaame pasaulyje vykstančius procesus bei galimybę pačiam kurti individualų žinojimą, mąstyti ir vertinti savo asmeninį augimą.

Tačiau magistrantai, kalbėdami apie santykį tarp dėstytojo ir studento, savo institucijose pastebi dar nesikeičiančią realybę, kai dėstytojas ugdymo procese yra žinių perteikėjas ir pagrindinis jų šaltinis, o studentai, t. y. magistrantai, – pasyvūs informacijos priėmėjai, skatinami ne pažinti, o įsiminti turinį.

Tačiau analizuojant tyrimo dalyvių patirtis, įgytas užsienio institucijose, akivaizdžiai išryškėja šiuolaikinės mokymosi paradigmos vyravimas ir kitokių edukacinių aplinkos sąlygų, lemiančių magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymą, išskyrimas tyrimo dalyvių pasisakymuose. Užsienio institucijose magistrantai atranda asmens ankstesnės patirties reikšmę kaip reikšmingą ugdymo procesui, naujus mokymo ir mokymosi metodus, priemones, formas, ugdančias kritinį mąstymą, dėstytojų ir studentų bendradarbiavimą ir pan. (žr. 18 lentelę).

18 lentelė

Edukacinės aplinkos sąlygų įtaka magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymui užsienyje

Edukacinės aplinkos sąlygos ugdant tarpkultūrinę kompetenciją	Užsienyje įgyta patirtis
Kompetencinės sąlygos Dėstytojo ir studento kompetencijos Gebėjimas keistis žiniomis ir nuolat reflektuoti	<i>„Dideli skirtumai kalbant apie dėstytojų kompetenciją, kaip diena ir naktis, čia (Lietuvoje) viskas labai sausa, lietuviška, net nežinau kaip pasakyti, o ten visų pirma yra kitoks požiūris ir dėstytojų ir studentų į pačias studijas, dėstytojais stengiasi sudominti ir informaciją pateikti kitaip. Tiek patys studentai labiau domisi, jiems viskas įdomu negu Lietuvoj, ir ta studijų kokybė iš karto kyla“.</i> Jovilė (24 m.)

18 lentelės tęsinys

<p>Psichologinės sąlygos Pozityvaus klimato kūrimas Adekvataus vertinimo užtikrinimas Kokybiškas grįžtamasis ryšys Paritetinė dėstytojo ir studento sąveika, grindžiama kūrybiškumu ir interaktyvumu</p>	<p>„Ten (studijose Vokietijoje) buvo tokių dalykų, kad atsiskaitymas – bendras pokalbis. Bendras pasidžiaugimas rezultatais, ir jūs neišsivaizduojat, kaip studentai mielai tai daro ir tikrai dar daugiau parodo ką jie išmoko per tą pusmetį, negu rašydami tą egzaminą įtemptai ir būtinai turi atsiminti būtent tai, nemoku net paaiškinti. Studento motyvacija išauga nežinau net kiek kartu, negu rašant tą patį testą, ar mintinai kalant tą 600 psl. knygą teorijos, kuri tau nieko neduoda ir, kurią vis tiek kitą dieną po paros laiko pamiršti“. Perlina (24 m.)</p> <p>„Dėstytojų ir studentų santykiai panašūs kaip ir čia, nes daug kas nuo dėstytojo priklauso. Gal atviresnė komunikacija, nes jie mato, kad daug skirtingų žmonių ir stengiasi daugiau prieiti, pasiklausti, ar viskas gerai, blogai ir pan. jie jaučia atsakomybę didesnę“. Jovilė (23 m.)</p> <p>„Man patiko Erasmus, nes daug laisviau paskaitos, tokios neformalios. Dėstytojas pasako statementa ir laukia kol kalbėsi, diskutuosi, reaguosi, yra daugiau to dialogo. Erasmus tu gauni skirtingų patirčių ir nebijai klausti, o čia Lietuvoj kai dėstytojas paklausia klausimo visi tyli, nes nenori apsijuokti. Tada atsiranda drąsiausias, kuris kažką pasako, o dėstytojas užsideda pliusiuką“. Indra (24 m.)</p>
<p>Materialiosios ir organizacinės sąlygos Mokymosi sąlygos namuose Finansinė studento būklė: santykis su išlaidomis studijose</p>	<p>„Ten tikrai geriau yra, kad viskas atsižvelgta į studentą, ir tokių paskaitų kokios būna pas mus po 3 val., kas būna tikras peilis, ten nėra. Ten ateini, 50 min. atsėdi ir išeini, tai yra tikrai geriau. Dėstytojų užklausinio bendravimo nepastebėjau, ten nebuvo didelių grupių, pas mus viskas atsiremia į pinigus, nes jei nori pasiimti kokį nors įdomesnį kursą tu jo nepasiimsi, nes viskas atsiremia į pinigus. Jei nėra žmonių skaičiaus, tai nėra ir modulio. O ten vieną kursą turėjome trise, ir dėstytojas veda paskaitas, nes nors vienas studentas pasirenka tą kursą, jis vykTomas, dėstytojas gauna už tai pinigus. Aišku ir ta bazė yra kitokia, pas mus visi dėstytojai sėdi katedrose, o ten dėstytojai turi savo darbo vietas atskiras“. Mantas (23 m.)</p> <p>„Suomijoje buvo suorganizuota iškyla į užsienio kalbų centrą. Tai ten jau šakės kaip patiko. Čia aišku greitai neturėsime, patalpos didžiausios, kompiuteristatyta, knygos, kompaktai, gramatika, grožinė literatūra, aparatūra mokyti per cd ir pan. 56 kalbų native speaker, kurie dėsto tas kalbas. Tą pasiekti sunku, iš kur tokios lėšos. Bet turi orientyrą“. Mantas (23 m.)</p> <p>„Švedijos universitetas parodė kaip turėtų atrodyti normalus universitetas, realiai, ką reiškia būti normaliu studentu. Aš maniau, kad VDU yra vienas normaliausių universitetų Lietuvoje, bet ten kai esi studentas, tau yra skiriamas didžiausias dėmesys, tau yra bibliotekos, patalpos, kad galėtum mokyti“. Indra (24 m.)</p>

18 lentelės tęsinys

<p>Didaktinės (studijų) sąlygos Didaktinių tikslų transformavimas į mokymosi tikslus Turinio ir mokymosi tikslų ir turinio dinamikos atitikimas Priemonių, metodų ir mokymosi tikslų ir poreikių atitikimas Paritetinė dėstytojo ir studento sąveika, grindžiama kūrybiškumu ir interaktyvumu</p>	<p>„Studijų procesas labai skiriasi nei pas mus, paskaitos skiriasi, paskaita organizuojama visą vieną mėnesį, intensyviai, tik vienas dalykas, labai interaktyviai, studentai fantastiškai žingeidūs, ir aktyvūs. Man buvo sunku, buvo šokas, nes pas mus visi sėdi ir klausosi dėstytojo, o ten visi studentai šneka, diskutuoja, o dėstytojas tik moderuoja“. Kornelija (25 m.)</p> <p>„Pasiruošimai paskaitoms ir baigiamųjų darbų rašymas mane nustebino, nes buvo užduotis parašyti esė, nežinojau kaip ją rašyti, kas tai yra, ko reikalaujama. Pristatymai bei kitokie metodai paskaitų metu naudojami“ Kornelija (25 m.)</p> <p>„Man viskas buvo daugiau teorijos lygyje. Jei neturi savo tarpkultūrinės patirties, tai būna sunku tau pačiam, nes ir teoriją sunku suprasti tuomet. Galėtų integruoti paskaitas ir su Erasmus studentais, jiems taip pat būtų naudinga ir įdomu, nes jie nori bendravimo su lietuviais studentais“. Kornelija (25m.)</p> <p>„Suomijoje, visi edukologijos mokslų srities studentai privalo atlikti praktišką užsienyje, 3 mėn. mažiausiai“. Kornelija (25 m.)</p> <p>„Švedijoje, būnant Erasmus studentu, didelį išpūdį paliko darbas grupėse, kuris duodavo naudos. Ir tas procesas laisvesnis bendravimas grupėje, suartėjimas įvyksta su žmonėmis, tiek edukacine prasme, nes įsimeni daug daugiau per paprastus dalykus geriau, nei kaldamas sudėtingą tekstą. Kad ir Jūsį dalykas buvo, kur vyko diskusijos, reikėjo atstovauti dvi pozicijas“. Tomas (23 m.)</p> <p>„Esminis skirtumas yra tas, kad ten nėra vienu metu tiek daug paskaitų kaip čia. Švedijoje niekas tavęs neverčia dirbt, bet laikas ten yra skirtas individualiam darbui, darbui bibliotekoje ar pan.“. Tomas (23 m.)</p> <p>„Pats darbas vykdavo kitaip, tas darbas grupėse, kai kada nebūdavo paskaitų, bet liepdavo susitikti grupėse ir daryti užduotis, prezentacijas ruošti, arba rašto darbą, kaip man vaidinimas buvo, paskui per rašto darbą reikėjo susieti. Tuomet grupinis darbas tampa esminis, ne taip, kaip pas mus per paskaitas būna grupinis paskaitos darbas, ten sueini į butą, ar biblioteką ir tikrai dirbi, susirenki būtent tam tikslui“. Tomas (23 m.)</p> <p>„Didžiausia motyvacija nuvykti tarkim į tą pačią Olandiją, dėl to, kad sužinoti kuo įvairesnių tų dėstyto, mokymosi metodų, grupėse darbas, portfolio taikymą, nuolatinis bendravimas su kitais, pažinti skirtingą kultūrą“. Jovilė (24 m.)</p> <p>„Tie 4 mėn. buvo labai intensyvūs, labai daug visko ir įtemptai, nepaprastai daug prezentacinių dalykų, labai daug vizualinės medžiagos. Stipriausia buvo darbas grupėse, kiekvieną savaitę keičiami nariai, bet tu nori nenori privalai su jais dirbti, nors gal ne visada ir sutari, bet žinai, kad turi darbą atlikti su juo, ir darai. Savaitės gale, turėdavome atsiskaityti, t. y. grupės portfolio. Kurį pateiki savaitės pabaigoje, ką tu išmokai, ką padarei, kiekvienas asmeniškai pildydavome, darai savo įvertinimus, paskui jungi į vieną bendrą. Dar buvo lauko tyrimas, Olandija multikultūrinė šalis, porą tyrimų darėme religinėse bendruomenėse, teko po mečetes vaikščioti ir pan. turėjome klausinėti žmonių, tiesiog patys metodai sužavėjo, atrodo, viskas labai interaktyvu, ir nėra taip, kaip nutinka čia bestudijuojant, kad po dienos pamiršti viską“. Jovilė (23 m.)</p> <p>„Marketingas dėstomas per praktišką, vežasi į parodas, aiškina gyvai, pamatai patį logotipų kūrimo procesą, praktikos labai daug ir paties dėstytojo paskaitų sudėliojimas taip, kad vos ne kas antrą paskaitą atsiduri kažkur. Aišku tai yra galimybė dėstytojo, universiteto kažką parodyti, atsiskaitymo būdai labai skirtingi. Pas mus esi labai įpareigotas, koliokviumas, egzaminas, įtampa didelė“. Perlina (24 m.)</p>
--	---

Išvados / apibendrinimas

Apibendrinant galima teigti, kad edukacinė aplinka Lietuvos aukštosiose mokyklose dar nėra pakankamai orientuota į mokymosi paradigmą ir įgalinanti studentą įgyti tarpkultūrinių kompetencijų. Nors pavienių atvejų, pasak tyrimo dalyvių, yra, bet analizuojant visas edukacinės veiklos sąlygas, pradedant nuo psichologinių sąlygų, t. y. pozityvaus klimato, paritetinių dėstytojų studentų santykių, pasak tyrimo dalyvių, dar nėra, nes labai išsiskynęs ir atėjęs iš ankstesnių studentų patirčių yra formalus bendravimas tarp dėstytojo ir studento (vieno ekspertinė funkcija, kito – pasyvaus vartotojo). Tiesa, kaita šioje srityje pastebima, nes tyrimo dalyviai atkreipia dėmesį į tai, jog jaunesni dėstytojai yra daugiau linkę kooperuotis, bendrauti, susitikti neoficialiose vietose padiskutuoti ir pan. Kitas labai svarbus tyrimo dalyvių pastebėjimas – nepakankama dėstytojų kompetencija, kurią sudaro, pasak Lipinskienės (1999), dalykinė, pedagoginė, komunikacinė, mokslinė kompetencijos. Lietuvos dėstytojams dar trūksta ypač pedagoginės (susidedančios iš didaktikos išmanymo, psichologijos išmanymo ir švietimo vadybos išmanymo (Rudaitienė, 1997; Ramsden, 1995) ir komunikacinės kompetencijos, apimančios bendravimo, darbo grupėje mokėjimus, užsienio kalbų žinojimą ir informacinius gebėjimus. Ypač studentai pastebi ir atskleidžia kaip neigiamą veiksnį dėstytojo užsienio kalbos nemokėjimą, kas iš esmės silpnina pačių studentų paruošimą ir jų tarpkultūriškumo ugdymą. Lygindami užsienio dėstytojų kompetenciją, studentai ypač atkreipia dėmesį į mokėjimą motyvuoti ir sudominti juos savo dalyku, naudoti įvairius aktyvius mokymosi metodus, leidžiančius jiems pasiekti itin gerų rezultatų. Magistrantai, analizuodami studijų procesą savo institucijose, pasigenda interaktyvių, aktyvinančių metodų, kuriuos randa studijuodami užsienio institucijose, kaip, pavyzdžiui, komandinį darbą, diskusijas, simuliacinius žaidimus, probleminį mokymą. Aktyvinantys metodai, pasak tyrimo dalyvių, yra vienas iš labiausiai juos motyvuojančių studijuoti veiksnių.

Aktyvus mokymasis tampa svarbiu studentų įgūdžių šaltiniu, nes tokio mokymosi procese studentai pereina iš pasyvių vartotojų į aktyvius veikėjus, kurie, be įgūdžių, ugdo ir vertybes bei požiūrius. Aktyvaus mokymosi metu studentai tyrinėja savo pačių nuostatas ir vertybes. Mayers ir Jones (1993) teigia, kad aktyvus mokymasis susideda iš 3 veiksnių, kurie tarpusavyje glaudžiai susiję: **1) pagrindinių elementų** (kalbėjimas, klausymasis, skaitymas, rašymas ir refleksija), visi 5 elementai įtraukia kognityvines veiklas, kurios leidžia studentams formuluoti kryptingus klausimus bei sujungti turimas žinias su naujai įgyjamomis; **2) mokymosi strategijų** (mažos grupelės, grupinis darbas, simuliaciniai žaidimai, diskusijos, problemų sprendimas, žurnalų pildymas); **3) mokymosi šaltinių** (angl. *resources*), kuriuos dėstytojas panaudoja kad padrašintų ir motyvuotų studentus aktyviai įsitraukti į mokymosi veiklą. Todėl tiriant išsamiau, reikia išanalizuoti aktyvinančius ugdymo ir vertinimo strategijas ir metodus, kurie, pasak tyrimo dalyvių, turi tiesioginės įtakos tarpkultūrinėms kompetencijoms ugdyti.

4.1.2.3. Edukacinių strategijų (patirtinio mokymosi, probleminio mokymosi) svarba ugdant magistrantų tarpkultūrinę kompetenciją

Tyrimo metu gautus duomenis galima interpretuoti patirtinio ir probleminio mokymosi teorijų kontekste. Išryškėjęs tarpkultūrinės kompetencijos augimo ir tobulėjimo ugdymosi scenarijus atspindi kompetencijos formavimo sudėtingumą, kuris priklauso nuo probleminio, patirtinio, savaiminio, formalaus mokymosi. Interviu metu išryškėjo patirties svarba, kuri yra labai svarbi norint suvokti teorinius dalykus. Tyrimo dalyvių papasakota patirtinio mokymosi eiga atspindi Kolbo modelį (patirtis – refleksija – patirtis – naujas žinojimas). **Patirtis yra kaip problemų, kurias žmogus turi išspręsti sąrašas, ir tai prasideda jau nuo vaikystės, šeimo-**

je ar mokykloje. Šiuo atveju tyrimo dalyviai mini kalbų mokymąsi mokykloje, nesąmoningą norą išvažiuoti, susipažinti su kitomis kultūromis, būrelių lankymą, kitas popamokines veiklas, kurios lėmė jų pirminį tarpkultūrinės kompetencijos ugdymą ir supratimą:

„Aišku, tuo metu, kai mokykloje mokiausi, dar negalėjau išvykti į užsienį studijuoti, ir tokių minčių, kad galbūt aš išvyksiu kada nors į užsienį, tai apie tai net negalvojau ir mokykla nesiūlė tų dalykų. Galbūt mano pasirinkimai buvo nesąmoningi, aš maniau, kad man tai bus naudinga, tos žinios pravers, tie gebėjimai. Aš aišku neįsivaizdavau, kad viskas bus būtent taip, bet nesąmoningai galvojau ir pasirinkimus projektavau ta linkme. Studijavau švedų, rusų, vokiečių ir anglų“.
Kornelija (25 m.)

„Man asmeniškai tai nebuvo suprantama, kad užsienio kalbos kada gali prireikti, ypač minties nebuvo važiuoti studijuoti į užsienį, nebuvo jokios informacijos, ir aš nežinojau kur aš realiai galėčiau tai pritaikyti. Gal galvojau, kad kažkur kažkada ateity pritaikysiu tas anglų kalbos žinias“.
Jovilė (23 m.)

„Tarpkultūrinė patirtis mano prasidėjo nuo šeimos, kai dar gyvenau su tėvais mažame kaimelyje, mes važiuodavome į kitą šalį apsipirkti. Man važiavimas į tą kitą šalį buvo didžiulis įvykis, staigmena“. Berta (24 m.)

Vėliau jų patirtis buvo papildyta probleminių, realių situacijų patirtimi išvykus studijuoti, atlikti praktiką į užsienį pagal Erasmus ar kt. programas ir pan. Mobilumas yra realios tarptautinės patirties įgijimo šaltinis ir lavina ne tik bendruosius gebėjimus, bet ir sudėtinius tarpkultūrinės kompetencijos elementus. Įvairūs moksliniai tyrimai (Campbell, Roznyai, 2002; Cambell, Van der Wende, 1998, 2000; Van der Wende, 1999; Rosenjack, 2002; Soderquist, 2002 ir kt.) pabrėžia, kad tarptautiniai studentų mainai skatina naują mąstymo būdą, lavina kalbos mokymosi įgūdžius, supažindina su naujais mokymosi metodais. Studijų užsienio institucijose patirtis yra viena efektyviausių priemonių ugdant ir formuojant studentų tarpkultūrinę kompetenciją (Clyne, Rizvi, 1998; Daly, Barker, 2005; Otero, McCoshan, 2006), kuri susideda iš tarpkultūrinių žinių, įgūdžių, požiūrių ir vertybių. Įvairūs autoriai išskiria skirtingus tarpkultūrinės kompetencijos elementus: kultūrinį sąmoningumą, kultūrinės žinias, kultūrinį jautrumą arba kultūrinės nuostatos, kultūrinius įgūdžius ir pan. (Greenholtz, 2000; Bhawuk, Brislin, 1992; Heyward, 2002; Rosenjack Burchum, 2002 ir kt.). Laužackas (2005) pateikia konkrečias tarptautinę kvalifikaciją sudarančias ir laisvą žmonių profesinį mobilumą lemiančias žmogaus kompetencijas: komunikabilumas; užsienio kalbų mokėjimas; kitų tautų mentaliteto žinojimas; tarptautinės ir kitų valstybių teisės išmanymas; pažintis su kitų šalių gyvenimu bei žmonių santykiais; lankstumas kitų sociokultūrinių gyvenimo ir veiklos sąlygų atžvilgiu ir pan. Tarpkultūrinės kompetencijos dimensijas geriausiai atspindi dažniausiai kitų tyrėjų minimas Byram (1997) tarpkultūrinės kompetencijos modelis. Tarpkultūrinę kompetenciją sudaro tokios 5 dimensijos: žinios, nuostatos ir asmeninės savybės, įgūdžiai interpretuoti ir susieti, įgūdžiai atrasti ir sąveikauti bei kultūrinis sąmoningumas (Byram, 1997). Todėl analizuojant gautus tyrimo rezultatus, buvo naudojamosi būtent Byram pasiūlyta tarpkultūrinės kompetencijos skale ir išskirtos probleminės realios situacijos, studentams išvykus į kitą kultūrą, kurios prisideda prie tarpkultūrinės kompetencijos atskirų elementų ugdymo. Taip buvo sudarytas papildytas tarpkultūrinės kompetencijos modelis (elementų turinis) (žr. 19 lentelę).

Studentų tarpkultūrinės kompetencijos modelis

Tarpkultūrinės kompetencijos elementai	Aprašymas	Probleminės situacijos ugdančios tarpkultūrinę kompetenciją
	<p>Apie kultūrinius skirtumus; Apie bendrą kultūros paveiktą elgesį, mentalitetą; Kultūrinės, geografinės, istorinės, politinės žinios; Tarpkultūrinės komunikacijos principų ir bendravimo stilių žinojimas; Apie šalies papročius; Etiketo žinios; Žinios apie organizacinę ir profesinę kultūrą; Žinios apie ritualus, tabu ir pan. Žinios apie priimančiąją instituciją.</p>	<p>„Buvo situacija, kad iš Danijos atvykęs Erasmus studentą buvo mesta šlepetė (lietuvis studentas metė šlepetę). Del to kilo labai didelis konfliktas. Tarsi atrodo, kad tai yra juokelis, bet pasirodo jis buvo iš musulmoniškos šeimos, ir tas bato metimas musulmonui yra didžiausias įžeidimas“. Kornelija (25 m.)</p> <p>„Reikėjo žinių apie jų kultūrą, kaip jie elgiasi, žinojimo apie jų mentalitetą kaip kultūros, kodėl jie taip elgiasi kaip yra linkę elgtis?“. Kornelija (25 m.)</p> <p>„Buvau stažuotėje Portugalijoje ir neseniai Švedijoje, tad galiau palyginti, nes labai skirtingos kultūros pietiečiai ir šiauriečiai. Jie visiškai skirtingai žiūri į patį tą renginį. Tarkime pietiečiams labai svarbus neformalus bendravimas, vaisės, ten formalioji dalis tik tarp kuko. Šiltas pasisėdėjimas, pasikalbėjimas, o šiauriečiams yra darbas, mes dabar dirbam nuo 8 iki 8 val. ir valandą atsigėriame kavos ir viskas. O pietiečiai jie atsipalaidavę, leidžia pasivaikščioti valandėlę, žodžiu“. Kornelija (25 m.)</p> <p>„Tas bendravimas vystosi, tęsiasi toliau, bendrauju su skirtingų šalių Ispanijos, Vokietijos žmonėmis, kurių bendravimas kardinaliai skiriasi, bendravimo stilius“. Kornelija (25 m.)</p> <p>„Tada supratau, kad reikia daug skaityti, prieš išvykstant į kitą šalį, daugiau pasidomėti kitos šalies papročiais, mandagumo, etiketo klausimais“. Naglė (24 m.)</p> <p>„Skiriasi gyvenimo sąlygos ir būtų nuomos įvairiose šalyse ir pradėti rūpintis tokiais dalykais apie kuriuos nieko nesupranti. Tada pradėti aiškintis, važiuoti į biurus, kalbėtis ir pan“. Jovilė, 24 m.</p> <p>„Dar buvo lauko tyrimas, Olandijoje multikultūrinė šalis, porą tyrimų darėme religinėse bendruomenėse, teko po mėcetes vaikščioti ir pan. turėjome klausinėti žmonių, tiesiog patys metodai sužavėjo, atrodo, viskas labai interaktyvu, ir nėra taip, kaip nutinka čia bestudijuojant, kad po dienos pamiršti viską“. Jovilė (23 m.)</p>
Žinios		

19 lentelės tęsinys

<p>Gebėjimai / įgūdžiai in- terpretuoti ir sieti</p>	<p>Gebėjimas atpažinti ir paaiškinti nesusi- pratimų sritis; Gebėjimas atpažinti stereotipus; Gebėjimas analizuoti ir suprasti skirtin- gus kultūrinius kontekstus bei adekva- čiai reaguoti juose; Gebėjimas dalintis patirtimi; Gebėjimas atpažinti etnocentrizmo ap- raiškas ir interpretuoti to ištakas; Gebėjimas interpretuoti kitos kultūros įvykius, dokumentus, institucines sąly- gas ir susieti su savo kultūros patirtimi.</p>	<p>„Žinios labai svarbu, į kokią kultūrą tu vyksti reikia pasidomėti, na pvz. stereotipinė nuomonė, kad suomiai į pirtį/sauną eina miogi, tai ji nepasiteisino, nes taip nėra, tai leido tas žinias paneigti“. Kornelija (25 m.)</p> <p>„Aš pasirinkau kursą, kuris truko ne semestrą, o metus, ir pasirinkau tą metinį kursą, bet mus buvo perspėję, kad tokių kursų neimkite, nes Jums gali jų neužskaityti, arba pasnekėkite su dėstytoju, tai aš buvau kokius 3-4 kartus nuėjęs kalbėtis su dėstytoju, kad čia metinis kursas, išsitiškinti, kad po pusmečio turėsiu įvertinimą. Bet jis užtikrino, kad tikrai turėsiu aš tą įvertinimą. Tuomet nuva- žiavau į Ispanijos kitą dalį, kur studijavo mano draugas, jau po visų baigimų. Man paskambino draugė ir pasakė, kad man nėra pažymio. Kad reikės už mokslą mokėti ir pan. Čia toks buvo tipinis atvejis su ispanu, kad užtikrino, kad viskas bus gerai, o taip nebuvo“. Mantas (23 m.)</p> <p>„Mes turėjome modulį vieną su Lojolos universitetu, kur amerikiečiai dalinosi savo patirtimi, mes dalinomės savo. Kad tu pamatai iš arti ir palieti tą kitą kultūrą“. Indra, 24 m.</p> <p>„Turiu draugą gėjų, ir man keista, kad jie užsieniečiai, nes lietuvoj yra viskas tas pats, tik lietuviai užsidarę žmonės. Mano draugai man patinka, gali jų klausti, griausti stereotipus. Sužinau ne tik apie šalį, bet ir pažįsti jų kultūrą per asmenybę“. Indra (23 m.)</p> <p>„Atvirumo reikia, reikia suprasti, kad tavo kultūra, kalba ne vienintelė pasaulyje egzistuoja ir kitokių elgesio normų, bendravimo modelių. Gali važiuoti dirbti į Ispaniją, bet ten bendrausi su visiškai kitu žmonių būriu ir sluoksniu, nes draugas, kuris dirba Ispanijoje, sakė, kad yra visiškas užsisklendimas, kitų teisimas, kad kokie jie dum, nieko nesupranta, kažką ne taip daro, bet aišku jie ir kalbos nemoka ir nesiadaptuoja. Svarbiausia, kad suprasti, jog egzistuoja daug elgesio mode- lių, kuriuos turi priimti, išmoki, norinti adaptuotis kitoje kultūroje“. Mantas (23m.)</p> <p>„Man pasidarė ir tas socialinis darbas toks svetimias, norėjusi Lietuvoje normalios sistemos, man gaila pasidarė savęs, nes manau, kad to ką išmokau, galiau užsienyje dirbti ir kažką naudingą pa- daryti. Tai man davė supratimą, kokios sistemos norėčiau. Labai daug pats įdedi, bet rezultato nematai dėl teisinės bazės. Magistrai norėjau rašyti iš senelių namų patirties, ką gavau Olandijoje, bet nėra pas mus tokios sistemos, tai keičiau savo temą. Aš visur naudoju savo patirti įgytą tiek Olandijoje, tiek Švedijoje“. Indra (24 m.)</p>
---	--	--

19 lentelės tęsinys

<p>G e b ė j i m a i / igūdžiai atrusti ir są- veikauti</p>	<p>Gebėjimas spręsti, valdyti konfliktus; Kritinis mąstymas; Kommunikaciniai gebėjimai (užsienio k. mokėjimas, neverbalinės kalbos supratimas; gebėjimas skaityti, rašyti, bendrauti užsienio k.; socialiniai gebėjimai; gebėjimas užmegzti ryšius; gebėjimas sėkmingai plėtoti ryšius); Elgesio lankstumas; Gebėjimas efektyviai dirbti multikultūrinėje aplinkoje; Gebėjimas klausyti, tobulėti, nebijojimas daryti klaidų; Vadybiniai gebėjimai; Gebėjimas įgyti žinias ir jas taikyti; Gebėjimas prisitaikyti prie naujos aplinkos.</p>	<p>„Reikėjo konflikto valdymo įgūdžių susidarius kultūroms“. Kornelija (25 m.) „Kiekvieną kartą gautos naujos žinios, stiejant ir su tais amerikiečiais, matant jų kultūros pvz. neverbalinę kalbą. Pusę metų stebėti kaip jie laisvai reiškitasi neverbališkai, ir kokie mes esame suvaržyti, bet negali pasakyti ar jų raiška yra labai gerai, bet leidžia suvokti, kad jei jiems yra gerai, tai ir man yra gerai. Suteikė ir išugdė laisvumą ir tokį supratimą, kad man yra gerai, jei ir tai kitai grupei yra gerai“. Naglė (24 m.) „Tuo metu esi ir tarsi gyveni tuo, rašai, skaitai, stengiesi bendrauti, tada jautiesi daug geriau. Aišku čia gal mano asmeninė savybė tas savikritiškumas, bet net nežinau kaip save vertinti“. Naglė (24 m.) „Socialiniai gebėjimai, bendravimas, eiti į kontaktą, nes, kaip aš sakau, jeigu pats neisi, tai pas tave tikrai niekas neateis, pvz. tie mentoriai vadinami, tai jei tu pats nerodai noro, tai tikrai niekas neateis ir už rankos niekas nenuves“. Tomas (23 m.) „Nuvykau į Olandiją, o čia mišrainė žmonių. Buvo daug nesusipratimų, kai net nežinojai kaip elgtis. Pavyzdžiui keista kitiems, turkams kaip tu nesidalini su jais maisto, kai jie ateina ir siūlo tavo vakarienę, tada galvoji kodėl aš tau turiu duoti, kaip čia ir pan. Įvairiausių tokių dalykėlių buvo, tai pagyveni ir supranti kaip jie kalba, kaip jie mąsto, ką jie galvoja, kuo jie gyvena, maistas, stilius, šeimos vertybės, gal tik po kokio mėnesio pradėdi suprasti tuos dalykus“. Jovilė (23 m.) „Stipriausia buvo darbas grupėse, kiekvieną savaitę keičiami nariai, bet tu nori nenori privalai su jais dirbti, nors gal ne visada ir sutari, bet žinai, kad turi darbą atlikti su juo, ir darai. Savaitės gale, turėdavome atsiskaityti, t. y. grupės portfolio. Kurį pateiki savaitės pabaigoje, ką tu išmokai, ką padarei, kiekvienas asmeniškai pildydavome, darai savo įvertinimus, paskui jungi į vieną bendrą“. Jovilė (23 m.) „Tu turi imti iniciatyvą į savo rankas, dar turi turėti optimizmo labai daug ir būti atviras bendravimui. Nebijoti klausyti, tobulėti, turi būti atviras visam ir nebijantis kažko kitokio, nebijantis daryti klaidų. Tik avirumas, drąsumas, iniciatyvumas yra palaikoma 100 proc“. Berta (24 m.) „Aišku apskritai priimanč kitus studentus yra kitoks ir tempas, su dėstytojais reikia pakaibėti, nes turėjom ir kitą studentę turkė, tai pas mus vis tiek yra darbas terminai, per kuriuos turi atsiskaičiuoti, o ji labai gerai tuos darbus rašydavo, bet jai neišeidavo iki to termino padaryti, vėluodavo. Tai aš dėstytojams sakydavau, kad tai tarpkultūrinė studentė, ji lėtesnė, gal lėčiau mąsto, jai sunku. Tad teko spręsti tokius akademinius sunkumus“. Berta (24 m.)</p>
---	---	--

19 lentelės tęsinys

<p>Nuostatos ir asmeninės savybės</p>	<p>Empatija; Ramus vertinimas; Sąmoningas savęs vertinimas; Savęs supratimas; Savikontrolė / susivaldymas; Skirtumų supratimas ir toleravimas; Gebėjimas priimti sprendimus savarankiškai; Susidomėjimas, žavėjimasis kitoniškumu; Malonumas bendrauti ir pažinti įvairias kultūras; Savimotyvacija; Pagarba ir kito priėmimas tokio, koks jis yra; Draša bendrauti; Noras pažinti kitas kultūras, kitą žmogų; Smalsumas ir atvirumas naujai patirčiai, kitai kultūrai; Supratimas, kad gali ižeisti kitą žmogų, jei nežinai jo kultūros; Mandagumas; Pasitikėjimas savimi ir kitais; Noras tobulėti, neužsidaryti savyje ir savo kultūroje; Išiklausymas; Savo nuomonės ir pozicijos turėjimas; Atsargumas; Atsakomybė; Pažinimo troškimas; Pristaikiškumas;</p>	<p>„Išsingsdžiau daugiau empatijos, svarbiausia neteisti žmonių, nes tu nežinai kodėl jis taip elgiasi“ . Kornelija (25 m.) „Mano pačios susivaldymo, tokios nereaguoti į tokius mano nuomone visiškai neracionalius sprendimus ar elgesį. Labai daug turi dirbti su savimi, kad su jais galėtum dirbti, nes yra tokių situacijų, kai būna ir kaltinimų, reklamo ant manęs, emocinio išsiliejimo, šūkščių pilimo ant manęs ir aš pati daug turiu savy susikaupti, susikoncentruoti ir suprasti. Ramaus vertinimo“ . Kornelija (25 m.) „Reikėjo tos empatijos ir supratimo, kad jie yra kitokie“ . Kornelija (25 m.) „Buvo labai didelis iššūkis man pirmą kartą užsienyje, viena pati, šiaurėje visiškoje, tai buvo labai didelis iššūkis man, bet užtat dabar nebijau rizikuoti, sprendimų priimti“ . Kornelija (25 m.) „Man patinka mano darbas, patinka tarpkultūriniai skirtumai, ateina studentai (erasmus) su jais kalbėtis, matytis, tarkim, kai susirenka į vieną vietą skirtingų kultūrų atstovai man labai patinka, nes matau kokie jie įdomūs, skirtingi, labai gerai jaučiuosi tarp jų. Filosofijos studijose jau mačiau kaitos svarbą, kitištamumo priėmimą“ . Kornelija (25 m.) „Man svarbiausia yra kiek aš pati noriu, kokia yra mano motyvacija, jei turiu motyvaciją, turiu tą kablūką, tai aš imu ir darau, nes to noriu aš, o ne to nori institucija“ . Naglė (24 m.) „Bet kiekvienos naujos žinios apie kitą kultūrą, amėša kitą požiūrį negu mes esame įpratę, nesvarbu ar gyvenimo būdą, požiūrį visų laikų leisdavo suprasti, kad yra ir kitaip ir reikia tą gerbti bei priimti“ . Naglė (25 m.) „Asmeninė savybė, kuri man trukdo, tai nedrąsa, nes tam, kad aš gerai jausčiausi gerai tarp kitų naujų žmonių, man reikia šiek tiek laiko. O kas padeda? Labai sunku atsakyti. Galbūt noras bendrauti, noras pažinti, kito žmogaus, kitos grupės priėmimas. Gyvenime vadovaujuosi principu, kad su kitais elkis taip, kaip norėtum, kad su tavimi elgtųsi. Ir pagahvoji, gal, kad ir kitas žmogus nori su tavim užmegzt kontaktą, tai turi irgi leisti“ . Naglė (24 m.) „Mes tada labai diskutavome su kitais grupės nariais ką tada reikėtų daryti nežinant tos kitos kultūros, nes gali nieko blogo nenorėdamas užgauti ar padaryti kažkaip ne taip. Tada supratau, kad reikia daug skaityti, prieš išvykstant į kitą šalį, daugiau pasidomėti kitos šalies papročiais, mandagumo, etiketo klausimais“ . Naglė (24 m.) „Net neabejoju, kad nėra visiškai taisyklinga ta kalba ir pan., bet nebėra tos baimės bendrauti, pasakyti ką nors ne taip, galūt gale pasitaisyti ir pasakys, padės kažkas šalia esantis. Pasitikėjimo daugiau duoda“ . Tomas (23 m.)</p>
--	---	---

19 lentelės tęsinys

<p>Supratimas, kad kito nuomonė yra kitokia, bet taip pat gera;</p> <p>Nekategoriskumas;</p> <p>Iniciatyvumas;</p> <p>Komunikabilumas;</p> <p>Noras tobulėti</p>	<p>„Yra tai, kad keltai norisi, nebūtinai profesiniu atžvilgiu, atvažiuoja airis dėstytojas, sako ką tik Latvijoje. Estijoje dėsciau, čia 3 savaites padėsytyu, važiuosiu į Islandiją dėstyti, tu matai tai, kad pas jį įdomus gyvenimas. Dabar yra internetas, kompiuteriai, nebūtina prisiršti prie kažkokios stabilios vietos. Aišku gali sėdėti savo institucijoje ir galvoti koks esi kietas, niekur neišvykti“.</p> <p>Mantas (23 m.)</p> <p>„Manyje pasikeitė labai daug kas, tolerancija, įsiklausymas, pradėdi geriau suvokti kitus žmones“.</p> <p>Jovilė (23 m.)</p> <p>„Drašos labai reikėjo, anksčiau to neturėjau, galvoju yra kaip yra, numodavau ranka. O ten esi viena ir turi kovoti už save, jei ko nesupranti aiškintis, išsakyti savo nuomonę, poziciją. Mokėjimas bendrauti, priimti žmones, labai daug savybių. Pirmą savaitę stebi visus ir galvoji ką čia jie (iš kitų kultūrų žmonės) veikia, visi labai atsargūs, mandagūs. Nuostatos, kažkokių labai stiprių neturėjau, manau, kad esu pakankamai atvira viskam“.</p> <p>Jovilė (23 m.)</p> <p>„Kai sėdi vienoje vietoje, 3-4 metai labai norisi, tikrai norisi vėl išvykti, pažinti kitą kultūrą. Skandinavių, nesinori labai užsisėdėti Lietuvos universitetuose, žodžiu trykštu optimizmu“.</p> <p>Jovilė (23 m.)</p> <p>„Atsimenu, kad pirmas dvi dienas net neišsikroviau lagaminu, nes nežinojau ar noriu čia likti, nes belekiek to sniego, tamsu, nieko nepažįsti. Nes aš iš tų žmonių, kurie pradžioje dar nelabai ir drįsta bendrauti, reikia prisitaikyti prie aplinkos, tai viskas buvo blogai“.</p> <p>Indra (24 m.)</p> <p>„Tolerancija. Bet dar vienas dalykas kas labai tinka socialinio darbuotojo kompetencijai tai klaušytis ir nuleisti. Nereikia rodyti, kad kažko nepriimi, nes visi esame skirtingi ir reikia suprasti, kad kito nuomonė yra kitokia ir tai gerai, nereikia iš karto pulti kaip lietuviai mėgsta aiškintis, nesuikiti ir pan. Būti nekategoriskai. Man nauji dalykai kabina ir man jie įdomūs“.</p> <p>Indra (24 m.)</p> <p>„Jei tu Lietuvoj esi komunikabilus ir atviras, tai tu ir ten būsi komunikabilus ir atviras, kalbėsi, bendrausi, nestabdysi savęs, nors ir kalbos nemoki, aišku nemoki jos tobulai, bet būni ir prasitauži, taip pavadinime, galų gale pasiaiškimi“.</p> <p>Berta (24 m.)</p>
<p>Kultūrinės adaptacijos ar prisitaikymo procesų išmanymas;</p> <p>Pagrindinės žinios apie socialines sistemas, normas, vertybes;</p> <p>Kultūrinis sąmoningumas</p>	<p>„Atvirum reikia, reikia suprasti, kad tavo kultūra, kalba ne vienintelė pasaulyje egzistuoja ir kitokių elgesio normų, bendravimo modelių. Gali važiuoti dirbti į Ispaniją, bet ten bendrausi su visiška kitu žmonių būriu ir sluoksniu, nes draugas, kuris dirba Ispanijoje, sakė, kad yra visiškas užsisklendimas, kitų teisingas, kad kokie jie dumni, nieko nesupranta, kažką ne taip daro, bet aišku jie ir kalbos nemoka ir nesiadaptuoja. Svarbiausia, kad suprasti, jog egzistuoja daug elgesio modelių, kuriuos turi priimti, išmoki, norint adaptuotis kitoje kultūroje“.</p> <p>Mantas (23m.)</p> <p>„Skirtasi gyvenimo sąlygos ir butų nuomos įvairiose srityse ir pradėdi rūpintis tokiais dalykais apie kuriuos nieko nesupranti. Tada pradėdi aiškintis, važiuoti į biurus, kalbėtis ir pan“.</p> <p>Jovilė (23 m.)</p>

Susisteminant lentelėje pateiktą medžiagą, ją analizuojant teorinių konceptų plotmėje, galima teigti, kad tarpkultūrinės kompetencijos be konkretaus konteksto nėra (Leenen ir kt., 2002, p. 92). Todėl tam, kad atsirastų ir ugdytųsi įgūdžiai, gebėjimai, žinios, nuostatos, vertybės, reikia tam tikros realios aplinkos ir situacijų, problemų, kurios būtų išsprendžiamos, netraumuotų studentų ir leistų ugdyti jų tarpkultūrinę kompetenciją. Studentų tarpkultūrinės kompetencijos patirtis parodė, kad probleminės situacijos yra kartu ir ugdymosi situacijos. Pasak Hinz-Rommel (1994), žinios ir įgūdžiai įgyjami lengviausiai; nuostatos ir elgesys veikiamas daug sunkiau; o charakterio savybės gali būti traktuojamos kaip nekintančios. Tačiau tyrimo rezultatai ir paties studentų tarpkultūrinės kompetencijos modelio sudarymas atsižvelgiant į jų tarptautinę patirtį parodo, kad tyrimo dalyviai, turėję nemažai užsienio patirties, ypač įvardija vidinius pokyčius juose, siejant su asmeninių savybių gausa bei nuostatų transformavimusi. Ypač didelę reikšmę problemų sėkmingam sprendimui turi žinios bei teorijos, įgytos prieš išvykstant į kitą šalį ir praktiškai sprendžiant vietoje kilusias problemas, siejant jas su turimomis žiniomis iš studijų programos.

Vienas sudėtingiausių ir sunkiausiai išgyvenamų gebėjimų, išsiugdomas esant kitoje kultūroje, minimas visų respondentų – **gebėjimas prisitaikyti prie naujos aplinkos**.

Ši prisitaikymo kitoje kultūrinėje terpėje periodą, kurį galima pavadinti kultūriniu šoku, išgyvena visi respondentai, tik vieni geriau ir greičiau, o kiti blogiau ir ilgiau. Tačiau kultūrinis šokas yra normali reakcija ir normali įprasto adaptacijos naujoje kultūroje proceso dalis. Bock (1970) aprašė kultūrinį šoką kaip emocinę reakciją, kylančią dėl to, kad žmogus nesupranta, negali kontroliuoti ar nuspėti / prognozuoti kitų elgsenos. Tokius išgyvenimus sukelia nepakanamas susipažinimas tiek su fizinėmis sąlygomis (pvz., namų, biurų ir parduotuvių išvaizda), tiek su socialine aplinka (papročiai, etiketas, ritualai ir kt.). Tokia būseną trunka tol, kol susiformuoja nauji kognityviniai konstruktai, reikalingi naujai kultūrai suprasti ir atitinkamiems elgesio modeliams suformuoti.

Analizuojant tyrimo dalyvių išgyvenimus nuvykus į kitą kultūrą, buvo išskirti vidiniai veiksniai (šokas, baimė, nežinomybė, stresas, tuštuma, vienatvė, stebėjimas, taip pat ir veiksniai, lemiantys sėkmingą adaptaciją: asmeninės savybės, drąsa bendrauti, prisitaikymas ir pažinimas buitinių dalykų, vidiniai pokyčiai), lemiantys adaptacijos kitoje kultūroje lygį ir trukmę (žr. 20 lentelę).

Adaptacijos kitoje kultūroje vidiniai veiksniai

20 lentelė

Veiksniai	Tyrimo dalyvių išgyvenimai išvykus į kitą kultūrą
Baimė iššūkiams	„Kai išvažiavau, aš labai bijojau, nes viena važiavau. Buvo labai didelis iššūkis man pirmą kartą užsienyje, viena pati, šiaurėje visiškoje, tai buvo labai didelis iššūkis man, bet užtat dabar nebijau rizikuoti, sprendimų priimti“. Kornelija (25 m.)
Šokas Adaptacija Asmeninės savybės	„Bet manau, kad išvažiavimas ir nebijojimas būti kitoj šaly, tai yra labai individualus dalykas, labai priklauso nuo žmogaus. Ir aš šalia turėjau žmogų, kuris pirmą kartą išvažiavo ir aš stebėjau kaip jam yra sunku. Kartais galvodavau ir pykdavau, kad nu einam kažkur, bet aš supratau, kad jai yra šokas, kad ji yra kitoj šaly, ir visą laiką taip tęsėsi, nors man buvo visai kitaip ir galbūt daug kas priklauso nuo asmenybės savybių“. Berta (24 m.) „Jei tu Lietuvoj esi komunikabilus ir atviras, tai tu ir ten būsi komunikabilus ir atviras, kalbėsi, bendrausi, nestabdysi savęs, nors ir kalbos nemoki, aišku nemoki jos tobulai, bet būni ir prasilauži, taip pavadinkime, galų gale pasiaiškini. Koks esi čia, toks būsi ir ten. Prasilauži, o paskui nieko. Kai vyksti į Olandiją, sakykime labai multikultūrinę šalį, tai šokas didelis pirmom savaitėm, nieko nenori ir pan. labai sunku adaptuotis, bet savaitė kita ir viskas ok“. Jovilė (23 m.)
Nežinomybė Draša bendrauti Stresas „Ėjimas namo“	„Man ta kelionė buvo labai sudėtinga, kaip mano draugai sako, būčiau atsisėdus ir apsižliumbus. Aš važiavau 1 lietuvaite, jų 350 erasmusų, tas drąsos nesuteikė. Atsimenu, kad pirmas dvi dienas net neišsikroviau lagaminų, nes nežinojau ar noriu čia likti, nes belekiet to sniego, tamsu, nieko nepažįsti. Nes aš iš tų žmonių, kurie pradžioje dar nelabai ir drįsta bendrauti, reikia prisitaikyti prie aplinkos, tai viskas buvo blogai, kelionė buvo tragiška“. Indra (24 m.) „To streso buvo žiauriai daug. Nesusikalbėjimo nebuvo. Išankstinių nusistatymų nebuvo, paskui atsijojau su kuo bendrauti, o su kuo ne“. Indra (24 m.) „Svarbu parodyti visose situacijose suinteresuotumą, kad tau įdomu, jog jie kitokie, bendrauti, nesėdėti ir netylėti, iniciatyva. Man asmeniškai reikėjo pilnai 1 mėn., kol gali pasakyti, kad eini namo. Ir kai man skambina ir klausia ką veiki, ir tu sakai, kad eini namo, vadinasi viskas yra ok. Gerai ten, kur vadini namais. Man svarbu, kad žinočiau aplinką km spindulių, kelis kelius iki parduotuvės, tada aš galiu jaustis gerai toje aplinkoje. Trys mėnesiai praeina kai supranti kas ką nori pasakyti, kur kas paslėpta“. Indra (24 m.)
Tuštuma Vienatvė	„Sunkiausia visuomet pradžia, pirmą savaitę nuvykus. Tiek Amerikoje, tiek Italijoje, tas nuvykimas, nežinomas kraštas, reikia orientuotis, autobusų, traukinių stotį ar aerouoste. Vis tiek ta kalba pvz. Italijoje anglų k. ne kiekvienas kalba, bet sukiesi iš tos situacijos. Labiausiai atsimenu Švedijoje, nuvykau, aišku man ten buvo viskas gerai, pasiėmiau raktus, lengvai viską susiradau, gavau tą savo kambarį ir nueini į kambarį, pasidedi lagaminus, ir ten viskas tuščia. Tu atrodo vienas, visiškai vienas, nieko nepažysti, ir pan. toks šokas. Supranti, kad esi kažkur kitur ir nepaskambinsi dabar mamai ar tetei ir tikrai tau nepagelbės“. Tomas (23 m.)
Pristaikymas ir pažinimas buitinių dalykų	„Sunkumų aišku daug buvo nuo eismo ypatybių, iki tokių, kaip susirasti butą. Viskas visiškai kitaip, ir gyvenamoji vieta, ir kainos kitos, galimybės kitos ir kokybė ir būklė. Kai kurios problemos net juokingos atrodo, kaip rasti dirbančią parduotuvę? Nes ir darbo laikas kitas, ir mieste viskas išdėstyta kitaip, ir nežinai kur to prekybos centro ieškoti. Arba universitete, ateini į universitetą ir visiškai kita kabinetų išdėstymo tvarka, visur kabinetai, raidės ir nesupranti tos sistemos“. Paulius (24 m.)
Stebėjimas Adaptacija, trunkanti visą vizito laiką Vidiniai pokyčiai	„Man tai pradžioje buvo stebėjimas, pradžioje pamatymas kas ir kaip. Aš asmeniškai tris mėnesius prabuvau Anglijoje, tai dar adaptacijos periodas nesibaigė, nes čia trukmė labai svarbi, jeigu tris mėnesius, tai mažai. Trys mėnesiai tai tik adaptacija, gal po trijų mėnesių jau viskas būtų kitaip, bet laiko trukmė labai svarbi. Tikrai trečio mėn. pabaigoj tu jau jauti kaip viskas vyksta. Tai tas procesas jaučiasi, kažkas tavyje keičiasi, ir lyg po to tas lūžis buvo. Dar svarbu kiek yra to atvirumo ir kultūros įsigilino. Neužteko tų kalbos gebėjimų, kuriuos atsivežiau“. Vanda (24 m.)

Kultūrinis šokas, apibūdinantis nerimą, nuostabas (vidinės dezorientacijos, sumišimo ir t. t.) jausmą, kylantį susidūrus su visiškai skirtinga kultūrine ar socialine aplinka arba gyvenimo būdu, yra išgyvenamas visų tyrimo dalyvių, turėjusių tarpkultūrinės patirties. Bet, kaip patys respondentai teigia, daugiausia šis jausmas ir adaptacijos periodo trukmė priklauso nuo asmeninių / socialinių žmogaus savybių (komunikabilumo, atvirumo, nevaržymo savęs, nebijojimo, klausti, aiškintis ir pan.) ir sugebėjimo prisitaikyti kitoje kultūrinėje terpėje bei „prasilausti“ (pažinti aplinką, kurioje tu dabar esi, pažinti socialines struktūras, buitinius dalykus ir pan.). Tad galima teigti, jog gebėjimas lengvai prisitaikyti prie naujos aplinkos lemia studentų tolimesnį sėkmingą tiek tarpkultūrinės kompetencijos ugdymą, tiek probleminių, realių situacijų ir susidūrimų su kitomis kultūromis sprendimą.

Vėliau, studijuodami magistrantūroje tyrimo dalyviai išskiria sąmoningą žinių įgijimą ir savo tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimą, kuris jau yra veikiamas gautos pirminės patirties vaikystėje, šeimoje, mokykloje bei antrinės, naujos patirties susidūrus su problemomis ir situacijomis kitoje aplinkoje. Todėl magistrantūros programose jaučiamas sąmoningas studentų kompetencijos tobulinimo procesas, reflektavimas įgytos patirties, analizė, vertinimas ir savo poreikių ir asmeninio augimo įvardijimas, lyginimas gautos užsienyje patirties su esamu studijų procesu, mokymosi suvokimas kaip visą gyvenimą trunkančio proceso:

„Kai išvažiuoji būna taip gera, atrandi kažką naujo, ir kai grįžti vėl jauti, kad užsigliaudai savyje, nors tavo tarpkultūriškumas nekrenta, bet vėl lauki to laiko kai galėsi save pakelti į tą kitą lygį. Tos kelionės yra ne tiek noru grįstos, o vidine baime neprarasti to, ką dabar turi. Ir supranti, kad ta tarpkultūrinė kompetencija yra lifelong learning ir tęsiasi visą gyvenimą. Jei nori būti tarpkultūriškas turi būti atviras, priimančias ir naujas išvykimas tau leidžia vėl ką nors naujo patirti“. Berta (24 m.)

„Aš apskritai galvoju, kad studijos tai nėra vien profesijos žinių, gabumų ir įgūdžių įgijimas, man studijos asocijuojasi daugiau su tokiu manęs kaip asmenybės ugdymu, asmenybės susiformavimu. Kai pradėjau studijuoti, pradėjau keistis, mano nuomonė pasikeitė, pradėjau žiūrėti kitaip, daugiau gilintis į pačią profesiją, profesijos žinias, galvojau kur aš galėčiau tikti toj profesijoje. Bet dabar būdama magistrantūroje, ir mokydamasi tą pačią specialybę pagalvoju, kad na jei nebūsiu ta socialinio darbo specialiste, bent jau gyvenime gavau tas žinias ir tai ko man reikia kaip žmogui ir kaip asmenybei. Man studijos buvo toks augimas į priekį, bet tikrai nesusiejant jos su profesija“. Naglė (24 m.)

Toks tyrimo dalyvės samprotavimas atspindi aukštojo mokslo filosofines nuostatas, jog pirmiausia turi būti siejamas mokymasis su asmenybės tobulinimu, bendroju bei profesiniu ugdymu, studentų gebėjimu nuolatos mokytis, reflektuoti patirtį, sudarant sąlygas patiems atrinkti, vertinti žinias, gebėjimus, savarankiškai naudotis įgytomis žiniomis ir įgūdžiais (Barnett, 1992; Jucevičienė, 1997, 1998, 1999, 2005; Teresevičienė, 2001).

Tyrimo dalyviai pastebi įvairių metodų ir mokymosi strategijų svarbą jų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymui magistrantūros studijose:

„Įvairūs metodai, aktyvūs seminarai, kur turi kalbėti, diskutuoti arba tiesioginės paskaitos su Lofolės universiteto studentais, kai tu turi angliškai galvoti ugdo tavo tarpkultūrinę kompetenciją. Kad kalbą išmokti neužtenka vien duoti studentams skaityti anglų k., nes vis tiek namuose vieni skaitome, bet reikėtų pagalvoti apie interaktyvesius metodus. Turime paskaitų su erasmininkais anglų k. dėstomas. Erasmininkai ateina pas mus ir daro pranešimus. Per semestrą turiu 2 modulius užsienio kalba dėstomas“. Berta, 24 m.

„Magistro programoje buvo literatūros studijavimas ir patirties refleksijų išsakymas kalbant apie įvairias kultūras, kur galėjau gyvai palyginti savo turimas patirtis ir žinias“. Kornelija, 25 m.

Labai svarbus mokymosi visą gyvenimą strategijai yra savaiminis mokymasis darbo vietoje, tyrimo dalyvių gautų patirčių pritaikymas naujoms žinioms kurti ir pritaikyti darbinėse situacijose. Daugelis autorių (Kock ir kt., 2007, Billett, 2001; Ellström, 1997; Høyrup & Ellström, 2007; Cheetham ir Chivers, 1996, 1998), analizuodami savaiminio mokymosi organizacijoje veiksnius, išskiria individo pasiekimų poreikius; individo požiūrį į mokymąsi, individo darbo patirtį, savaiminio mokymosi tipų klasifikaciją pagal mokymosi vietą: 1) mokymasis darbo vietoje (pagal Cheetham ir Chivers 2001) – stebint kolegas; dirbant su ekspertais, dirbant prie bendrų projektų; 2) mokymasis ne darbo vietoje (pagal Cheetham ir Chivers, 2001) – tai konferencijos, parodos, priklausymas profesinėms asociacijoms ir dalyvavimas jų veikloje, paskaitų skaitymas, laisvalaikio užsiėmimai ir pan. Labai svarbu tampa sudaryti sąlygas mokytis darbo ir ne darbo vietoje, kur būtų galima plėtoti jau turimas tarpkultūrinės kompetencijas.

Analizuojant tyrimo dalyvių interviu paaiškėjo, kad turimos teorinės žinios bei įgūdžiai, gauti formalaus mokymosi metu, padeda plėtoti savaiminio mokymosi darbo vietoje praktines žinias ir jas taikyti susidūrus ir sprendžiant darbo metu kylančias problemas ar situacijas:

„Buvo situacija, kad iš Danijos atvykusį Erasmus studentą buvo mesta šlepetė (lietuvis studentas metė šlepetę). Dėl to kilo labai didelis konfliktas. Tarsi atrodė, kad tai yra juokelis, bet pasirodo jis buvo iš musulmoniškos šeimos, ir tas bato metimas musulmonui yra didžiausias įžeidimas. Kilo vos ne tarptautinis skandalas. Mano kolegės, neturinčios patirties tarpkultūrinės negalėjo paaiškinti kodėl taip atsitiko. Net nesuprato kodėl Erasmus studentas įsižeidė, nes čia juk niekas, bet jis buvo musulmonas. Todėl tos tarpkultūrinės kompetencijos leidžia spręsti tokias ar panašias iškilusias problemas, jas suprasti“. Kornelija, 25 m.

„Aš pas save fakultete dirbu tarptautinių ryšių koordinatore. Aišku apskritai priimant kitus studentus yra kitoks ir tempas, su dėstytojais reikia pakalbėti, nes turėjom ir kitą studentę turkę, tai pas mus vis tiek yra darbams terminai, per kuriuos turi atsiskaityti, o ji labai gerai tuos darbus rašydavo, bet jai neišeidavo iki to termino padaryti, vėluodavo. Tai aš dėstytojams sakydavau, kad tai tarpkultūrinė studentė, ji lėtesnė, gal lėčiau mąsto, jai sunku. Tad teko spręsti tokius akademinis sunkumus“. Berta (24 m.)

Pastebima, kad tyrimo dalyvių mokymosi ir darbo patirtis yra neatskiriama, t. y. formalusis ir savaiminis mokymasis sutampa tiek laiko požiūriu, tiek pagal poveikį. Tyrimo dalyvių pasisakymuose atsispindi įgytos patirties įtaka darbo metu sprendžiamų konfliktų vertinimui:

„Turiu darbe įvairių pavyzdžių papasakot, kad ir su Afrikos atstovais, kurių suvokimas nuo mūsų kardinaliai skiriasi, ir jeigu nebūčiau studijavusi ir turėjusi tų tarpkultūrinių pavyzdžių, situacijų, nežinau, būčiau su jais patrikusi, bet tos patirtys leido man ramiai reaguoti, kad jie yra kitokie, kažkaip reikia su jais bandyti kalbėti, suprasti, aišku kaip kalbėti, tai nežinau“. Kornelija (25 m.).

„Man labai pagelbėjo turėta darbo patirtis ir ta komunikacija su kitais universitetais, palengvina platesnį kalbėjimą administruojant projektus, nes atsiranda ta projektinė kalba. Vis tiek tu būni toj šaly, skaitai literatūrą savo profesinės srities, tobulėjai, bet čia daugiau iš asmeninių paskatų veikia“. Berta, 24 m.

Analizuojant gautus duomenis buvo pastebėta, kad studijų metu formaliu ir savaiminiu būdu įgytos tarpkultūrinės kompetencijos keičia magistrantų profesinės veiklos kelią ir įtraukia į pasirengimą dirbti tarpkultūriniuose kontekstuose (tarptautinėse organizacijose, tarptautinėse veiklose, darbui tiek Lietuvoje, tiek užsienyje):

„Mano įgyta patirtis padėjo man suprasti kuria kryptimi einu, nes nuo mokyklos einu tarpkultūriškumo linija. Klasė mano buvo kalbininkų, mokėmės daug kalbų, o po to filosofija ir visuomenės mokslai, man visada visuomenės mokslai patiko. Ir per studijas labai norėjau išvykti pastudijuoti kitoje šalyje. Kažkaip nesąmoningai viskas išėjo, bet mano pačios pasirinkimai buvo tokie, tad net neįsivaizduoju, kad kitaip galėtų būti, kad kažkur kitur galėčiau būti. Man patinka mano darbas, patinka tarpkultūriniai skirtumai, ateina studentai (Erasmus) su jais kalbėtis, matytis, tarkim, kai susirenka į vieną vietą skirtingų kultūrų atstovai man labai patinka, nes matau kokie jie įdomūs, skirtingi, labai gerai jaučiuosi tarp jų“. Kornelija (25 m.)

„Įgyta patirtis daug davė, pradedant pirmąja kelione, keitė požiūrį į profesiją, nes kitaip žiūrėdavai į tas galimybes išvykti į užsienį, pasitikėjimas buvo visai kitoks, vykstant į Švediją, vykstant Italiją, vis galvodavai ar tu sugebėsi. Aišku tas pasitikėjimas su kiekvienu išvyka augo. Pamatydavai, kad ir kitur tos pačios problemos, galų gale, kad ir apie tą anglų k. supranti, kad yra ir dar daugiau ir dar blogiau kalbančių ta anglų kalba. Suvoki, kad nereikia gėdytis, bet tai nereiškia, kad nereikia mokyti. Pats pasitikėjimas ir požiūris į tas galimybes keičiasi. Žiūri ir į Europos Sąjungos institucijas, ir dar kažką. Jei būtų darbo pasiūlymas susijęs su išvykomis į užsienį, nemanau, kad atsisakyčiau“. Tomas (23 m.)

„Sunku yra šiuolaikinėje situacijoje įsitvirtinti. Man dar reikia įveikti kalbinį barjerą, nes galėčiau dirbti ir tarptautinėje įmonėje, bet kalbos barjeras egzistuoja. Pas mane yra daugiausia bendravimo žinių“. Urte, 23 m.

Išvados / apibendrinimas

Apibendrinant galima teigti, kad ugdant magistrantų tarpkultūrinę kompetenciją ypač svarbios tampa edukacinės priemonės (patirtinis mokymasis, probleminis mokymasis), kurios siejasi su teorinėmis žiniomis, įgyjamomis tiek formalioju, tiek savaiminiu būdu, o patekus į realią situaciją, sprendžiant realias tarpkultūrinės problemas, pasireiškia konkrečioje situacijoje ar problemoje. Ugdant tarpkultūrinę kompetenciją reikia tinkamų teorinių žinių, kad jos vėliau galėtų pasireikšti praktikoje. Išryškėjęs tarpkultūrinės kompetencijos augimo ir tobulėjimo ugdymosi scenarijus atspindi kompetencijos formavimo sudėtingumą, kuris priklauso nuo probleminio, patirtinio, savaiminio, formalaus mokymosi.

Tyrimo metu išryškėjo išgyventos, patirtos tyrimo dalyvių probleminės situacijos, kurios ugdė jų tarpkultūrinę kompetenciją ir jos elementus. Ypač pasipildė teoriniuose modeliuose aprašytas tarpkultūrinės kompetencijos sunkiausiai ugdomas elementas – nuostatos ir asmeninės savybės: empatija; ramus vertinimas; sąmoningas savęs vertinimas; savęs supratimas; savikontrolė / susivaldymas; skirtumų supratimas ir toleravimas; gebėjimas priimti sprendimus savarankiškai; susidomėjimas, žavėjimasis kitoniškumu; malonumas bendrauti ir pažinti įvairias kultūras; savimotyvacija; pagarba ir kito priėmimas tokio, koks jis yra; drąsa bendrauti; noras pažinti kitas kultūras, kitą žmogų; smalsumas ir atvirumas naujai patirčiai, kitai kultūrai; supratimas, kad gali ižeisti kitą žmogų, jei nepažįsti jo kultūros; mandagumas; pasitikėjimas savimi ir kitais; noras tobulėti, neužsidaryti savyje ir savo kultūroje; įsiklausymas; savo nuomonės ir pozicijos turėjimas; atsargumas; atsakomybė; pažinimo troškimas; prisitaikymas; supratimas, kad kito nuomonė yra kitokia, bet taip pat gera; nekategoriškumas; iniciatyvumas; komunikabilumas; noras tobulėti.

Analizuojant tyrimo dalyvių interviu paaiškėjo, kad turimos teorinės žinios ir įgūdžiai, gauti formalaus mokymosi metu, padeda plėtoti savaiminio mokymosi darbo vietoje praktines žinias ir jas taikyti susidūrus ir sprendžiant darbo metu kylančias problemas ar situacijas.

Tad galima daryti išvadą, kad tarpkultūrinės kompetencijos ugdymas apima mokymosi visą gyvenimą strategiją, socializacijos pagrindinius veiksmus (mokyklą, šeimą, bendraamžių

grupes ir pan.) bei formalaus, savaiminio, neformalaus mokymosi formas. Tarpkultūrinė kompetencija nėra duotybė, tai mokymosi ir asmeninės raidos esant tam tikroms pedagoginėms sąlygoms ir teigiamai patirčiai rezultatas.

4.1.3. Kokybinio tyrimo, paremto atvejų analize (užsienio magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo patirtimi), rezultatai

Apžvelgus visus 24 analizuotus atvejus, kokybinio tyrimo metu išryškėjo du kitokios tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo patirties atvejai, kurie atsiskleidė kalbant su užsienio magistrantais, studijavusiais ar studijuojančiais Lietuvoje (skirtingose institucijose). Abu pasirinkti atvejai (šveicaro ir amerikiečio magistranto) gali būti laikomi jau ankstesniuose skyriuose aptartų socializacijos ir ugdymo bei aukštojo mokslo edukacinių sąlygų poveikio pavyzdiniai atvejai tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo ir vystymosi visą gyvenimą proceso kontekste.

Pateikiant šiuos atvejus naudojama lyginamoji analizė ir išryškinami socializacijos ir ugdymo veiksniai, lemiantys jų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo ir vystymosi raidą.

Ankstyvosios patirties ugdant tarpkultūrinę kompetenciją svarba buvo aptarta pirmame skyriuje. Išryškėjo socio / kultūros, šeimos, mokyklos veiksniai, skatinantys tarpkultūrinės kompetencijos ugdymą. Šių dviejų (šveicaro ir amerikiečio) magistrantų atvejų analizėje pirmiausia naudojami šie socializacijos ir ugdymo veiksniai.

Analizuojant socializacijos ir ugdymo veiksmų kategorijas (žr. 21 lentelę), išryškėjusias interviu metu, galima teigti, kad tarpkultūrinės kompetencijos ugdymas prasideda nuo kultūrinės (multikultūrinės aplinkos), kurioje vaikas auga. Tiek šveicaro, tiek amerikiečio atveju jų kultūra įvardijama kaip multikultūrinė, kurioje žmonės neturi bendros šveicariškos ar amerikietiškos kultūros, netgi atvirkščiai – abu respondentai pastebi savo kultūros nebuvimą ir tarpkultūrinės visuomenės pripažinimą:

„Šveicarijoje žmonės neturi apibrėžtos kultūros, netgi galiu pastebėti, kad šveicariškos kultūros kaip tokios nėra. Torenz (28 m.)

„... JAV visi žmonės turi skirtingas savo šaknis, nesvarbu kokia kalba jie kalba“. Bill (27 m.)

Augę multikultūrinėje visuomenėje tyrimo dalyviai negali būti lyginami su Lietuvos magistrantais ir jų turima tarpkultūrine patirtimi vien dėl sociokultūrinių skirtumų. Užsienio magistrantai savo tarpkultūrinės kompetencijos plėtojimą apmąsto nuo pirmų susidūrimų su kitomis kultūromis mokykloje, šeimoje, kelionių, gyvenimo kituose kraštuose metu ir pan. Jie patys pastebi, kad anksti prasideda tolerancijos ugdymas visų mažumų tarp jų ir kultūrinių, etninių, seksualinių, atžvilgiu. Kitas labai svarbus visuomenės tarpkultūriškumo indikatorius – multilingvizmas ir kalbų politika. Šveicaro atveju visos trys kalbos (vokiečių, prancūzų ir italų) yra nacionalinės, jis net pats negali išskirti, kuri kalba yra jo gimtoji:

„Negalėčiau pasakyti, kad prancūzų kalba Šveicarijoje yra užsienio kalba, nes ji daugiau antroji kalba. Mano mama yra kilusi iš regiono, kur 80 proc. gyventojų kalba prancūziškai, bet jie puikiai kalba ir vokiškai. Mano mamos giminaičiai kalba tik prancūziškai, bet mums reikia mokėti vokiečių kalbą, nes aš augau visiškai vokiškai kalbančiame regione“. Torenz (28 m.)

Amerikiečio atvejis kalbų politikos prasme yra visiškai skirtingas:

„Mano kalbinė patirtis JAV yra visiškai orientuota į anglų kalbą. Anglocentrizmas būtų geras apibūdinimas to, kokia kalbinė patirtis Amerikoje“. Bill (27 m.)

Įvairių kultūrų buvimas drauge lemia vienos bendros kalbos paieškas ir įteisinimą. Tai nereiškia, kad Amerikoje nėra kalbama kitomis kalbomis, tačiau vienos kalbos institucioanlizavimas padeda visoms kultūroms gyventi drauge ir suprasti vieniems kitus.

Kitas svarbus socializacijos institutas – šeima ir joje įgyta užsienio magistrantų tarpkultūrinė patirtis. Abu atvejai, tiek šveicaro, tiek amerikiečio, yra tarpkultūrinė prasme vertingi tuo, kad jų šeimos, kaip reta kita Lietuvos tyrimo dalyvių šeima, turi šveicaro atveju profesinę tarpkultūrinę patirtį, o amerikiečio atveju – priklausymo kitai kultūrai patirtį, t. y. šveicaro tėvas dirba mokslininku IBM kompanijoje, todėl šeima keliavo darbo reikalais ir netgi gyveno kitose šalyse:

„Mano tėtis dirba IBM kompanijoje mokslininku, o kadangi tai tarptautinė kompanija, tai ir kelionės, vykimas į užsienį buvo labai dažnas. Kartais kraustydavomės visa šeima gyventi į kitą šalį. Taip atsitiko ir kai aš buvau dar mažas, visa šeima išsikraustėme gyventi į JAV, tuomet aš supratau, kad iš tikro yra kita kultūra“. Torenz (28 m.)

Tuo tarpu amerikiečio šeima turi vokiškų šaknų, tad kelionės ne tik į Europą, bet ir Aziją, kitus žemynus lydėjo jį ir jo brolių jau nuo mažens. Kadangi abu tiriamieji priklauso pasiturinčiam socialiniam sluoksniui, tai, be kelionių, labai išryškėjo ir tarpkultūriškumo ugdymas šeimoje, dalyvaujant auklėms, mokytojoms iš kitų šalių:

„Turėjau auklę, kuri kilusi iš Afrikos, juodaodė, tai dažnai eidavau miegoti į jos namus. Aišku ji buvo iš visiškai kitokio ekonominio statuso nei mano šeima. O kai buvau gal kokių 2 metų, turėjome auklę iš Zimbabvės, Afrikos. Galima sakyti, kad nuo mažumės domėjaisi kitomis kultūromis, kitomis šalimis ir pan. Mūsų šeima dažnai keliaudavo, nes tėtis yra gimęs Vokietijoje, tai keliaudavome tiek į Vokietiją, tiek į Japoniją, tiek į kitas pasaulio šalis“. Bill (27 m.)

Analizuojant mokykloje įgytą šveicaro ir amerikiečio patirtį, išryškėja visos kategorijos, leidžiančios sėkmingai pasiruošti tarptautiniam bendradarbiavimui tolesnėje mokslinėje ar kitoje veikloje (tarptautiniai mainai, užsienio k. politika, tarptautinių švenčių / dienų organizavimas supažindinant su skirtingomis kultūromis, internacionalizuotas programų turinys, tarptautinių vasaros praktikų organizavimas, IT naudojimas, skirtingų kultūrų vaikai vienoje klasėje, mokytojos iš užsienio šalių, inovatyvių, į patirtį ir veiklą orientuotų metodų diegimas mokykloje ir kt.). Aišku viena, kad patirtinis mokymasis ir konstruktyvistinis požiūris į mokymąsi tiek šveicaro, tiek amerikiečio atsiskleidė dėl mokykloje gautos patirties:

„Vykome su klase į prancūziškai kalbantį Šveicarijos regioną ir apsistojome tose šeimose. Buvo sunku gyventi svetimose šeimose ir kalbėti prancūzų kalba, bet po 2 dienų supratau, kad jie yra tokie pat kaip ir aš“. Torenz, 28m

„Mokykloje kiekvienais metais keliaudavome, nes buvo vykdoma programa, kuomet mes baigdavome mokyklą 3 savaitėmis anksčiau ir visi keliaudavome, vykdavo kažkas panašaus į patirtinį mokymąsi svetur, nors ir nebūtinai už JAV ribų, bet už mokyklos ir klasės teritorijos. Vykome į prancūziškai kalbančius regionus, Cubeck ir mokinomės prancūzų bendruomenės istoriją, šiaip tyrinėdavome“. Bill (27 m.)

Akivaizdu, kad tokią edukacinę patirtį turintys užsienio magistrantai ir universitetuose naudoja patirtinius, probleminius mokymosi metodus, diskusijas, refleksyvų mokymąsi ir pan.

„Mūsų universitetuose ir mokyklose Šveicarijoje labai dažnai naudojami tokie interaktyvūs metodai kaip grupiniai projektai, diskusijos, refleksyvus mokymasis“. Torenz (28 m.)

Todėl siekiant išsamiau paanalizuoti jų patirtis, įgytas institucijose savoje kultūroje ir Lietuvoje, kitame skyrelyje bus lyginami jų svarstymai susidūrus su įvairiomis buitinėmis, kultūrinėmis, akademinėmis problemomis ir situacijomis Lietuvoje, kurios taip pat papildė jų tarpkultūrinę kompetenciją.

21 lentelė

Geroji tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo atvejų (Šveicaro ir Amerikiečio) patirtis

Socializacijos ir ugdymo veiksniai, lėmę tarpkultūrinės kompetencijos ugdymą	1 atvejis (šveicaras)	2 atvejis (amerikietis)
<p>Sociumas / kultūra</p> <p>Heterogeniška / multikultūrinė visuomenė</p> <p>Imigrantų ugdymas ir švietimo politika</p> <p>Rasinių problemų sprendimas</p> <p>Tolerancijos ugdymas visų mažumų (etninių, seksualinių) atžvilgiu</p> <p>Augimas multikultūriniam kontekste</p> <p>Užsienio k. politika</p> <p>Televizijos programos, rodamos originalo kalba</p> <p>Įmonės, organizacijos ieškodamos darbuotojų atsižvelgia į žmogaus tarpkultūrinę patirtį, igytą per jo gyvenimą, studijų periodą</p>	<p>Kadangi gyvenu multikultūrinėje visuomenėje, kur kartu gyvena daug užsieniečių, tai tarpkultūrinė kompetencija ugdomi natūraliai. Šveicarijoje nėra vienos kultūros, gal netgi nėra tokios šveicariškos kultūros. Nes susitelėjusių yra daug kultūrų, todėl nėra paprasta gyventi tokioje aplinkoje “.</p> <p>„Negalėčiau pasakyti, kad prancūzų kalba Šveicarijoje yra užsienio kalba, nes ji daugiau antroji kalba. Mano mama yra kilusi iš regiono, kur 80 proc. gyventojų kalba prancūziškai, bet jie puikiai kalba ir vokiškai. Mano mamos giminaičiai kalba tik prancūziškai, bet mums reikia mokėti vokiečių kalbą, nes aš augau visiškai vokiškai kalbančiame regione. Aš supratau, kad yra kalba, kurią turiu išmokyti. Jau nuo 3-čios klasės buvo privaloma prancūzų kalba, o trečia kalba tapo italų. Kuomet perki bet kokį produktą parduotuvėje, yra visomet parašyta trimis kalbomis: vokiečių, prancūzų ir italų. Panašiai kaip pas jus Lietuvoje ant produktų parašyta lietuviškai, latviškai ir estišškai. Bet svarbiausia, kad visos 3 kalbos yra kaip gimtosios, bet mano kalba yra vokiečių kaip pirmoji, tuomet prancūzų ir italų. Bet kurią kalbą vartosi, priklauso nuo regiono, kuriame šiuo metu esi.</p>	<p>Mano tarpkultūrinis įautrumas ir supratingumas susijęs su aplinka, kurioje gyvenu, rasinėmis problemomis, kurias reikia spręsti ir su kuriomis susiduriu. Nės kiekvienas Amerikietis turi savo skirtingas šaknis, nesvarbu kokia kalba jie kalba. Mano tolerancija ir atvirumas kitam susijęs su bendruomenės grupe, kurioje augau. Aš lankiau privačių mokyklą, kuri buvo labai liberali, atvira, ne hierarhiška, aš vadinau savo mokytojus vardais, ne pavardėmis, mums nebuvo rašomi pažymiai. Mūsų įvertinimas buvo kitoks – rašytinis, refleksiškas atgalinis ryšys. Ašėjau į bažnyčią, kuri taip pat buvo labai liberali ir atvira ne tik kitoms rasėms, etninėms bendruomenėms, bet ir gėjams bei lesbietėms. Mano manymu buvimas tokiam multikultūriškame kontekste buvo jau nuo vaikystės.</p>

21 lentelės tęsinys

<p>Šeima Profesijos/darbo specifiškumas, susijęs su tarptautinėmis įmonėmis Pomėgiai, susiję su kelionėmis Kraustymasis kartu su šeima į kitas šalis Socialinė padėtis Auklių iš kitų šalių buvimas šalia</p>	<p>Mano tėtis dirba IBM kompanijoje mokslininku, o kadangi tai tarptautinė kompanija, tai ir kelionės, vykimas į užsienį buvo labai dažnas. Kartais kraustydavomės visa šeima gyvenanti į kitą šalį. Taip atsitiko ir kai aš buvau dar mažas, visa šeima išsikraustėme gyventi į JAV, tuomet aš supratau, kad iš tikro yra kita kultūra.</p>	<p>Turėjau auklę, kuri kilusi iš Afrikos, juodaodė, tai dažnai eidavau miegoti į jos namus. Aišku ji buvo iš visiškai kitokio ekonominio statuso nei mano šeima. O kai buvau gal kokius 2 metų, turėjome auklę iš Zimbabvės, Afrikos. Galima sakyti, kad nuo mažumės domėjauisi kitomis kultūromis, kitomis šalimis ir pan. Mūsų šeima dažnai keliaudavo, nes tėtis yra gimęs Vokietijoje, tai keliaudavome tiek į Vokietiją, tiek į Japoniją, tiek į kitas pasaulio šalis. Bet mes ne iš tų šeimų, kurios keliauja išėti į kurortus, gulėti prie jūros, mes keliaudavome aktyviai, aplankydami įvairius miestus, įvairias šalis, objektus.</p>
<p>Mokykla Tarptautiniai mainai Bakalaureato programa užsienio k. Užsienio k. politika Tarptautinių švenčių / dienų organizavimas supažindinant su skirtingomis kultūromis Internacionalizuotas programų turinys Tarptautinių vasaros praktinių organizavimas IT naudojimas Skirtingų kultūrų vaikai vienoje klaseje Mokytojos iš užsienio šalių Privalomas užsienio k. literatūros skaitymas Inovatyvių, į patirtį ir veiklą orientuotų metodų diegimas mokykloje</p>	<p>Prisimenu, kai mokiausi mokykloje, atėjo mokslivis iš Jugoslavijos, tuo metu buvo dažnai girdėti, kad jugoslaviai vyksta į Šveicariją. Manau, kad mano tarpkultūrinė kompetencija tada ir pradėjo formuotis. Paskui vykdavome su klase į prancūziškai kalbančią Šveicarijos regioną ir apsisistojome tose šeimose. Buvo sunku gyventi svetimoje šeimoje ir kalbėti prancūzų kalba, bet po 2 dienų supratau, kad jie yra tokie pat kaip ir aš.</p>	<p>Mokykloje kiekvienais metais keliaudavome, nes buvo vykdoma programa, kuomet mes baigdavome mokyklą 3 savaitėmis anksčiau ir visi keliaudavome, vykdavo kažkas panašaus į patirtinį mokymąsi svetur, nors ir nebūtinai už JAV ribų, bet už mokyklos ir klasės teritorijos. Įvykome į prancūziškai kalbančius regionus, Cubeck ir mokinomės apie prancūzų bendruomenės istoriją, šiaip tyrinėdavome. Niekada nebuvo poreikio kalbėti užsienio kalbomis. Netgi kalbų mokymasis nebuvo prioritetas, nes nebuvo tokio poreikio. Mokykloje kalbos prirėikdavo ypatingomis švenčiomis, jei buvo organizuojamos kultūros ar viso pasaulio dienos, tuomet galėdavome susipažinti iš arčiau su įvairiomis kultūromis. Labai svarbus tarpasmeninis bendravimas, nes buvo keletą kartų atvykę prancūzų moksleiviai pagal mainų programą, tai buvo labai naudinga, kad aš mokėjau prancūzų kalbą.</p>

21 lentelės tęsinys

Aukštosios mokyklos ugdymo veiksniai	
<p>Internacionalizacija (vidinė, išorinė)</p>	<p>Mano institucijoje (universitete) dėsto profesoriai iš viso pasaulio. Kuomet jie negali kalbėti vokiškai, kalba angliai. Viena dėstytoja gyvena Šveicarijoje apie 2 metus ir dėstė, kitas profesorius apie metus. Bet tai gana dažnas reiškinys, ypač daug būna dėstytojų atvykstančių iš Vokietijos, nes nėra tuomet jokio kalbos barjero. Nuo 9-tos klasės aš pradėjau lankyti taktą mokyklą, kuri yra tarsi mokykla, tarsi universitetas, nes joje pabaigiau savo bakalaurą studijas informacinių technologijų srityje anglų kalba. Nes jei mes kalbame apie IT, be anglų kalbos neapsieisime.</p>
<p>Edukacinė aplinka Pozityvaus klimato kūrimas; Adekvataus vertinimo užtikrinimas; Kokybiškas grįžtamasis ryšys Paritetinė dėstytojo ir studento sąveika, grindžiama kūrybiškumu ir interaktyvumu</p>	<p>Galėčiau išskirti bendravimą su profesūra, nes labai daug dialogo, bendravimo, minčių pasidalijimo. Nepasakyčiau, kad metodai, kurie taikomi Lietuvos aukštosiose mokyklose, būtų labai kūrybiški, lyginant su metodais taikomais JAV.</p>
<p>Edukacinės priemonės Patirtinis mokymasis Problematis mokymasis Mokymasis reflektuojant Praktikos, ne teorijos reikšmė</p>	<p>Šveicarijos universitetuose ir mokyklose labai dažnai naudojami yra interaktyvūs metodai, tokie kaip grupiniai projektai, diskusijos, ir teorinės paskaitos nesitęsiliau nei 15 min., nes tuomet manoma, kad bloga pamoka. Labai svarbu plėtoti žinias pačiam studijų metu, nes laikomasi konstruktyvistinio mokymosi paradigmos.</p> <p>Klasės struktūra yra labai skirtinga, nes Lietuvoje prašoma dažnai daryti prezentacijas, o visi kiti tiesiog klausosi. Pranešėjai pristato labai sausus teorinius tekstus, o dėstytojas veda diskusijas. Tuo tarpu tokios struktūros niekur nemačiau, kad studentas turėtų daryti kartą per semestrą prezentaciją, nors niekam tai nebeįdomu.</p>

4.1.3.1. Veiksniai, sąlygojantys užsienio magistrantų pasirengimą atvykti studijuoti į Lietuvą

Įdomu tai, kad analizuojant tyrimo rezultatus pastebėta, jog užsienio magistrantai (šveicaras ir amerikietis) prieš atvykdami studijuoti į Lietuvos aukštąsias mokyklas (VDU ir ŠU), jau turėjo patirtį, susijusią su Lietuva (žr. 22 lentelę). Šveicaras, jau būdamas 19 m., aplankė tarptautiniu traukiniu Rytų Europą, taip pat ir Lietuvą. Būtent tos kelionės metu jis susidomėjo šios šalies istorija, o vėliau grįžo į ją darbo reikalais, kol galiausiai atvyko kaip Erasmus studentas. Vis dėlto žinios apie Lietuvą, net ir turint gyvenimo šioje šalyje patirties, jam atrodė nepakankamos, nes prieš vykstant studijuoti į Lietuvą jam Rytų Europos šalis atrodė egzotiška:

„Mes nusprendėme aplankyti visas Rytų Europos sostines. Tuo metu Vakarų Europos gyventojams Rytų Europa atrodė kaip „Laukiniai Rytai“... „Aš daug skaičiau apie Lietuvą, buvau pakankamai apsiskaitęs bent jau istoriniu požiūriu. Bet turiu pripažinti, kad netgi tuomet, kai vykau studijuoti į Lietuvą, ji man vis dar buvo egzotinis kraštas“. Torenz (28 m.)

Amerikiečio patirtis buvo lygiai taip pat įspūdinga, nes, prieš atvykdamas studijuoti, jis jau lankėsi Kaune kaip beisbolo komandos žaidėjas, pradžioje ten praleido tik kelias savaites, bet po metų grįžo į Kauną visam sezonui, o galiausiai atvyko dvejus metus studijuoti. Aišku, motyvai abiejų tyrimo dalyvių labai skyrėsi. Šveicaras buvo skatinamas vidinių motyvų sužinoti daugiau apie Lietuvos istoriją ir okupacijos, represijos laikus, todėl jo atvykimas studijuoti buvo tikslingai siejamas su Istorijos fakultetu, ir medžiagos savo magistro darbo tyrimui rinkimu (jis ėmė interviu iš istorijos dėstytojų, gyventojų, sutiktų baruose, gatvėse, ir kt.).

Amerikiečio motyvai atvykti studijuoti buvo daugiau išoriniai, skatinami kelių žmonių: pirmiausia lietuviu amerikiečio dėstytoju, kuris pažinojo fakulteto dekaną ir skatino studijuoti sociologiją, bei draugės, kuri studijuoja VDU magistrantūroje, ir žinodamas, kad jos studijos tęsis dar dvejus metus, ryžosi pats įstoti ir pasilikti, kol abu baigs studijas Lietuvoje.

Veiksnių, sąlygojančių atvykimą studijuoti į Lietuvą, kategorijų analizė

Veiksniai, sąlygojantys pasirengimą atvykti studijuoti į Lietuvą (prieš tai įgyta patirtis)	1 atvejis (šveicaras)	2 atvejis (amerikietis)
<p>Pirmoji patirtis, susijusi su Lietuva</p> <p>Kelionių metu Darbo reikalais Sporto užsiėmimais</p>	<p><i>Viskas prasidėjo kai man buvo 19 metų. Yra toks kelionės būdas kaip tarp-tautiniai traukiniai, kai nusiperki bilietą ir keliauji po visą Europą pigiai. Tuomet mes nusprendėme aplankyti visas Rytų Europos sostines. Tuo metu Vakarų Europos gyventojams Rytų Europa atrodė kaip „Laukiniai Rytai“... Keliajome į Slovėniją ir tada vykome į Kauną, kur sutikome seną moterį, kuri papsakojo apie nacių laikus ir vokiečių okupaciją. Aš buvau sužavėtas istorija ir apskritai domėjausi šia tematika, tai net po 3 metų, kai keliavau iš Klaipėdos į Sorenų salas norėjau vėl aplankyti Lietuvą. Trečią kartą atvykau į Lietuvą verslo kelionėje, tuomet vykau į Vilnių, o tada kai pasitaikė galimybė atvykti studijuoti, aš jau žinojau, kad noriu vykti į Lietuvą ir tikslingai prašiau Erasmus stipendijos būtent šioje šalyje.</i></p>	<p><i>Aš taip pat žaidžiu beisbolą ir esu treneris. Baigiau universitetą ir buvau tikrai gabus sportui, tada 2005 m. buvau pakviestas į Kauną žaisti komandos sudėtyje. Kai baigiau mokslus norėjau keliauti, bet sulaukiau skambučio iš savo trenerio, kad Europos komanda ieško žaidėjų. Tad man tas pasiūlymas labai patiko, nes norėjau keliauti, pagyventi kitoje šalyje. Tada atvykau į Lietuvą tik kelioms savaitėms, o grįžęs dirbau restorane kokius 9 mėn. Vėliau vėl buvau pakviestas į Kauną. Kaune žaidžiau visą sezoną ir metus keliavau po Europą. Antrą kartą kai atvykau, turėjau tikslą išmolti lietuvių kalbos, nes kai pirmą kartą atvykau kalba skambėjo kaip triukšmas.</i></p>
<p>Žinios apie Lietuvą</p> <p>Istorinės-kultūrinės žinios Žinios, paremtos išankstinėmis nuomonėmis ir stereotipais</p>	<p><i>Aš daug skaičiau apie Lietuvą, buvau pakankamai apsiskaitęs bent jau istoriniu požiūriu. Bet turiu pripažinti, kad netgi tuomet, kai vykau studijuoti į Lietuvą, ji man vis dar buvo egzotinis kraštas.</i></p>	
<p>Motyvai atvykti studijuoti</p> <p>Noras pažinti kultūrą, istoriją Išmolti kalbą Profesiškai patobulėti</p>		<p><i>Aš atvykau į Lietuvą 2006 m., nuvykau į universitetą ir susitikau su fakulteto dekanu, kuriame dabar studijuoju. Sutikau lietuvių kilmės amerikietį, kuris gyveno Kaune ir pažinojo fakulteto dekaną, ir kai aš jam papasakojau, kad studijavau sociologiją, jis nusprendė supažindinti mane su dekanu, kad padaryčiau tyrimą apie beisbolą Lietuvoje. Tuo metu aš dar nežinojau ar pasiliksiu Lietuvoje 2 metams, netgi kiekvieną kartą kai grįždavau į JAV sakydavau, kad viskas, aš pasiliksiu Amerikoje, bet taip nebuvo. Pagrindinė priežastis buvo man čia gyventi, tai mano draugė, nes ji studijavo Kaune magistrantūroje ir aš žinojau, kad 2 metus ji niekur su manimi išvykti negalės, bet tada nusprendžiau ir pats čia likti ir studijuoti. Tai tikrai nebuvo suplanuota ir neatspindėjo to, ką aš tikrai norėčiau veikti, mano apsisprendimas studijuoti Lietuvoje buvo spontaniškas. Nusprendžiau ir lietuvių kalbą mokytis.</i></p>

4.2.3.2. Užsienio magistrantų patirtis, įgyta Lietuvoje, ir jų tarpkultūrinės kompetencijos modelis

Kaip ir Lietuvos magistrantai, dalyvavę tyrime, taip ir užsienio magistrantai, atvykę studijuoti į Lietuvą, patiria nemažai išbandymų susidurdami su įvairiomis kultūrinėmis, buitinėmis situacijomis (žr. 23 lentelę). Akivaizdu, kad tų situacijų, problemų sprendimas prisideda prie jų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo. Net ir buitinių situacijų analizė išryškina kultūrinės tos šalies (šiuo atveju Lietuvos) ypatybes. Analizuojant buitines problemas kylančias užsienio magistrantams Lietuvoje, labiausiai pastebimas nesupratimas – *lietuvių nemokėjimas bendrauti su užsieniečiais (ir ne tik):*

„Pirmiausia pastebėjau, kad žmonės gatvėje ir universitete nėra labai draugiški kaip ir viešajame transporte, bankuose, parduotuvėse. Pastebėjau, kad labai daug neigiamų emocijų ir grubumo (jie dažnai jei ko nors klausia atsako neigiamai)“. Bill (27 m.)

„Kai Šveicarijoje sutinki atvykusį iš kitur žmogų, stengiesi išspręsti kalbos barjerą šypsodamasis, vertindamas situaciją iš humoro pusės, tačiau Lietuvoje žmonės labai stresuoti ir ypač kuomet sužino, jog reikės kalbėti užsienio kalba, tuomet tarsi užsideda kaukę ir atitinkamai labai nenatūraliai elgiasi“. Torenz (28 m.)

Analizuojant dar vieną iš buitinių problemų atvejų išryškėjo *bendrabučių taisyklių nustatymas ir jų laikymasis*, kuris atskleidė dar gilesnes ne tiek buitines, kiek kultūrinės gilumines visuomenės problemas, kurios atsiskleidžia tik žmogui gyvenant ilgesnį laiką šioje visuomenėje. Todėl svarbu toliau analizuojant tyrimo rezultatus atskleisti kultūros kaip ledkalnio sampratą – neretai kultūra lyginama su ledkalniu (Gibson, 2000). Tik nedidelė kultūros dalis yra matoma, visa kita yra po vandeniu – nematoma ir nesuvokiama. Nematoma dalis mus veikia visą laiką, lemia mūsų elgesį ir mąstymą. *Matoma kultūros (ledkalnio) dalis* – tai elgesys, ritualai, apranga, literatūra, maistas, žaidimai, muzika, tautiniai šokiai, dailė ir pan. *Nematoma kultūros (ledkalnio) dalis* – tai reikšmės, tikėjimai, nuostatos ir vertybės. Tai tokie dalykai kaip lyderystės samprata, darbo tempas, sprendimų priėmimo grupėje modeliai, teisingumo samprata, socialiniai vaidmenys pagal lytį, amžių, klasę, giminystę ir t. t., kūno kalba, požiūris į laiką, emocijų valdymo modeliai, praeities ir ateities modeliai, pavaldinio ir viršininko santykiai.

Taip buvo įvardytas korupcijos atvejis, arba visuomenėje egzistuojančių nerašytų taisyklių atvejis, kuris nesuprantamas užsienio magistrantams, nes tai yra nematomoji ledkalnio (kultūros) dalis:

„Man patiko truputis sovietinio stiliaus išlaikymo, kurį būdamas Lietuvoje pamačiau; pvz. bendrabutyje kažkas paliekamas atsakingu prie skalbimo mašinų, bet man tokie potyriai patiko“.

„Aš gyvenau bendrabutyje ir reikėjo kažkiek sumokėti budėjtojui į ranką, bet aš nemoku duoti į kišenę. Kaip tai daryti, kaip įeiti, gal ji sakys ne ne nereikia, ir vis tiek aš turiu kažkaip duoti, kaip cirkas. For me it is like a circus. Its hard to explain for me, but that's kind of things that happened“. Bill (27 m.)

Tačiau tai ne vienintelė situacija, nutikusi amerikiečiui gyvenančiam 2 m. Lietuvoje ir susipažįstančiam su Lietuvos kultūros, visuomenės „slaptomis / nerašytomis“ taisyklėmis:

„The other thing is that to get a lot of things done you need to know somebody. If you need some extra, a doctors visit - you can do things officially and wait longer or you can do it through your friend or by giving a gift“. Bill (27 m.)

Be biurokratinių ir korupcinių problemų, užsienio magistrantai labai aiškiai atpažino (turėdami tiek teorinės (studijų metu), tiek praktinės / realios patirties Lietuvoje) G. Hofstede ir kitų kultūros tyrinėtojų kultūros dimensijas (valdžios atstumo, bendravimo ypatybes, (angl. *low-high context*), laiko suvokimą ir asmeninės erdvės atstumo kitose kultūrose pažinimo ypatybes ir pan.). Valdžios atstumas, arba hierarchijos, dimensija apibūdina laipsnį, kiek visuomenė priima nelygybės arba hierarchijos faktą. G. Hofstede valdžios atstumą apibūdina kaip „laipsnį, kuriuo tam tikros kultūros mažiau valdžios turintys institucijų ir organizacijų atstovai tikisi ir priima nevienodai paskirstytą valdžią“ (Hofstede, 1997, 28):

„Pirmą praktikos mokykloje dieną, kuomet buvau supažindintas su mokyklos direktoriumi, supratau, kaip Lietuvoje svarbu yra susitikti su „viršininkais“ ir kad tai laikoma labai dideliu garbės reikalu, pristatyti įstaigos vadovą. Gaila, bet susitikimo metu taip ir neteko susikalbėti, nes direktorius neturėjo užsienio kalbos žinių, tad labai keista, kam iš viso jį reikėjo trukdyti, prašant man skirti laiko“. Torenz (28 m.)

Dar viena kultūrų klasifikavimo tipologija, pasiūlyta Gesteland: kultūros, orientuotos į dalykinius reikalus / į rezultato siekimą, ir kultūros, orientuotos į tarpusavio santykius (*angl. deal-focused vs relationship-focused cultures*) (Gesteland, 1997, 27–33), atsiskleidė viename užsienio magistranto pavyzdyje:

„Taip atsitiko, kad patiekalas, kurį gaminau, nepavyko. Pagal mano kultūrinės tradicijas yra įprasta analizuoti, situaciją, rasti priežastis to, kodėl taip galėjo nutikti ir jas išspręsti. Tuo tarpu kitų kultūrų atstovai daugiau džiaugiasi pačiu maisto gaminimo procesu nei rezultatu, jiems nesvarbu ar patiekalas išeis toks, kokio jie tikėjosi. Todėl tikrai matau skirtumus tarp į procesą orientuotų kultūrų ir į rezultatą orientuotų kultūrų“. Torenz (28 m.)

Daugelyje kultūrų atstumo dimensija yra labai svarbi. Kai susiduria skirtingos kultūros, ypač aštrus ir nemalonus klausimas kyla dėl atstumo išlaikymo:

„Po vieno atsitikimo, kai išgėrė, įsiaudrinę Erasmus studentai iš Turkijos įsibrovė vidury nakties į mano bendrabučio kambarį, aš supratau, kad privati erdvė skirtingai suprantama įvairių kultūrų. Man toks įsibrovimas yra visiškai svetimas ir nesuprantamas, bet kitoms kultūroms atrodo normalus“. Torenz (28 m.)

Apibendrinant užsienio magistrantų įgytas patirtis labai svarbios tampa žinios (teorinės), įgytos vykstant į kitą kultūrą arba būnant joje, nes tai padeda išvengti konfliktų ir nesusipratimų bendraujant skirtingų kultūrų atstovams. Šveicaro pavyzdys yra sėkmingas tuo, kad jis savo teorines žinias apie kultūrų dimensijas galėjo praktiškai panaudoti, sprenddamas iškilusias problemas Lietuvoje.

23 lentelė

Buitinių ir kultūrinių problemų, iškilusių užsienio magistrantams Lietuvoje analizė

Problemos, situacijos, su kuriomis magistrantai susidūrė atvykę į Lietuvą	1 atvejis (šveicaras)	2 atvejis (amerikietis)
<p>Buitinės problemos</p> <p>Bendrauti su žmonėmis gatvėje</p> <p>Bendrabučio taisyklės ir jų laikymasis</p> <p>Vairavimo įpročiai ir taisyklės</p> <p>Naudojimasis viešuoju transportu</p> <p>Užsieniečių išnaudojimas (finansine prasme)</p>	<p><i>Kai Šveicarijoje sutinki atvykusi iš kitur žmogų, stengiesi išspręsti kalbos barjerą šypsodamasis, vertindamas situaciją iš humoro pusės, tačiau Lietuvoje žmonės labai stresuoti ir ypač kai sužino, jog reikės kalbėti užsienio kalba, tuomet tarsi užsideda kaukę ir atitinkamai, labai nenatūraliai elgiasi. “Man patiko truputis sovietinio stiliaus išlaikymo, kurį būdamas Lietuvoje pamaciau; pvz., bendrabutyje kažkas paliekamas atsakingu prie skalbimo mašinų, bet man tokie potyriai patik.</i></p> <p><i>Mažas, bet labai įdomus skirtumas tarp šveicarų ir lietuvių vairavimo kultūros. Nors ir yra draudžiama lenkti mašiną iš dešinės kelto pusės, bet atrodo lietuviams tai nėra motais. Atsiranda toks požiūris, kad jei laikaisi visų eismo taisyklių, tai esi atstumtasis, ne toks kaip visi.</i></p>	<p><i>Pirmausia pastebėjau, kad žmonės gatvėje ir universitete nėra labai draugiški, kaip ir viešajame transporte, bankuose, parduotuvėse. Pastebėjau, kad labai daug neigiamų emocijų ir grubumo (jie dažnai jei ko nors klausy atsako neigiamai). Amerikoje visiškai priešingai, žmonės bendrauja arčiau ir šilčiau, netgi su žmonėmis, kurių nepažįsta. Mes visuomet pasisveikiname, nusišypsome. Dabar kai gyvenu Kaune, jaučiuosi tikrai gerai, bet pradžioje buvo sunku suprasti mikro autobusukų darbo specifiką, kurioje gatvės pusėje jie sustoja, kur važiuoja, nes šito nenurodyta, o Amerikoje mes neturime mikroautobusų. Net nežinojau kad reikia pasakyti „sustokit prasau“, nes kaip jie nestoja. Nenoriu būti per daug pesimistiškas, bet daug tūriū neigiamos patirties nuomojantis būtų, mašinų ir pan. Supratau, kad Lietuvoje turiu būti labai atsargus, ir dabar jau greitai suprantu jei kas nors ruošiasi mane apgauti. Gal ne apgauti, bet pasinaudoti.</i></p>

23 lentelės tęsinys

<p>Kultūrinės problemos</p> <p>Kultūrinių dimensijų pagal Hofstede aprašymas ir patyrimas (valdžios atstumas bendravimo ypatybės low-high context)</p> <p>Laiko suvokimas ir asmeninės erdvės atstumo kitose kultūrose pažinimas</p> <p>Valgymo įvairiose kultūrose ipročiai</p> <p>Korupcijos apraiškos ir situacijos, kai pažinomas tūkamo žmogaus padeda tau lengviau ir greičiau išspręsti kilusias problemas</p> <p>Biurokratinės problemos</p>	<p>Po to, kai sužinojau, kad Šiaulių futbolo komanda žais rungtynes, susitariau su mentoriumi eiti į varžybas kartu. Likus kelioms val. iki varžybų jis parašė man žinutę kiek žmonių ketina eiti su mumis į varžybas. Kadangi niekas kitas nesusidomėjo, tai atrastau, kad tik aš.</p> <p>Po to gavau iš jo žinutę, kad vėluos dėl darbo užimtumo, o likus 10 min. iki rungtynių, gavau žinutę, kad jis turi grįžti namo. Tada supratau, kad mentoriumi būtų daug geriau atidėti mūsų susitikimą ir paraščiau – pasirodo, jam toks variantas labai tiko. Toks neapibrėžtas ir netiesioginis pokalbis mane labai nustebino, nes galima buvo viską išspręsti labai lengvai iš karto atidedant susitikimą, o ne „tempiant gumą“.</p> <p>Pirmą praktikos mokykloje dieną, kai buvau supažindintas su mokyklos direktoriumi, supratau, kaip Lietuvoje svarbu yra susitikti su „viršininkais“ ir kad tai laikoma labai dideliu garbės reikalu pristatyti įstaigos vadovą. Gaila, bet susitikimo metu taip ir neteko susikalbėti, nes direktorius neturėjo užsienio kalbos žinių, tad labai keista, kam iš viso jį reikėjo traukdyti, prašant man skirti laiką.</p> <p>Neįprasta situacija nutiko, kai vedžiau pirmą pamoką. Tik suskambus skambučiu, visi vaikai išėjo iš klasės, nors aš dar nebuvau pabaigęs pamokos ir mane skambutis nutraukė, maniau, kad moksliviai mane išklausys iki galo. Aš prie tokio elgesio nesu pratęs.</p> <p>Po vieno atsitikimo, kuomet išgerė, išiaudrinę Erasmus studentai iš Turkijos išbrovė vidury nakties į mano bendrabučio kambarį, aš supratau, kad privati erdvė skirtingai suprantama įvairių kultūrų. Man toks išbrovimas yra visiškai svetimas ir nesuprantamas, bet kitoms kultūroms atrodo normalus.</p> <p>Kai bendrabutyje gaminome visi maistą, supratau, kad požiūris į maistą, svarą, tvarką ir valgymą yra visiškai skirtingas įvairių kultūrų. Šveicarai tam daug dėmesio skiria, o prancūzai ne.</p> <p>Taip atsitiko, kad patiekalas, kurį gaminau, nepavyko. Pagal mano kultūrinės tradicijas yra įprasta analizuoti situaciją, rasti priežastis to, kodėl taip galėjo nutikti, ir jas išspręsti. Kitų kultūrų atstovai daugiau dėliausiai pačiu maisto gaminimo procesu nei rezultatu, jiems nesvarbu, ar patiekalas išeis toks, kokio jie tikėjosi. Todėl tikrai matau skirtumus tarp į procesą orientuotų kultūrų ir į rezultatą orientuotų kultūrų.</p>	<p>Aš gyvenau bendrabutyje ir reikėjo kažkiek sumokėti budėjotai į ranką, bet aš nemoku duoti į kišenę. Kaip tai daryti, kaip teiti, gal ji sakys ne ne nereikia, ir vis tiek aš turiu kažkaip duoti, kaip cirkas. Man tai panašu į cirką. Sunku paaiškinti, bet tokie dalykai vykdo.</p> <p>Kitas dalykas, kurį pastebėjau, kad norint kažkokius reikalus suvarkyti, turi kažką pažinoti. Jei tau reikia pas gydytoją ir tai skubu, tu gali oficialiai nueiti, užsiregistruoti, bet tai užima daug daugiau laiko nei pasinaudojant pažįstamais ar draugais arba net perkant ir nešant dovanas.</p> <p>Lietuvoje kasdien aš susiduriu su žmonėmis, kurie pyksta ant visko, biurokratijos, daug darbo, dėl situacijos, kaip yra tvarkomi dalykai. Nes pas pastebėjau, kad vietoje to, kad viską greitai suvarkytum, tu turi eiti į visiškai skirtingus skyrius, ir jie siunčia vieni pas kitus. Kaip užsienietis tokių dalykų niekada nepastebėsi, nes turi gyventi tokioje kultūroje ir kasdien susidurti.</p>
---	--	--

4.1.3.3. Lietuvos aukštojo mokslo konteksto vertinimas, analizuojant šveicaro ir amerikiečio atvejų akademinės patirtis

Tyrimo dalyviai, turėdami labai gerą akademinę patirtį, ugdant tarpkultūrinę kompetenciją, įgytą savo kultūros švietimo įstaigose (mokykloje, universitete), galėjo palyginti su patirtimi, gauta Lietuvos institucijose (žr. 24 entelę).

Prieš analizuojant respondentų patirtį reikia nepamiršti, kad šveicaras ir amerikietis turi skirtingą akademinę patirtį tiek laiko, tiek Lietuvos institucijų aspektu. Šveicaro akademinė patirtis Šiaulių universitete truko 6 mėn. Amerikiečio akademinė patirtis vasksta jam gyvenant Kaune ir studijuojant VDU jau 2 metus. Tad ir gauti duomenys šiek tiek skiriasi.

Šveicaras, kalbėdamas apie Šiaulių universitete įgytą patirtį, patvirtina Lietuvos aukštojo mokslo teoretikų teiginius apie tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo slopinimą; tradicinis mokymas, dėstytojų užsienio kalbų nemokėjimas, dėstytojo santykis su studentu, paremtas hierarchiniais ryšiais, mažai diskusijų ir labai daug teorijos. Nors pačiuose komentaruose tyrimo dalyvis tai vertina kaip dalyką, kuris jo akademinėje kultūroje jau nebeegzistuoja:

„Kas man labai patinka Šiaulių universitete, kad studentai vis dar mokosi, ypač Istorijos katedroje. Nes kalbama apie grynąją istoriją, nors kartais ir kalbos barjeras neleidžia išdiskutuoti temas, bet tada gali eiti į biblioteką ir skaityti knygas, iš tiesų mokytis, nes dėstytojai ir reikalauja iš studento žinių. Bet yra ir kita viso šito mokymo pusė, nes kai kurie profesoriai skaito paskaitas iš savo užrašų ir jau pirmą seminarą buvau pasiruošęs, perskaičiau knygas, įvadus, santraukas, kurias liepė perskaityti, kai kurias dalis praleidau, nes man jos pasirodė nereikšmingos. Tačiau seminaro metu dėstytoja paklausė, kas buvo parašyta 45 psl. teksto, kurį ji davė skaityti. Aišku, kad bihevioristinis mokymasis, kai pasakoma, kas yra svarbu ir tu turi išmolti tekstą mintinai, net nesuprasdamas, kas ten yra parašyta. „Šveicarijos universitetuose ir mokyklose labai dažnai naudojami yra interaktyvūs metodai, tokie kaip grupiniai projektai, diskusijos, ir teorinės paskaitos nesitęsia ilgiau nei 15 min., nes tuomet manoma, kad bloga pamoka. Labai svarbu plėtoti žinias pačiam studentų metu, nes laikomasi konstruktyvistinio mokymosi paradigmos“. Torenz (28 m.)

Amerikietis magistrantas, turėdamas daugiau studijų patirties Lietuvoje, ne tiek vertina patį studijų procesą ir metodus (nors pamini, kad jie nėra labai kūrybiški ir kartais nuobodūs), bet labiau institucijos sudarytas sąlygas ir skirtumus: mažos studentų grupės ir artimi santykiai, Lietuvos magistrantai nevertina studijų, nes jos jiems yra nemokamos:

„Vienas skirtumas tarp Amerikos fakulteto, kuriame mokinausi ir socialinės antropologijos studijų programoje VDU, kad VDU fakultetas labai mažas. Bakalauro studijose Amerikoje kiekvienas dalykas vykdavo su skirtingais studentais, o čia kiekvienas dalykas ir visa programa vyksta tai pačiai grupei studentų, todėl bendravimas yra daug glaudesnis ir šiltesnis VDU. Kai turime pertraukas, einame į kabinetą ir pasidarome kavos, jaučiasi toks intymumas. O Amerikoje viskas daugiau institucionalizuota ir individualizuota, nes kiekvienas turi savo dalykus, kuriuos privalo lankyti, o pats studentas yra anonimiškas“. Bill (27 m.)

„Vienas svarbus skirtumas, kurį pastebėjau, kad studentai Lietuvoje labiau atsipalaidavę dėl studijų, jie turi vaikus, ateina į paskaitas dažnai nepasiruošę, tuo tarpu Amerikoje, studijuodamas magistrantūroje, tu negali praleisti paskaitų, nesiruošti ar ruoštis paskutinei akimirka. Tokie dideli skirtumai gali būti greičiausiai dėl to, kad Lietuvoje magistrantūra yra nemokama, daugelis įstojusiųjų nemoka už mokslą, o Amerikoje magistrantūra mokama ir yra labai brangi, kainuoja apie 30 000 dolerių. Tad jei jau įstojai ir moki tokius pinigus, jokių būdu nepraleisi nė vienos paskaitos“. Bill (27 m.)

24 lentelė

Mokymosi ypatybių aukštojoje mokykloje Lietuvoje ir užsienyje analizė

Problemos, situacijos, su kuriomis magistrantai susidūrė atvykę į Lietuvą	1 atvejis (Šveicarus)	2 atvejis (amerikietis)
<p>Akademinės problemos</p> <p>Tradicinis mokymas</p> <p>Dėstytojų užsienio kalbų nemokėjimas</p> <p>Mažos studentų grupės ir artimi santykiai</p> <p>Prezentacijų reikalavimas</p> <p>Lietuvos magistrantai nevertina studijų, nes jos jiems yra nemokamos</p>	<p>Kas man labai patinka Šiaulių universitete, kad studentai vis dar mokosi, ypač Istorijos katedroje. Nes kalbama apie grynąją istoriją, nors kartais ir kalbos barjeras neleidžia išdiskutuoti temas, bet tada gali eiti į biblioteką ir skaityti knygas, iš tiesų mokytis, nes dėstytojai ir reikalauja iš studento žinių. Bet yra ir kita viso šito mokymo pusė, nes kai kurie profesoriai skaito paskaitas iš savo užrašų ir jau pirmą seminarą būvau pasiruošęs, perskaitčiau knygas, įvadus, santraukas, kurias liepė perskaityti, kai kurias dalis praleidau, nes man jos pasirodė nereikšmingos. Tačiau seminaro metu dėstytoja paklausė, kas buvo parašyta 45 psl. teksto, kurį ji davė skaityti. Aišku, kad bihevioristinis mokymasis, kuomet pasakoma, kas yra svarbu ir tu turi išmokyti tekstą mintinai, net nesuprasdamas kas ten yra parašyta. Šveicarijos universitetuose ir mokyklose labai dažnai naudojami interaktyvūs metodai, tokie kaip grupiniai projektai, diskusijos, ir teirinės paskaitos nesitęsia ilgiau nei 15 min., nes tuomet manoma, kad bloga pamoka. Labai svarbu plėtoti žinias pačiam studijų metu, nes laikomasi konstruktyvistinio mokymosi paradigmos. Prisimenu, kaip ilgai reikėjo laukti, kol gavau savo paskaitų tvarkaraštį, tuo tarpu kiti atrodė ramius dėl fakto, kad nėra dar tvarkaraščio (aš panikuoju, jei prieš 2 savaites iki semestro pradžios nesužinau savo tvarkaraščio).</p>	<p>Vienas skirtumas tarp Amerikos fakulteto, kuriame mokinausi ir socialinės antropologijos studijų programoje VDU, kad VDU fakultetas labai mažas. Bakalauro studijose Amerikoje kiekvienas dalykas vykdamo su skirtingais studentais, o čia kiekvienas dalykas ir visa programa vyksta tai pačiai grupei studentų, todėl bendravimas yra daug glaudesnis ir šiltesnis VDU. Kait turime pertraukas, einame į kabinetą ir pasidarome kavos, jaučiasi toks intymumas. O Amerikoje viskas daugiau institucionalizuota ir individualizuota, nes kiekvienas turi savo dalykus, kuriuos privalo lankyti, o pats studentas yra anonimiškas".</p> <p>„Kitas kultūrinis skirtumas, kad studentai atsineša užkandžių arba švenčių metu atsineša patiekalų ir dalijasi su visais, o Amerikoje niekas nesineša užkandžių ir tuo labiau nesidalina su niekuo.</p> <p>Klasės struktūra yra labai skirtinga, nes Lietuvoje prašoma dažnai daryti prezentacijas, o visi kiti tiesiog klausosi. Pranešėjai pristato labai sausus teorinius tekstus, o dėstytojas veda diskusijas. Tokios struktūros niekur nemačiau, kad studentas turėtų daryti kartą per semestrą prezentaciją, nors niekam tai nebeįdomu.</p> <p>Galečiau išskirti bendravimą su profesūra, nes labai daug dialogo, bendravimo, minčių pasidalijimo. Nepasakytiau, kad metodai, kurie taikomi Lietuvos aukštojoje mokyklose, būtų labai kūrybiški, lyginant su metodais taikomais JAV. Vienas svarbus skirtumas, kurį pastebėjau, kad studentai Lietuvoje labiau atsipalaidavę dėl studijų, jie turi vaikus, ateina į paskaitas dažnai nepasiruošę, tuo tarpu Amerikoje, studijuodamas magistrantūroje, tu negali praleisti paskaitų, nesiruošti ar ruošis paskaitinę akimirką. Tokie dideli skirtumai gali būti greičiausiai dėl to, kad Lietuvoje magistrantiūra yra nemokama, daugelis įstojusiujių nemoka už mokslą, o Amerikoje magistrantiūra mokama ir yra labai brangi, kainuoja apie 30 000 dolerių. Tad jei jau įstojai ir moki tokius pinigus, jokių būdu nepraleisi nė vienos paskaitos.</p>

Apibendrinant galima teigti, kad institucijos bendra politika, mokymosi paradigmu taisykmas, mokymosi metodų naudojimas studijų procese, dėstytojo kompetencija ir santykių su studentais palaikymas lemia tarpkultūrinės kompetencijos išsivystymo lygį. Šiuo atveju, lyginant respondentų turimas institucines patirtis studijų Lietuvoje, VDU galėtų būti vertinamas palankiau jau vien dėl to, kad magistrantas iš Amerikos paminėjo, kad studijų procese naudojami panašūs mokymosi metodai kaip ir jo institucijoje Amerikoje.

4.2. Kiekybinio tyrimo rezultatai

4.2.1. Edukacinių priemonių, integruotų į ŠU ir KU socialinių mokslų srities studijų programas, poveikis magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymuisi

Sudarytame klausimyne³ grafiškai išskirtos kompetencijų skirtingos dalys atsispindėjo beveik tokiu pat pavidalu kaip ir statistiškai apdorotuose respondentų atsakymų rezultatuose. Atlikus faktorinę teiginių, vertinančių magistrantų gebėjimų lygį semestro pradžioje ir pabaigoje, analizę, išryškėjo skėtinės kompetencijos - tarpkultūrinės mokslinės komunikacijos koncepto (sudaryto iš magistranto bendrosios, tame tarpe ir tarpkultūrinės kompetencijos bei metodinės ir dalykinės kompetencijų junginio) supratimo skirtumai. Todėl kiekybinio tyrimo metu svarbu atskleisti bendrosios tarpkultūrinės kompetencijos (kuri ugdoma visą gyvenimą) ir profesinės / mokslinės (suformuojama studijuojant) kompetencijos pokytį, integruojant įvairius edukacinius, inovatyvius metodus į studijų procesą (Žr. 25 lentelę).

25 lentelė

Faktorinės analizės semestro pradžioje rezultatai

Faktoriai ir klausimyno teiginiai (KMO=0,780)	L	r/itt	α (cronbach)
1. Bendrosios ir metakognityvinės kompetencijos			0,87
Gebėjimas viešai argumentuoti ir pagrįsti savo poziciją ir nuomonę	0,65	0,65	
Tinkamai paskirstyti darbo ir mokymosi laiką	0,65	0,56	
Studijuojamus dalykus panaudoti karjeros galimybių plėtojimui bei įvertinti naujų žinių naudingumą	0,60	0,34	
Komunikacija virtualioje aplinkoje	0,57	0,55	
Gebėjimas identifikuoti bei pateikti savo turimų ir darbui reikalingų kompetencijų įrodymus	0,56	0,62	
Mokslinio bendradarbiavimo su vadovu ir kolegomis plėtojimas	0,54	0,66	
Parengti motyvacinį laišką, gyvenimo aprašymą (CV), prašymus įsidarbinant (įvairių šalių kultūrose)	0,53	0,56	
Gebėjimas atrinkti ir pritaikyti reikalingų kompetencijų tobulinimui tinkamus mokymosi būdus ir metodus	0,51	0,68	
Gebėjimas efektyviai dirbti tarpkultūrinėje komandoje	0,48	0,43	
Gebėjimas surasti, atrinkti ir susisteminti informaciją iš elektroninių ir tradicinių mokslinių šaltinių	0,44	0,64	
Žinios apie pasaulyje vykstančias socialines transformacijas ir jų įtaką karjerai	0,43	0,61	
Gebėjimas naudotis moderniais informaciniais šaltiniais (duomenų bazėmis)	0,41	0,52	

³ Klausimynas sukurtas dalyvaujant ES struktūrinių fondų remiamame projekte „Tarpautinio mokslinio bendradarbiavimo kompetencijų plėtotė magistrantūros studijų programose (ARIADNE)“ (Nr. ESF/2004/2.5.0-03-415/BPD-185). Projekto tikslas – atnaujinti Šiaulių ir Klaipėdos universitetų magistrantūros studijų programas, sustiprinant dieninio ir neakivaizdinio skyriaus magistrantų tarptautinę studijų ir mokslinio tiriamojo darbo dimensiją, lavinant magistrantų tarptautinio mokslinio bendradarbiavimo kompetenciją, sudarant prielaidą jų mobilumui bei didinant būsimų absolventų konkurencingumą Lietuvoje ir užsienyje. Projekto trukmė 2006–2008 m.

25 lentelės tęsinys

2. Tyrimo atlikimo ir mokslinės veiklos kompetencijos			0,85
Žinios apie įvairias tyrimų atlikimo metodologijas, technikas (kiekybinio ir / ar kokybinio tyrimų ypatumus)	0,71	0,70	
Gebėjimas sudaryti tyrimo dizainą, numatant tinkamus tyrimo metodus ir technikas	0,69	0,69	
Gebėjimas organizuoti ir vykdyti tyrimą	0,66	0,71	
Žinios apie mokslinio tyrimo etiką (tyrėjų ir respondentų teises, tyrėjo etikos kodeksą, mokslinės informacijos panaudojimo aspektus)	0,58	0,61	
Žinios apie kitų šalių tyrėjų / mokslininkų plėtojamas teorijas ir nagrinėjamus konceptus bei vykdomus tyrimus	0,58	0,31	
Gebėjimas išskirti tyrimo problemas, pagrįsti tyrimo naujumą, originalumą ir aktualumą	0,52	0,63	
Padaryti prezentaciją / pranešimą mokslinė tema naudojant įvairias informacines technikas ir būdus	0,52	0,57	
Žinios apie įvairias mokslines elektronines duomenų bazes (pvz.: EBSCO, MEDLINE, Oxford referente online, PREQUEST ir pan.)	0,51	0,52	
Bendros žinios apie mokslą (raida, finansavimo galimybės, mokslinė kultūra Lietuvoje ir užsienyje, bendroji ES mokslo politika, tendencijos)	0,47	0,57	
Žinios apie įvairias tarptautinio mokslinio bendradarbiavimo programas, remiančias / finansuojančias mobilumą, tarptautinius projektus ir pan.	0,44	0,44	
3. Asmeninės savybės ir nuostatos			0,89
Kritiškas savęs, savo kompetencijų vertinimas	0,71	0,69	
Atvirumas naujovėms (naujiems mokymosi metodams, būdams, dalykams)	0,70	0,75	
Kritinis ir adekvatus savęs vertinimas	0,69	0,69	
Savarankiškumas (savarankiškas užduočių atlikimas)	0,67	0,61	
Esu kūrybingas, originalus ir inovatyvus	0,56	0,63	
Suvokimas, kaip ir ką reikėtų tobulinti	0,56	0,63	
Suvokimas, kas yra bendroji ir dalykinė kompetencija	0,55	0,52	
Esu atsakingas už savo veiksmus (gebėjimas laiku ir kruopščiai atlikti užduotis)	0,55	0,59	
Gebėjimas reflektuoti savo mokslinę ir profesinę pažangą	0,52	0,68	
Tolerancija kitoniškumui (kitoms kultūroms, kitokioms praktikoms)	0,52	0,53	
4. Tarpkultūrinė kompetencija			0,86
Gebėjimas savarankiškai analizuoti, aiškinti ir lyginti skirtingas kultūras, gebėjimas suprasti jų susidūrimų ir konfliktų priežastis	0,75	0,74	
Žinios apie kultūrų tipus, klasifikaciją, ypatumus ir skirtumus	0,74	0,69	
Žinios ir praktinis suvokimas, kaip reikėtų elgtis su kitos kultūros atstovais	0,67	0,71	
Žinios apie tarpkultūrinius mokslinių tyrimų atlikimo skirtumus	0,62	0,58	
Tolerancija ir lankstumas suprantant kitų kultūrų skirtumus, siekis ir gebėjimas pažinti kitas kultūras	0,61	0,62	
Žinios apie bendravimo su kitų kultūrų atstovais ypatumus	0,53	0,54	
5. ES užsienio kalbų gebėjimai			0,90
Profesinės užsienio kalbos (vokiečių / anglų k.) skaitymas ir supratimas	0,86	0,77	
Mokslinės ir akademinės užsienio kalbos (vokiečių / anglų k.) leksikos (žodyno) žinios	0,79	0,79	
Atskirų tekstų rašymas (straipsniai, santraukos, esė) profesine užsienio kalba (vokiečių/anglų k.)	0,77	0,76	
Bendravimas akademinė užsienio kalba (vokiečių / anglų k.) virtualioje aplinkoje (forumuose, naudojant el. paštą)	0,77	0,81	
6. Darbas elektroninėse mokymosi aplinkose (Moodle)	0,60		
7. Rusų kalbos gebėjimai			0,64
Profesinės užsienio kalbos (rusų k.) skaitymas ir supratimas	0,78	0,55	
Mokslinės ir akademinės užsienio kalbos (rusų k.) leksikos (žodyno) žinios	0,64	0,52	
Gramatinių taisyklių taikymas sudarant sakinio struktūrą	0,44	0,29	

26 lentelė

Faktorinės analizės semestro pabaigoje rezultatai

Faktoriai ir klausimyno teiginiai	L	r/itt	α (cronbach)
1. Asmeninės savybės ir nuostatos			0,90
Kritiškas savęs, savo kompetencijų vertinimas	0,70	0,71	
Atvirumas naujovėms (naujiems mokymosi metodams, būdams, dalykams)	0,66	0,71	
Kritinis ir adekvatus savęs vertinimas	0,61	0,66	
Savarankiškumas (savarankiškas užduočių atlikimas)	0,76	0,72	
Esu kūrybingas, originalus ir inovatyvus	0,58	0,66	
Suvokimas kaip ir ką reikėtų tobulinti	0,59	0,63	
Suvokimas kas yra bendroji ir dalykinė kompetencija	0,51	0,61	
Esu atsakingas už savo veiksmus (gebėjimas laiku ir kruopščiai atlikti užduotį)	0,52	0,57	
Gebėjimas reflektuoti savo mokslinę ir profesinę pažangą	0,44	0,63	
Tolerancija kitoniškumui (kitoms kultūroms, kitokioms praktikoms)	0,47	0,59	
2. Tyrimo atlikimo ir mokslinės veiklos kompetencijos			0,86
Žinios apie įvairias tyrimų atlikimo metodologijas, technikas (kiekybinio ir / ar kokybinio tyrimų ypatumus)	0,62	0,61	
Gebėjimas sudaryti tyrimo dizainą, numatant tinkamus tyrimo metodus ir technikas	0,70	0,72	
Gebėjimas organizuoti ir vykdyti tyrimą	0,77	0,77	
Žinios apie mokslinio tyrimo etiką (tyrėjų ir respondentų teises, tyrėjo etikos kodeksą, mokslinės informacijos panaudojimo aspektus)	0,64	0,51	
Gebėjimas išskirti tyrimo problemas, pagrįsti tyrimo naujumą, originalumą ir aktualumą	0,70	0,73	
Padaryti prezentaciją / pranešimą moksline tema naudojant įvairias informacines technikas ir būdus	0,68	0,58	
3. Bendrosios ir metakognityvinės kompetencijos			0,85
Gebėjimas viešai argumentuoti ir pagrįsti savo poziciją ir nuomonę	0,57	0,58	
Tinkamai paskirstyti darbo ir mokymosi laiką	0,50	0,43	
Studijuojamus dalykus panaudoti karjeros galimybių plėtojimui bei įvertinti naujų žinių naudingumą	0,60	0,52	
Komunikacija virtualioje aplinkoje	0,60	0,57	
Gebėjimas identifikuoti ir pateikti savo turimų ir darbui reikalingų kompetencijų įrodymus	0,59	0,54	
Mokslinio bendradarbiavimo su vadovu ir kolegomis plėtojimas	0,47	0,60	
Parengti motyvacinį laišką, gyvenimo aprašymą (CV), prašymus įsidarbinant (įvairių šalių kultūrose)	0,46	0,49	
Gebėjimas atrinkti ir pritaikyti reikalingų kompetencijų tobulinimui tinkamus mokymosi būdus ir metodus	0,59	0,64	
Gebėjimas efektyviai dirbti tarpkultūrinėje komandoje	0,48	0,41	
Gebėjimas surasti, atrinkti ir susisteminti informaciją iš elektroninių ir tradicinių mokslinių šaltinių	0,37	0,56	
Žinios apie pasaulyje vykstančias socialines transformacijas ir jų įtaką karjerai	0,39	0,53	
Gebėjimas naudotis moderniais informaciniais šaltiniais (duomenų bazėmis)	0,38	0,43	

26 lentelės tęsinys

4. ES užsienio kalbų gebėjimai			0,90
Profesinės užsienio kalbos (vokiečių / anglų k.) skaitymas ir supratimas	0,82	0,74	
Mokslinės ir akademinės užsienio kalbos (vokiečių / anglų k.) leksikos (žodyno) žinios	0,67	0,80	
Atskirų tekstų rašymas (straipsniai, santraukos, esė) profesine užsienio kalba (vokiečių / anglų k.)	0,78	0,74	
Bendravimas akademinė užsienio kalba (vokiečių / anglų k.) virtualioje aplinkoje (forumuose, naudojant el. paštą)	0,76	0,80	
5. Tarpkultūrinė kompetencija			0,82
Gebėjimas savarankiškai analizuoti, aiškinti ir lyginti skirtingas kultūras, gebėjimas suprasti jų susidūrimų ir konfliktų priežastis	0,67	0,65	
Žinios apie kultūrų tipus, klasifikaciją, ypatumus ir skirtumus	0,55	0,67	
Žinios ir praktinis suvokimas, kaip reikėtų elgtis su kitos kultūros atstovais	0,55	0,63	
Tolerancija ir lankstumas suprantant kitų kultūrų skirtumus, siekis ir gebėjimas pažinti kitas kultūras	0,58	0,62	
Žinios apie bendravimo su kitų kultūrų atstovais ypatumus	0,54	0,54	
6. Žinios apie tarptautinį mokslą e-aplinkoje			0,72
Žinios apie įvairias tarptautinio mokslinio bendradarbiavimo programas, remiančias / finansuojančias mobilumą, tarptautinius projektus ir pan.	0,60	0,50	
Darbas elektroninėse mokymosi aplinkose (Moodle)	0,50	0,46	
Žinios apie kitų šalių tyrėjų / mokslininkų plėtojamas teorijas ir nagrinėjamus konceptus bei vykdomus tyrimus	0,48	0,50	
Žinios apie įvairias mokslines elektronines duomenų bazes (pvz.: EBSCO, MEDLINE, Oxford referente online, PREQUEST ir pan.)	0,48	0,47	
Bendros žinios apie mokslą (raida, finansavimo galimybės, mokslinė kultūra Lietuvoje ir užsienyje, bendroji ES mokslo politika, tendencijos)	0,46	0,45	
7. Rusų kalbos gebėjimai			0,66
Profesinės užsienio kalbos (rusų k.) skaitymas ir supratimas	0,62	0,57	
Mokslinės ir akademinės užsienio kalbos (rusų k.) leksikos (žodyno) žinios	0,72	0,55	
Gramatinių taisyklių taikymas sudarant sakinio struktūrą	0,41	0,31	

Semestro pradžioje pirmą faktorių **Bendrosios ir metakognityvinės kompetencijos**, kuris labiausiai atspindi konstrukto prigimtį, sudarė tokios kompetencijos kaip debatų gebėjimai, karjeros valdymo gebėjimai, socialinis išprusimas, mokymosi (metakognityvinės) kompetencijos, informaciniai gebėjimai ir kt. Antrasis faktorius – tai **Tyrimo atlikimo ir mokslinės veiklos kompetencijos**, kurioms respondentai priskiria tiek siaurąją tyrimo atlikimo kompetenciją (tyrimo metodikų išmanymas, tyrimo etika, problemų išskėlimas), tiek bendruosius gebėjimus, kuriuos respondentai labiau sieja su moksline veikla – mokslinio tyrimo pristatymo, el. duomenų bazių išmanymo gebėjimai, žinios apie tarptautinio mokslo tendencijas ir programas. Trečiu faktoriumi magistrantai išskiria **Asmenines savybes ir nuostatas**, kurios apima kritinį mąstymą, savarankiškumą, kūrybingumą ir atsakingumą. Ketvirto faktoriaus teiginiai atspindi **Tarpkultūrinės kompetencijos konstrukta**. Jis aprėpia žinias apie kitas kultūras apskritai ir kitų kultūrų mokslines bendruomenes konkrečiai, tarpkultūrinius gebėjimus lyginti ir analizuoti kultūrų skirtumus ir kultūrų sandūras bei tolerancijos ir lankstumo suprantant kitas kultūras nuostatas. Atskiru faktoriumi respondentai išskiria **ES užsienio kalbos gebėjimus**, t. y. sieja teiginius apie įvairius vokiečių / anglų kalbų vartojimo būdus (skaitymą, supratimą, rašymą, bendravimą virtualioje aplinkoje). Atskiras faktorius, susidarantis iš vieno teiginio ir nepritapęs prie kitų faktorių, yra **Darbas el. mokymosi aplinkoje**. Absoliučiai daugumai magistrantų darbas nuotolinėje ap-

linkeje yra nauja studijų, mokslinės veiklos forma, kurią sunku semestro pradžioje priskirti prie bendrųjų ar kitų gebėjimų (žr. 25 lentelę).

Atskiras faktorius yra **Rusų kalbos gebėjimai**. Jis aprėpia teiginius apie profesinės akademinės užsienio (rusų) kalbos vartojimo būdus (skaitymą, supratimą).

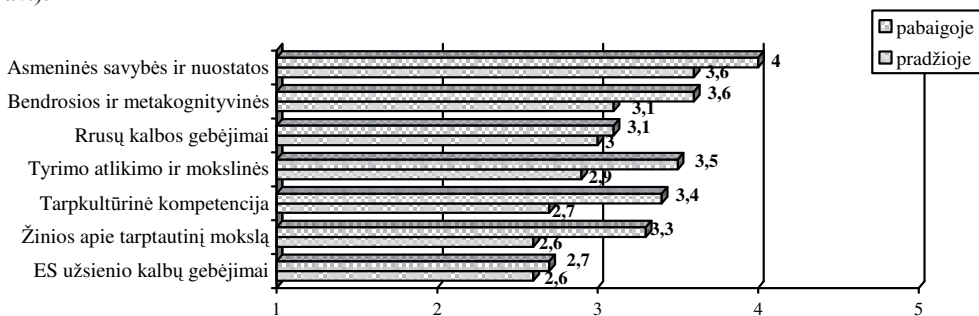
Atlikus faktorių konstrukto analizę su teiginiais, skirtais įvertinti magistrantų gebėjimus semestro pabaigoje, nustatyta, kad tokių faktorių kaip **Asmeninės savybės ir nuostatos, Bendrosios ir metakognityvinės kompetencijos, ES užsienio kalbų gebėjimai** ir **Rusų kalbos gebėjimai** išskyrimas ir turinys visiškai nepasikeitė, t. y. šie faktoriai siejo tokius pat vertinimo teiginius. Tačiau nuo semestro pradžios vertindami savo kurso pabaigoje turimas kompetencijas, magistrantai į pirmą vietą iškelia **Asmeninių savybių ir nuostatų faktorių**, kuris pagal pirmos faktoriinės analizės rezultatus buvo tik trečioje vietoje. Tai, kad respondentai šį bloką pabrėžia kaip vieną pagrindinių, galėjo lemti mokymosi metodai, naujos edukacinės veiklos semestro metu. Pvz., „Kritinis ir adekvatus savęs vertinimas“ susijęs su iššūkių reikalaujančių užduočių atlikimu. Semestro pradžioje, prieš tai neturėję galimybės adekvačiai įvertinti savo užsienio kalbos ir kt. gebėjimus, semestro metu susidūrę su iššūkius numatančiomis užduotimis, turėjo iš naujo įvertinti (ko gero, kritiškai) savo turimus gebėjimus. Be to, dauguma modulių yra savęs vertinimo užduočių. Tokios užduotys gali būti susijusios su kritiniu savęs vertinimu, geresniu suvokimu, ką ir kaip reikėtų tobulinti. Tarptautinės mokslo komunikacijos, užsienio kalbos ir kt. moduliai atskleidė tolerancijos svarbą. Klausimyno teiginiai „atsakingumas“ ir „savarankiškumas (savarankiškas užduočių atlikimas)“ atspindėjo nuotoliniuose moduluose ugdomas savybes, kai buvo numatytas užduočių atlikimo laiko apribojimas ir atsiskaitymų galutinis terminas, kas numato savarankišką ir atsakingą mokymąsi.

Faktoriinė analizė įvertinant respondentų semestro pabaigoje turimas kompetencijas parodė, kad pasikeitė respondentų tyrimo atlikimo kompetencijos suvokimo konstruktas. Tam pačiam faktoriui jie priskiria tik teiginius, kurie atspindi siauresnę tyrimo atlikimo sampratą, siejančią tik metodų, tyrimo vykdymo ir mokslinės problemos iškelimo išmanymą, tyrimo rezultatų prezentacinius gebėjimus ir tyrimo etikos žinias. Lyginant su pirmos faktoriinės analizės rezultatais, iš plačiosios tyrimo kompetencijos bloko atsiskyrė ir susijungė su prieš tai „vienišu“ teiginiu „Darbas elektroninėse mokymosi aplinkose“ į atskirą naują faktorių **Žinios apie tarptautinį mokslą e-aplinkoje** – teiginiai, atspindintys tarptautinės mokslo ir tyrimo dimensijos realizavimą elektroninėje erdvėje (žr. 26 lentelę). Prie šio faktoriaus priskiriami teiginiai apie tarptautinį mokslą (kitų užsienio šalių tyrėjų plėtojamas programos, tarptautines mobilumo programos) ir informacinius gebėjimus (mokslinių duomenų bazių išmanymas ir gebėjimas dirbti nuotolinėje aplinkoje). Šiame faktoriuje susijungė informaciniai, moksliniai ir tarpkultūriniai gebėjimai. Toks tyrimo ir tarptautinės tyrimo veiklos susietumas su darbu el. aplinkoje (Moodle modulis ir el. bazės) gali būti susijęs su semestro metu taikomais studijų metodais ugdyti tarpkultūrinę tyrėjo kompetenciją. Semestro metu dėstytojai pateikė studentams mokslinius straipsnius iš el. duomenų bazių užsienio kalba. Visi tyrime dalyvavę studentai dirbo nuotolinėje Moodle aplinkoje, savo mokslinę kompetenciją tobulino Moodle aplinkoje, analizuodami straipsnius iš dėstytojų pateiktų šaltinių ir tarptautinių duomenų bazių. Šis faktorius patvirtino, kad kompetencijų samprata, turinys ir konstrukto suvokimas yra susijęs su darbo metodais. Tikėtina, kad jeigu semestro metu būtų buvę pateikta daugiau ne savarankiško darbo nuotolinėje aplinkoje užduočių, o realaus bendravimo su užsieniečiais užduočių, būtų buvęs kitas tarptautinio mokslinio bendradarbiavimo kompetencijos raiškos pobūdis – ne nuotolinis ir elektroninis, o realios verbalinės komunikacijos.

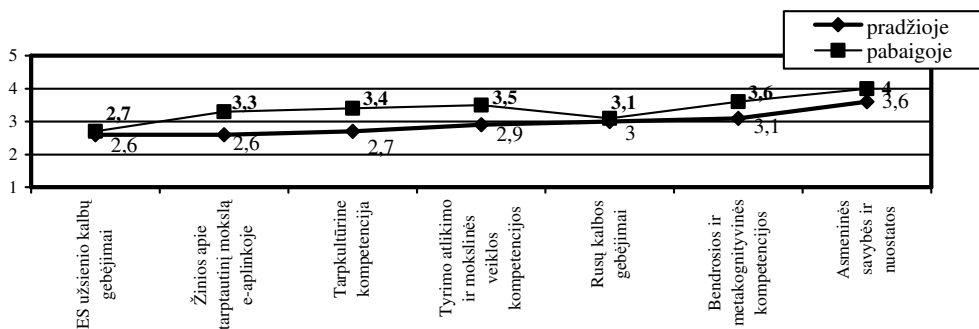
Faktoriinės analizės metu atskleistas respondentų kompetencijų turinio suvokimas yra artimas klausimyne išdėstyti ir analizuojamai tarptautinės mokslinės kompetencijos struktūros sampratai. Tarptautinio mokslinio bendradarbiavimo kompetencijos struktūroje buvo išvelgtos

kompetencijos, kurios yra ir gali būti ugdomos internacionalizuojant studijų programas. Semestro pradžioje studentai turėjo tam tikrų žinių, gebėjimų ir nuostatų ir galėjo patobulinti turėtas kompetencijas, dėstytojams taikant įvairias pedagogines priemones. Projekto metu buvo sukurti ir išbandyti moduliai, skirti magistrantų užsienio kalbos ir dalyko žinių tobulinimui, taikant mišrųjį mokymosi metodą (auditorinis ir nuotolinis darbas), nuotoliniai užsienio kalbos mokymosi moduliai, tarpkultūrinės mokslinės komunikacijos modulis. Visi projekto metu sukurti ir pertvarkyti moduliai numatė ir taikė nuotolinio darbo elementus. Gebėjimai, kuriuos buvo numatyta tobulinti ir kurie atsispindėjo tyrimo klausimyne, buvo išskirti ir respondentų vertinimuose taikant faktoriinę analizę. Išskirti faktoriai atspindi kompetencijų grupes, kurios sutampa su dėstytojų modulių grupėmis arba su ugdyti siekiamų ir realiai projekte ugdomų kompetencijų grupėmis: faktoriinė analizė išskyrė faktorius *Asmeninės savybės ir nuostatos*, *Tyrimo atlikimo ir mokslinės veiklos kompetencijos*, *Bendrosios ir metakognityvinės kompetencijos*, *ES užsienio kalbų gebėjimai*, *Tarpkultūrinė kompetencija*, *Žinios apie tarptautinį mokslą e-aplinkoje*, *Rusų kalbos gebėjimai*, kurie atspindi pedagoginės intervencijos projekto metu ir galimo kompetencijų pokyčio pobūdį ir dinamiką.

Analizuojant faktoriinės analizės rezultatus nustatytas rusų kalbos, kaip užsienio kalbos, gebėjimų atskyrimas nuo kitų ES kalbų mokėjimo. Šias dvi kalbų mokėjimo kompetencijas respondentai mato kaip atskiras. Toks atskyrimas gali būti paaiškintas tuo, kad dauguma studentų geriau moka rusų nei anglų kalbą, ją laiko natūresne studijų proceso ir kasdienio gyvenimo dalimi (rusų kalba dažniau girdima per televiziją, radiją, dažniau vartojama tiesiogiai bendraujant su kaimyninių šalių atstovais). ES užsienio kalbos vartojimas laikomas iššūkiu studijų procese (apie tai byloja ir ES užsienio kalbų ir rusų kalbos mokėjimo vertinimo vidurkiai, žr. 30, 31 pav.).



30 pav. Tarptautinio mokslinio bendradarbiavimo (TMB) kompetencijos sudedamųjų elementų vertinimo kaita projekto pradžioje ir pabaigoje



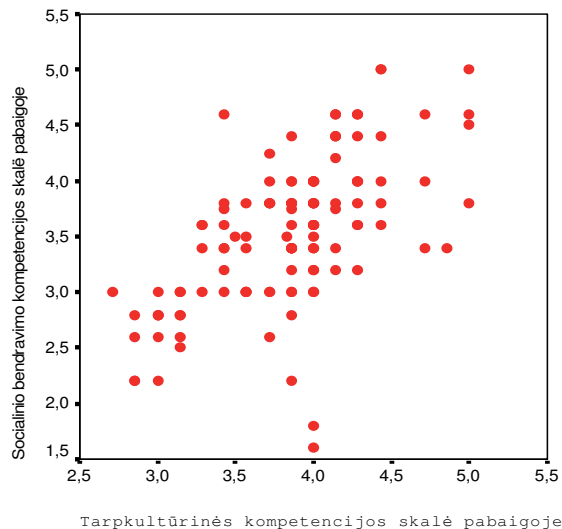
31 pav. TMB kompetencijos faktorių vertinimo raida projekto metu

Užsienio kalba kaip ugdymo objektas buvo tik dalyje modulių, bet didžiąją dalį respondentų sudarė „Tarptautinės mokslo komunikacijos“ (toliau – TMK) modulį baigę respondentai, kurie labiau gilinosi į kultūrinius skirtumus ir beveik neturėjo užsienio kalbos gebėjimus ugdančių užduočių. Didžiausia pažanga pastebima vertinant žinių apie tarptautinį mokslą e-aplinkoje (vertinimai pagerėjo 0,7 balo) ir tarpkultūrinės kompetencijos faktorių teiginius (vertinimai pagerėjo 0,7 balo). Tai sąlygota respondentų grupės specifiškumo: dauguma jų studijavo TMK modulį. Šiek tiek mažiau, bet vis dėlto žymiai pasikeitė tyrimo atlikimo ir mokslinės veiklos kompetencijų (pagerėjo 0,6 balo) ir bendrųjų ir metakognityvinių kompetencijų vertinimas (pagerėjo 0,5 balo). Būtent šių kompetencijų ugdymas buvo vykdomas pertvarkytuose moduluose, taikant integruotą užsienio kalbos ir dalyko mokymąsi (pvz., „Mokslinio tiriamojo darbo organizavimas“). Modulyje TMK taip pat buvo daug dėmesio skirta tarpkultūriniam tyrimų atlikimo technikų skirtumams.

Faktoriaus „Asmeninės savybės ir nuostatos“ teiginiai yra vertinami geriausiai ($M=4$), tačiau pastebėta, kad būtent šie kintamieji buvo geriausiai vertinami ir projekto pradžioje. Studentų vertinimas yra geras, tačiau magistrantai savo asmenines savybes ir nuostatas vertina kaip vis dar tobulintinas. Nežymus asmeninių savybių (žr. 30 pav.) ir ES užsienio kalbų gebėjimų vertinimo pagerėjimas lyginant su kitų faktorių (tyrimo atlikimo ir mokslinės veiklos kompetencijos, tarpkultūrinės kompetencijos) vertinimais paaiškinamas tuo, kad asmeninių savybių ir nuostatų kaita numato ilgesnio laiko tarpo nei vienas semestras ir intensyvesnio patirtinio mokymosi, artimo realios socialinės ir darbinės aplinkos reikalavimams, nei tai yra mokantis auditorijose ar nuotoliniu būdu. Užsienio kalbos gebėjimams tobulinti taip pat reikalingas ilgesnis ir intensyvesnis mokymasis, nei tai buvo pasiūlyta tyrime.

Tarpkultūrinės ir socialinio bendravimo kompetencijų plėtotė

Atlikus Spearman koreliacijos analizę tarp teorinių tarptautinio mokslinio bendradarbiavimo kompetencijos skalių buvo nustatyta, kad egzistuoja stiprus koreliacinis ryšys tarp Tarpkultūrinės kompetencijos ir Socialinio bendravimo ir komunikacijos kompetencijos skalių ($r=0.623$, $p=0.000$) (žr. 32 pav.).



32 pav. Tarpkultūrinės ir socialinio bendravimo skalių koreliacija

Tarpkultūrinė kompetencija pedagoginės intervencijos metu buvo ugdoma visuose kursuose ir moduluose, bet ypatingas dėmesys šios kompetencijos ugdymui buvo skiriamas „Tarp-tautinės mokslo komunikacijos“ (TMK) kurse. Magistrantai, baigę šį modulį, įgijo žinių apie bendruosius kultūrinius skirtumus ir apie mokslinės bei akademinės kultūros ypatumus skirtingose šalyse. Šie gebėjimai buvo ugdomi nuotolinėje aplinkoje, maksimaliai sumažinant studentų tiesioginius kontaktus su dėstytojais ir kurso kolegomis. Tiesioginis kontaktas vyko pirmoje kurso paskaitoje ir galutinio atsiskaitymo metu, tačiau buvo nuolat bendraujama, konsultuojamasi, diskutuoja elektroniniu paštu ir Moodle aplinkos forumuose.

Tyrimo metu buvo nustatyta, kad baigę kursą magistrantai labiausiai patobulino tarpkultūrinės kompetencijos **žinių dimensiją**: žinių apie kitus kultūrų tipus ir tarpkultūrinius skirtumus pažangos rodiklis yra 1,4 (lyginant studentų vertinimus semestro pradžioje ir pabaigoje) (žr. 27 lentelę).

27 lentelė

Tarpkultūrinės kompetencijos elementų vertinimo pažanga

Vertinimo teiginys	Studijavę TMK modulį		
	Semestro pradžioje	Semestro pabaigoje	Pažangos rodiklis (įvertinimai)
Kritiškas savęs, savo kompetencijų vertinimas	3,2	3,7	0,5
Suvokimas, kaip ir ką reikėtų tobulinti	3,0	3,8	0,8
Suvokimas, kas yra bendroji ir dalykinė kompetencija	2,7	3,7	1
Žinios apie kultūrų tipus, klasifikaciją, ypatumus ir skirtumus	2,5	3,9	1,4
Žinios ir praktinis suvokimas, kaip reikėtų elgtis su kitos kultūros atstovais	2,8	3,9	1,1
Gebėjimas savarankiškai analizuoti, aiškinti ir lyginti skirtingas kultūras, gebėti suprasti jų susidūrimų ir konfliktų priežastis	2,6	3,8	1,2
Tolerancija ir lankstumas suprantant kitų kultūrų skirtumus, siekis ir gebėjimas pažinti kitas kultūras	3	4	1

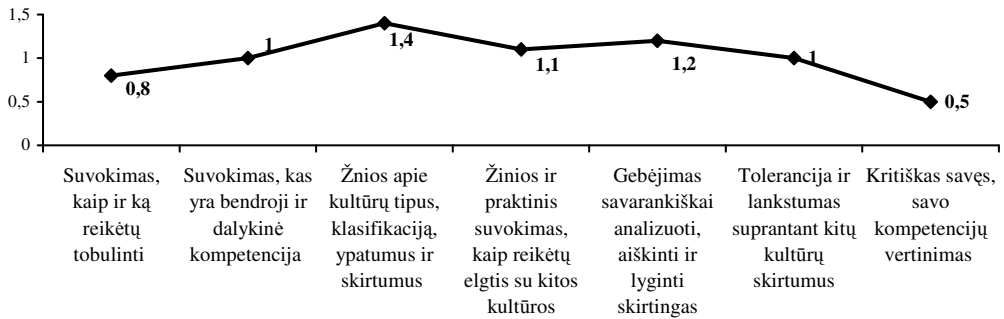
Svarbus tarpkultūrinės kompetencijos elementas – **kultūrų lyginimo ir interpretavimo gebėjimai** – taip pat žymiai patobulėjo (pažangos rodiklis, skirtumas tarp vertinimo semestro pradžioje ir pabaigoje, yra 1,2). Šių gebėjimų ir žinių pažanga paaiškinama tuo, kad per visas 14 modulių temas buvo teikiama užduočių, skirtų Lietuvos ir kitų kultūrų lyginamajai analizei, prieš tai pateikiant studentams žinių apie kitas kultūras.

Žymiai pagerėjo ir tarpkultūrinės kompetencijos **metakognityviniai gebėjimai** (žr. 33 pav.), studentų kompetencijos, pažangos vertinimo ir suvokimo bei mokymosi strategijų nubrėžimo. Viena iš svarbių TMK modulio užduočių, kurią studentai vykdė visą semestrą, buvo savo bendrosios tarpkultūrinės ir mokslinės kompetencijos aplanko pildymas. Studentai atliko kokybinį ir kiekybinį kompetencijos vertinimą kurso pradžioje ir pabaigoje, kas nulėmė jų kritinį savo kompetencijų suvokimą.

TMK modulis patobulino ir svarbų tarpkultūrinės kompetencijos elementą – **nuostatas**: padidėjo studentų tolerancijos kitų kultūrų atstovams ir kultūriniais skirtumams lygis (pažangos rodiklis, skirtumas tarp vertinimo semestro pradžioje ir pabaigoje, yra 1). Šis tolerancijos lygio pagerėjimas atskleidžia nuotolinio mokymosi ugdant tarpkultūrinę kompetenciją galimybes. TMK modulyje studentai neturėjo tiesioginių kontaktų su kitų kultūrų atstovais, skirtingų

kultūrų susidūrimas buvo pristatomas studentams pateikiant tarpkultūrinių susidūrimų istorijas ir kritinių atvejų aprašymus.

Taigi modulis nesuteikė galimybių realizuoti tiesioginį patirtinį tarpkultūrinį mokymąsi, kai bendraujama su kitų kultūrų atstovais sprendžiant realius tarpkultūrinius konfliktus. Tačiau netgi ir nuotoliniu analitiniu pobūdžio moduliui monokultūrinėje, kultūriškai homogeniškoje mokymosi aplinkoje pavyko pasiekti geros tarpkultūrinės kompetencijos nuostatų pažangos.



33 pav. Tarpkultūrinės kompetencijos pažangos rodiklių reitingas

Tiriant magistrantų tarptautinio mokslinio bendradarbiavimo kompetenciją, magistrantams įvertinti buvo pateikti keli teiginiai, siejantys **komunikacinius gebėjimus profesinėje, akademinėje, mokslinėje ir tarpkultūrinėje srityse**. Buvo vertinamas magistrantų gebėjimas bendrauti su kolegomis ir mokslininkais iš kitų šalių, komunikuoti nuotolinėje aplinkoje, argumentavimo ir viešųjų diskusijų gebėjimai. Šiuos vertinamus gebėjimus tobulino visi edukacinių poveikį turintys moduliai: nuotolinis mokymosi formatas skatino pateikti nuomones ir apginti asmeninę poziciją forumuose atliekant užduotis, argumentuotas savęs ir kitų studentų vertinimas nuotolinėje aplinkoje turėjo pagerinti bendravimo nuotolinėje aplinkoje gebėjimą ir gebėjimą viešai argumentuoti ir pagrįsti savo poziciją, nuomonę. PUP (papildomojo ugdymo programos) užsienio kalbos moduliai, TMK kursas, integruoto užsienio kalbos ir dalyko moduliai skatino bendravimo su kitų šalių atstovais gebėjimus: studentai mokėsi pateikti argumentuotą mokslinį tekstą užsienio kalba, perprasti kitomis kalbomis vykstančio mokslinio bendravimo ypatumus, susipažino su kitų kultūrų bruožais ir mokslinių kultūrų ypatumais, kas, be abejo, turėjo pagerinti tarpkultūrinio bendravimo profesinėje srityje gebėjimus. Mokslinių tekstų skaitymas ir supratimas integruoto dalyko ir užsienio kalbos mokymosi moduluose pagerino tarpkultūrinio profesinio bendravimo supratimo aspektą, kas prisidėjo prie bendro tarpkultūrinės komunikacijos lygio kėlimo.

Lyginant projekte dalyvavusių ir nedalyvavusių studentų profesinio, akademinio ir mokslinio bendravimo gebėjimus nustatyta, kad projekte dalyvavę studentai tiek semestro pradžioje, tiek pabaigoje geriau vertina visus savo socialinio bendravimo kompetencijos elementus nei projekte nedalyvavę magistrantai (žr. 34, 35 pav.). Projekte dalyvavusių studentų pažangos rodiklis (skirtumas tarp vertinimo semestro pradžioje ir pabaigoje), kalbant beveik apie visus socialinio bendravimo kompetencijų elementus, yra didesnis nei projekte nedalyvavusių studentų (žr. 28 lentelę). Išimtis – mokslinio bendradarbiavimo su dėstytojais, kolegomis ir vadovais gebėjimo vertinimas.

Projekte dalyvavę magistrantai, lyginant su nedalyvavusiais projekte, labiau išvystė **bendravimo virtualioje aplinkoje gebėjimus** (pažangos rodiklis 05), **žinias apie bendravimą su**

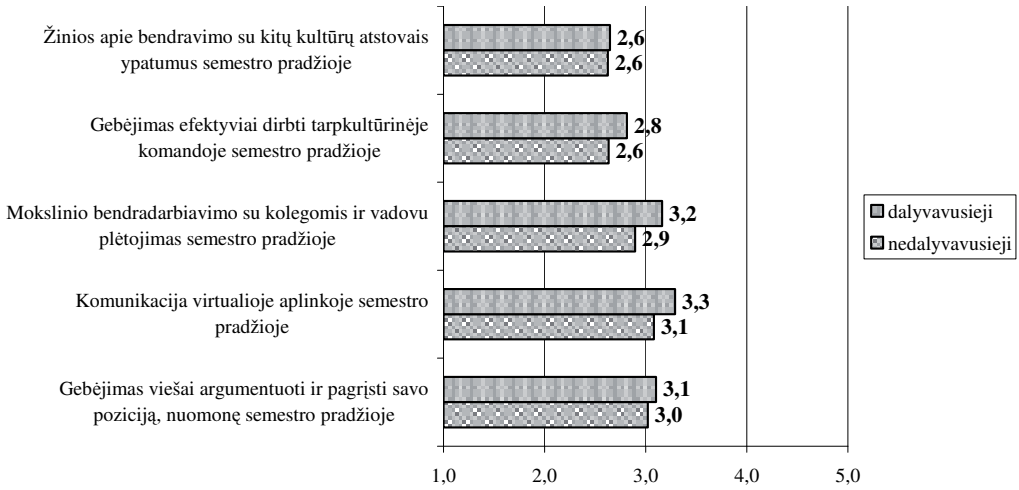
kitų kultūrų atstovais (pažangos rodiklis 0,7). Tačiau nežymus skirtumas tarp projekte dalyvavusiųjų ir nedalyvavusiųjų vertinant komunikaciją virtualioje aplinkoje nėra žymus ir skiriasi tik 0,1 balo: dalyvavusiųjų projekte pažangos rodiklis yra 0,5, nedalyvavusiųjų – 0,4 (žr. 28 lentelę). Tokį nežymų skirtumą nulėmė tai, kad projekte nedalyvavę studentai, kurių daugumą sudarė Edukologijos fakulteto pirmo kurso magistrantai, taip pat semestro metu mokėsi pasitelkdamiesi virtualios aplinkos priemonės. Atskiri moduliai jiems buvo dėstomi mišriuoju būdu, kai intensyvus darbas auditorijoje (paskaitos, seminarai) buvo derinamas su diskusijomis nuotolinėje aplinkoje. Tačiau jų darbo nuotolinėje aplinkoje gebėjimai patobulėjo mažiau nei projekte dalyvavusių studentų, nes pastarieji taip pat mokėsi pagal grynai nuotolinius kursus, kur užduočių atlikimas ir bendravimas virtualioje aplinkoje sudarė didžiąją modulio dalį (šie moduliai nebuvo mišriojo mokymosi – angl. *blended learning*).

Projekte nedalyvavę studentai geriau vertina **mokslinio bendradarbiavimo su vadovais ir kolegomis** plėtojimą, nors pradinis ir galutinis šio gebėjimo vertinimas šios grupės studentų yra žemesnis nei edukacinėse veiklose dalyvavusių studentų. Šios studentų grupės geresnis mokslinio bendravimo vertinimas gali būti paaiškinamas tiesioginio, ne nuotolinio, bendravimo apimtimi. Be to, projekte dalyvavę studentai (dauguma jų – Socialinių mokslų fakulteto magistrantai) mokosi didelėse grupėse, o projekte nedalyvavusių studentų daugumą sudarė Edukologijos fakulteto magistrantai, kur yra mažesnės studijuojančiųjų grupės ir besimokančiųjų srautas, kas galėjo nulėmti artimesnę ir intensyvesnę šios grupės bendravimo tiek su kolegomis, tiek su dėstytojais, vadovais situaciją. Tai ir paaiškina šiek tiek geresnį projekte nedalyvavusių studentų mokslinio bendravimo su kurso kolegomis ir vadovais gebėjimų vertinimą.

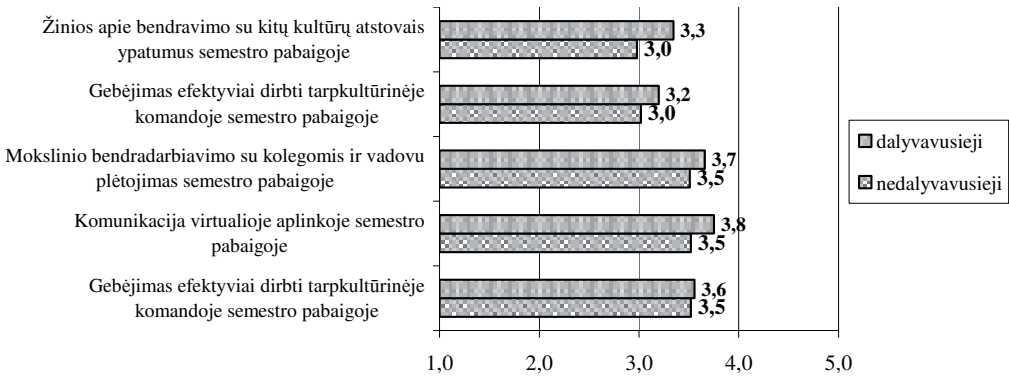
28 lentelė

Socialinio bendravimo / komunikacijos kompetencija

Vertinimo teiginys	Nedalyvavusiųjų projekte vertinimas (M)			Dalyvavusiųjų projekte vertinimas (M)		
	Semestro pradžioje	Semestro pabaigoje	Pažangos rodiklis	Semestro pradžioje	Semestro pabaigoje	Pažangos rodiklis
Gebėjimas viešai argumentuoti ir pagrįsti savo poziciją, nuomonę	3,0	3,5	0,5	3,1	3,6	0,5
Komunikacija virtualioje aplinkoje	3,1	3,5	0,4	3,3	3,8	0,5
Mokslinio bendradarbiavimo su kolegomis ir vadovu plėtojimas	2,9	3,5	0,6	3,2	3,7	0,5
Gebėjimas efektyviai dirbti tarpkultūrinėje komandoje	2,6	3,0	0,4	2,8	3,2	0,4
Žinios apie bendravimo su kitų kultūrų atstovais ypatumus	2,6	3,0	0,4	2,6	3,3	0,7



34 pav. Komunikacinės kompetencijos vertinimas semestro pradžioje



35 pav. Komunikacinės kompetencijos vertinimas semestro pabaigoje

Tarptautinio akademinio mobilumo patirties turinčių ir mokymosi užsienyje patirties neturinčių studentų tarpkultūrinės kompetencijos vertinimo skirtumai

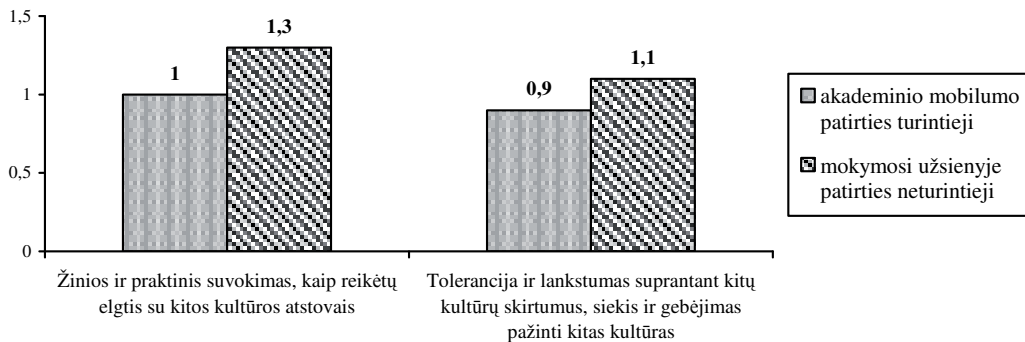
Atlikus Kruskal Wallis testą buvo nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas tarp mokymosi užsienyje patirties turėjusių ir neturėjusių TMK modulio klausytojų vertinimų tokiu tarpkultūrinės kompetencijos elementų požiūriu semestro pradžioje: žinios ir praktinis suvokimas, kaip reikėtų elgtis su kitos kultūros atstovais ($p=0,02$), tolerancija ir lankstumas suprantant kitų kultūrų skirtumus, siekis ir gebėjimas pažinti kitas kultūras ($p=0,03$). Tačiau analizuojant studentų vertinimus semestro pabaigoje statistiškai reikšmingas skirtumas nebuvo nustatytas. Užsienyje mokėsi ir nesimokė studentai, išstudijavę TMK modulį, šiuos tarpkultūrinės kompetencijos elementus vertina panašiai, kas netiesiogiai byloja apie užsienyje nestudijavusių studentų kompetencijų pagerėjimą ir jų kompetencijų lygio priartėjimą prie akademinio mobilumo patirties turinčių studentų kompetencijos lygio (žr. 29 lentelę). Mokymosi užsienyje patirties

neturinčių pažangos rodikliai yra didesni nei tų, kurie turi tarptautinio akademinio mobilumo patirtį, kas nurodo į nuotolinio mokymosi metodų sėkmingą poveikį tarpkultūrinei kompetencijai ugdyti. Tačiau akademinio mobilumo patirtis, patirtinis mokymasis užsienyje neabejotinai yra viena iš veiksmingiausių tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo priemonių: užsienyje studijavę magistrantai savo tarpkultūrinės kompetencijas geriau vertina ir kurso pradžioje, ir pabaigoje (žr. 36 pav.).

29 lentelė

Tarpkultūrinės kompetencijos elementų su statistiškai reikšmingu skirtumu vertinimas

Vertinimo teiginys	Akademinio mobilumo patirties turinčiųjų vertinimas (M)			Mokymosi užsienyje patirties neturinčiųjų vertinimas (M)		
	Semestro pradžioje	Semestro pabaigoje	Pažangos rodiklis (įverčiai)	Semestro pradžioje	Semestro pabaigoje	Pažangos rodiklis (įverčiai)
Žinios ir praktinis suvokimas kaip reikėtų elgtis su kitos kultūros atstovais	3,2	4,2	1	2,7	4,0	1,3
Tolerancija ir lankstumas suprantant kitų kultūrų skirtumus, siekis ir gebėjimas pažinti kitas kultūras	3,3	4,2	0,9	2,9	4,0	1,1

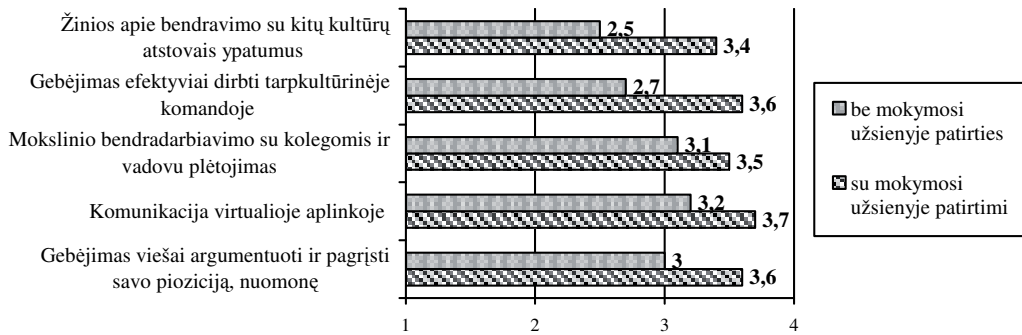


36 pav. Tarptautnio akademinio mobilumo turinčių ir neturinčių pažanga

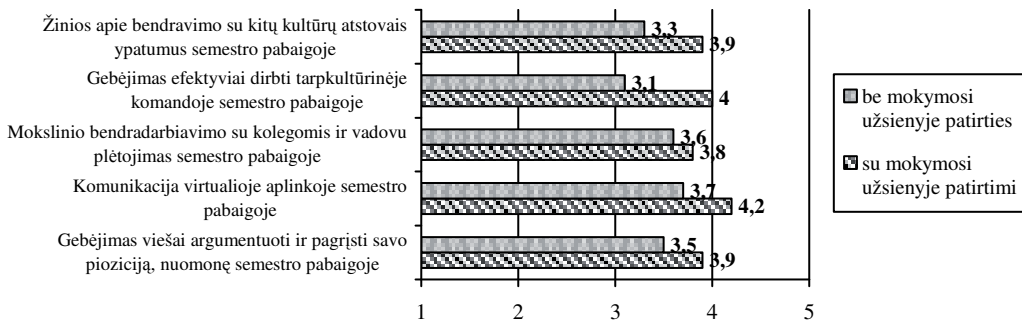
Mokymosi užsienyje patirties poveikis vertinant socialinio bendravimo kompetenciją

Atlikus Kruskal-Wallis testą su nepriklausomu kintamuoju – „patirtis užsienyje“ nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas tarp projekto dalyvių, turėjusių mokslinės patirties užsienyje, ir tokios patirties neturėjusiųjų savo socialinio bendravimo kompetencijos vertinimų ($p=0.000$).

Lyginant projekto dalyvių, turėjusių mokslinės patirties užsienyje ($N=33$) ir tokios patirties neturėjusių ($N=225$), socialinio bendravimo kompetencijos vertinimus nustatyta, kad pirmoji grupė respondentų tiek semestro pradžioje, tiek pabaigoje pažymi aukštesniais visų komunikacinės kompetencijos elementų vertinimas (žr. 37, 38 pav.).



37 pav. Projekte dalyvavusių studentų socialinio bendravimo kompetencijos vertinimas semestro pradžioje



38 pav. Projekto dalyvių socialinio bendravimo kompetencijos vertinimas semestro pabaigoje

Žymiai didesnis skirtumas tarp dalyvių su tarptautinio akademinio mobilumo patirtimi ir be tokios patirties nustatytas vertinant gebėjimą efektyviai dirbti tarpkultūrinėje aplinkoje (skirtumas tarp grupių vertinimo semestro pradžioje ir pabaigoje išliko 0,9 balo) bei vertinant žinias apie bendravimo su kitų kultūrų atstovais ypatumus (skirtumas tarp grupių semestro pradžioje 0,9 balo; semestro pabaigoje sumažėjęs iki 0,6 (žr. 37, 38 pav.). Tokie tyrimo rezultatai rodo, kad sėkmingam darbui tarpkultūrinėje aplinkoje būtina reali, o ne imituota tarpkultūrinė aplinka. Geriausiai šis gebėjimas gali būti išplėtotas aktyviau dalyvaujant susitikimuose su mokslininkais iš užsienio, bendrose paskaitose su atvykusiais pagal Erasmus programą studentais, įsitraukiant į bendrus tarptautinius projektus. Tuo tarpu Edukacinėse veiklose gebėjimą dirbti tarpkultūrinėje aplinkoje buvo siekiama ugdyti nuotolinio TMK kurso metu, suteikiant žinių apie bendruosius ir mokslinius tarpkultūrinius skirtumus, prašant išanalizuoti patirtus tarpkultūrinius konfliktus ir galimus jų sprendimo būdus. Tai patvirtina ir tyrimo rezultatai: visi projekte dalyvavę magistrantai padarė didelę žinių apie bendravimo su kitų kultūrų atstovais pažangą, ypač be mokymosi užsienyje studentų grupė (žr. 30 lentelę). Taigi galima daryti išvadą, kad veiksmų visuma, t. y. tolygiai vykdomas aktyvus dalyvavimas tarptautinio mobilumo programose ir internacionalizacijos namuose koncepcijos įgyvendinimas, tarpkultūrinės kompetencijos ugdymas vietos magistrantūros programose, sąlygoja geresnę socialinio bendravimo kompetencijos plėtrą nei pavienės išvardytos veiklos.

**Projekto dalyvių, turėjusių ir neturėjusių mokymosi užsienyje patirties,
socialinio bendravimo kompetencijos vertinimai**

Vertinimo teiginys	Projekto dalyvių, turinčių akademinio mobilumo patirties, vertinimas (M)			Projekto dalyvių be mokymosi užsienyje patirties vertinimas (M)		
	Semestro pradžioje	Semestro pabaigoje	Pažangos rodiklis (įverčiais)	Semestro pradžioje	Semestro pabaigoje	Pažangos rodiklis (įverčiais)
Gebėjimas viešai argumentuoti ir pagrįsti savo poziciją, nuomonę	3,6	3,9	0,3	3,0	3,5	0,5
Komunikacija virtualioje aplinkoje semestro pradžioje	3,7	4,2	0,5	3,2	3,7	0,5
Mokslinio bendradarbiavimo su kolegomis ir vadovu plėtojimas	3,5	3,8	0,3	3,1	3,6	0,5
Gebėjimas efektyviai dirbti tarpkultūrinėje komandoje	3,6	4,0	0,4	2,7	3,1	0,4
Žinios apie bendravimo su kitų kultūrų atstovais ypatumus	3,4	3,9	0,5	2,5	3,3	0,8

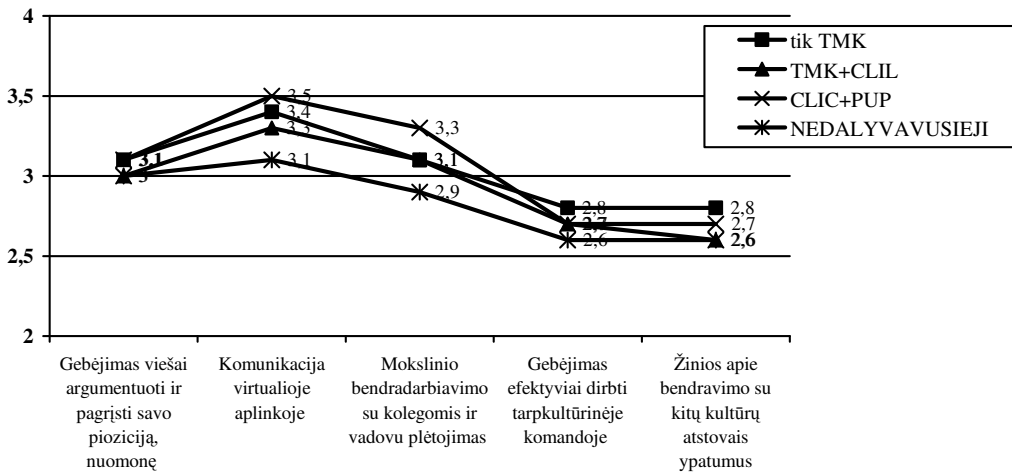
Tarptautinės mokslo komunikacijos modulio pedagoginis poveikis socialinio, profesinio ir tarpkultūrinio bendradarbiavimo kompetencijoms plėtoti

Atlikus Kruskall-Wallis testą, TMK modulio studijas laikant nepriklausomu kintamuoju, statistiškai reikšmingas skirtumas nustatytas magistrantams vertinant socialinio bendravimo ir komunikacijos kompetenciją ($p=0.015$). Buvo lyginami tokių grupių vertinimai: **pirmą grupę** sudarė studentai, kurie išklaušė TMK modulį, bet nedalyvavo jokiose kitose projekto veiklose, **antrą grupę** sudarė magistrantai, studijavę TMK modulį, bet patyrę integruoto užsienio kalbos ir dalyko mokymosi modulių poveikį; **trečios grupės** magistrantams būdingos papildomo ugdymo programos užsienio kalbos ir integruoto užsienio kalbos ir dalyko mokymosi modulių studijos; **ketvirtosios grupės** studentai visiškai nedalyvavo projekto veiklose. Palyginus šių grupių magistrantų socialinio bendravimo kompetencijų teiginių vertinimus nustatyta, kad projekte nedalyvavę studentai visus komunikacinės kompetencijos elementus semestro pradžioje vertina prasčiausiai (žr. 38 pav.), kaip ir daugumą gebėjimų pabaigoje (žr. 39 pav.).

Studijavę TMK modulį geriausiai vertina ir labiausiai patobulino savo žinias apie bendravimo su kitų kultūrų atstovais ypatumus ir komunikacijos virtualioje aplinkoje gebėjimus (žr. 31 lentelę). Šie rezultatai paaiškina tuo, kad TMK modulis buvo orientuotas į žinių apie tarpkultūrinius skirtumus perteikimą nuotolinėje aplinkoje (TMK modulis buvo ne mišriojo tipo nuotolinis modulis). Nors visų grupių pažangos rodiklis vertinant gebėjimą dirbti tarpkultūrinėje komandoje yra panašus, tačiau tai, kad projekte nedalyvavusių studentų šio gebėjimo vertinimas semestro pabaigoje yra žemiausias, parodo edukacinių veiklų efektyvumą gebėjimams dirbti tarpkultūrinėje komandoje ugdyti.

Socialinio bendravimo kompetencijos vertinimas

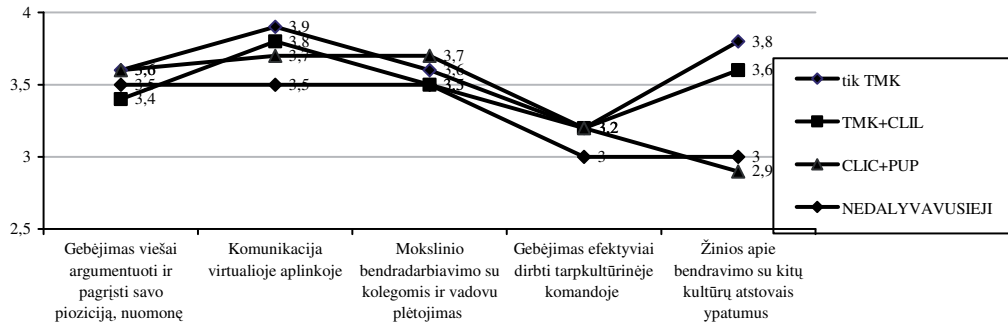
Studentų grupės		Vertinimo teiginiai				
		Gebėjimas viešai argumentuoti ir pagrįsti savo poziciją, nuomonę	Komunikacija virtualioje aplinkoje	Mokslinio bendradarbiavimo su kolegomis ir vadovu plėtojimas	Gebėjimas efektyviai dirbti tarpkultūrinėje komandoje	Žinios apie bendravimo su kitų kultūrų atstovais ypatumus
Studijavusieji tik TMK (N=68)	semestro pradžioje	3,1	3,4	3,1	2,8	2,8
	semestro pabaigoje	3,6	3,9	3,6	3,2	3,8
	pažangos rodiklis	0,5	0,5	0,5	0,4	1
Studijavusieji TMK ir CLIL modulius (N=70)	semestro pradžioje	3,0	3,3	3,1	2,7	2,6
	semestro pabaigoje	3,4	3,8	3,5	3,2	3,6
	pažangos rodiklis	0,4	0,5	0,4	0,5	1
Studijavusieji CLIL modulius ir PUP užsienio kalba, bet nestudijavę TMK (N=15)	semestro pradžioje	3,1	3,5	3,3	2,7	2,7
	semestro pabaigoje	3,6	3,7	3,7	3,2	2,9
	pažangos rodiklis	0,5	0,2	0,4	0,5	0,2
Projekte nedalyvavusieji (N=48)	semestro pradžioje	3,0	3,1	2,9	2,6	2,6
	semestro pabaigoje	3,5	3,5	3,5	3,0	3,0
	pažangos rodiklis	0,5	0,3	0,6	0,4	0,4



39 pav. Socialinio bendravimo kompetencijos vertinimas semestro pradžioje

Vienas iš edukacinių tikslų buvo taikyti nuotolinio mokymosi inovatyvias priemones magistrantūros studijoms tobulinti, tarptautinę kompetenciją ugdyti naudojant nuotolinio mokymosi metodiką. Tyrimo rezultatai rodo, kad visi projekte dalyvavę magistrantai (ypač studijavę TMK ir CLIL modulius) žymiai labiau patobulino ir pasiekė aukštesnio gebėjimo dirbti nuotoli-

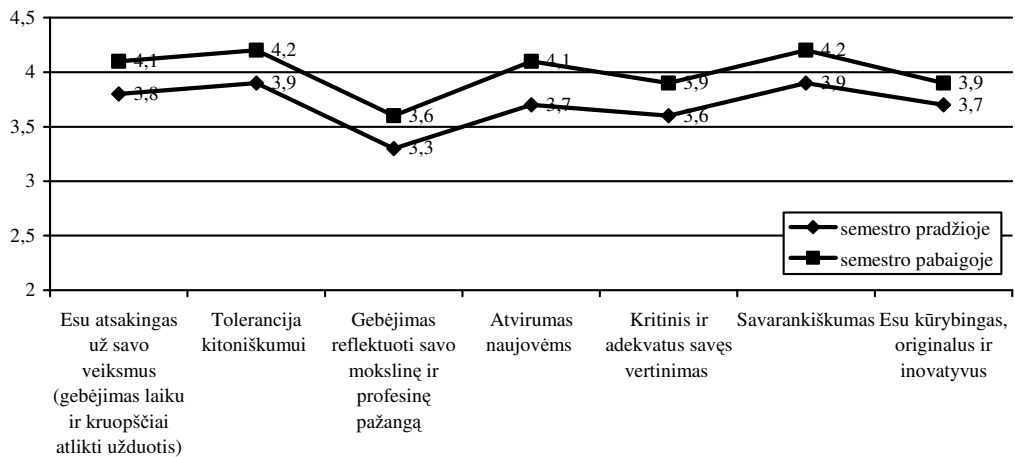
nėje aplinkoje lygi. Projekte nedalyvavusių magistrantų šio gebėjimo vertinimas ir pažangos rodiklis yra vienas žemiausių (pažangos rodiklis yra 0,3, vertinimas semestro pabaigoje M=3,5).



40 pav. Socialinio bendravimo kompetencijos vertinimas semestro pabaigoje

Asmeninių savybių kaita semestro metu

Edukacinių veiklų integravimu į magistrantūros studijų procesą buvo siekta skatinti studentų asmeninį tobulėjimą ir asmeninių savybių ugdymą. Nors pagrindinis magistrantūros programų tikslas – ugdyti mokslinę kompetenciją, tačiau specialisto rengimas darbo rinkai yra neatsiejamas nuo atitinkamų asmeninių savybių ugdymo. Geras savo srities specialistas, dirbantis tarptautinėje aplinkoje, turi būti atsakingas, kruopštus, savarankiškas, atviras kitoniškumui ir naujovėms, kūrybingas. Todėl buvo taikomos atitinkamos pedagoginio poveikio priemonės, pateikiant studentams savarankiško darbo užduotis, kurias jie turėjo atlikti atsakingai, pasitelkdami kūrybiškumą ir pristatydami jas laiku. Atliekant tyrimą buvo pateiktos ir asmenines savybes vertinantys teiginiai. Tyrimas atskleidė, kad visų asmeninių savybių vertinimas pagerėjo semestro pabaigoje (žr. 41 pav.)

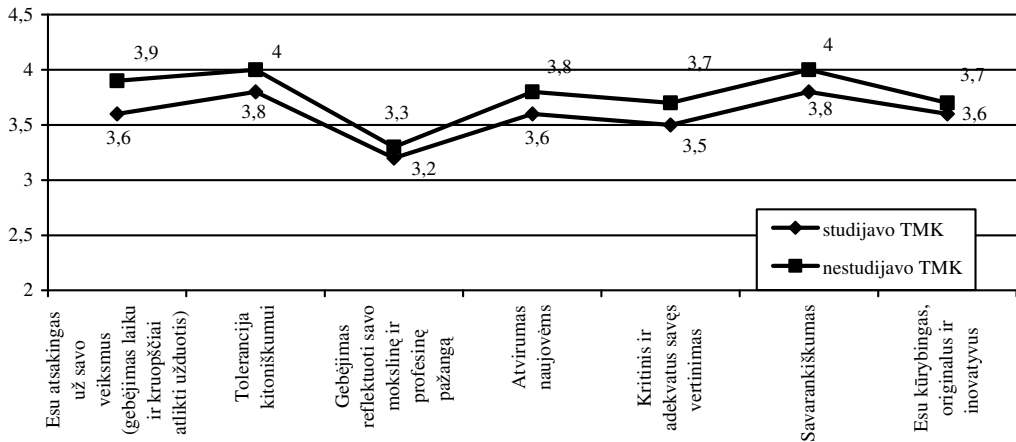


41 pav. Asmeninių nuostatų vertinimo kaita semestro metu

Asmeninės savybės sudaro svarbų tarptautinio mokslinio bendradarbiavimo kompetencijos elementą ir yra artimai susijusios su tarpkultūrine kompetencija. Jos atspindi studentų požiūrį į studijas, edukacinių inovacijų priėmimą, atvirumą kitoms kultūroms. Asmeninės savybės taip pat apima kritinį ir adekvatų savęs vertinimą, savarankiškumą, kūrybiškumą ir originalumą.

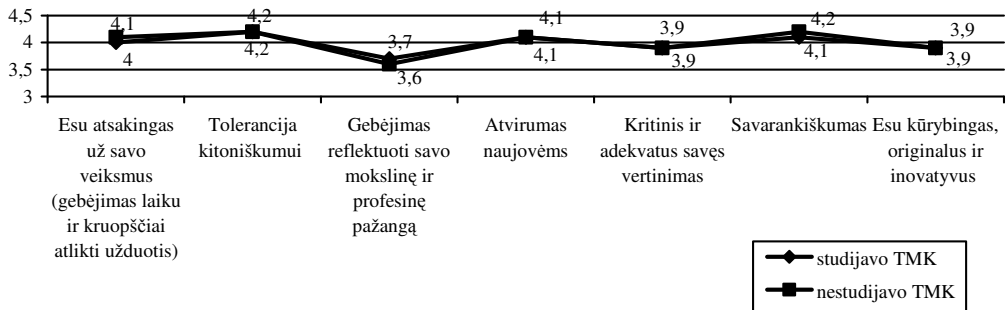
Atlikus Spearman koreliacijos analizę tarp teorinių tarptautinio mokslinio bendradarbiavimo kompetencijos skalių buvo nustatytas stiprus koreliacinis ryšys tarp skalių Asmeninės savybės ir Tarpkultūrinė kompetencija ($r = 0.623$, $p = 0.000$). Asmeninių savybių skalėje pateikti teiginiai „tolerancija kitoniškumui“, „atvirumas naujovėms“, „kritinis ir adekvatus savęs vertinimas“ atspindi įvairius tarpkultūrinės kompetencijos aspektus – požiūrį į naujoves kaip kitoniškumo atmainą, kultūrinį ir kritinį sąmoningumą.

Pagrindiniai tarpkultūrinės kompetencijos elementai buvo ugdomi modulyje „Tarpkultūrinė mokslo komunikacija“ (TMK), todėl stiprus koreliacinis ryšys tarp tarpkultūrinės kompetencijos ir asmeninių savybių įvertinimų pastebimas išklausių TMK modulį, studentų vertinimuose.



42 pav. Asmeninių savybių vertinimas semestro pradžioje

Lyginant TMK kursą baigusių ir šio modulio nestudijavusių magistrantų asmeninių savybių ir nuostatų vertinimus nustatyta tokia bendra tendencija: semestro pradžioje TMK kurso nestudijavę magistrantai geriau vertina visas savo asmenines savybes palyginus su TMK modulį išklausių studentų vertinimais (žr. 42 pav.), tačiau asmeninių savybių ir nuostatų vertinimo skirtumai tarp abiejų grupių sumažėja semestro pabaigoje (žr. 43 pav.). TMK modulį studijavę studentai blogiau vertina savo nuostatas semestro pradžioje (primename, kad vertinimas vyko semestro pabaigoje), nes viso TMK kurso metu (semestro pradžioje, viduryje ir pabaigoje) buvo pateikta nemažai kritinio savęs vertinimo užduočių, kai už adekvatų ir kritinį savęs vertinimą studentai buvo labiau skatinami ir geriau vertinami nei tie, kurie vertino save neadekvačiai ir nekritiškai.


43 pav. Asmeninių savybių vertinimas semestro pabaigoje

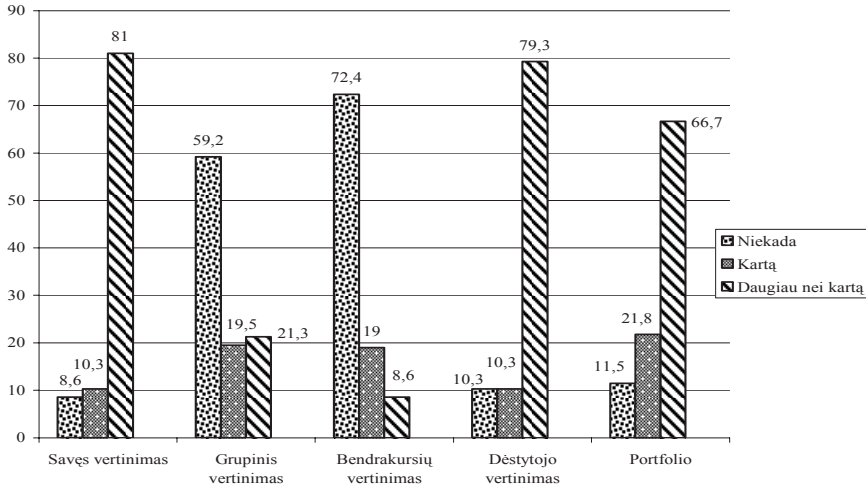
Kita vertus, atlikę nemažai kritinio savęs vertinimo užduočių ir besimokydami stebėti savo pažangą TMK išklause studentai padarė didesnę nuostatų ir asmeninių savybių raidos pažangą, apie ką teigia žymiai aukštesni pažangos rodikliai (žr. 32 lentelę). Šie asmeninių savybių ir nuostatų vertinimo rezultatai atspindi tyrimo taikomos metodikos paradoksą. Blogesnis ar geresnis savęs vertinimas nėra tiesiogiai susijęs su realaus lygio kompetencijų vertinimu. Bet suvokimas gali būti išplėtotas dėl ugdymo turinio ir metodų: jeigu pedagoginis poveikis orientuotas į kritinio mąstymo ugdymą, tai adekvatesnis ir netgi blogesnis savęs vertinimas yra savotiškas ugdymo tikslas. Tai, kad TMK studentai kurso pabaigoje vertina savo pradinį asmeninių savybių ir nuostatų lygį blogiau nei nestudijavusieji šio modulio, gali būti viso pedagoginio proceso kurso metu rezultatas: ugdymo metodų dėka buvo siekta išugdyti studentų kritinį (gali būti blogesni) savo kompetencijų vertinimą. (Sokratas „žinau, kad nieko nežinau“). Taikant studentų savęs vertinimo instrumentus kompetencijų pažangai vertinti susiduriama su sunkumu įvertinti realią situaciją tuo atveju, kai studentai skiriasi savo kritiškumo lygiu: tikslingai ugdomas tiriamojo laikotarpio metu kritinis studentų savęs vertinimas daro įtaką studentų kompetencijų nepakankamam savęs įvertinimui, taigi **realus** (ne subjektyviai, kritiški ar nekritiškai vertinama) **kompetencijų lygis ir pažanga** lieka neištirti ir neatskleisti.

32 lentelė

TMK studijavusių ir nestudijavusių asmeninių savybių vertinimo pažangos rodikliai

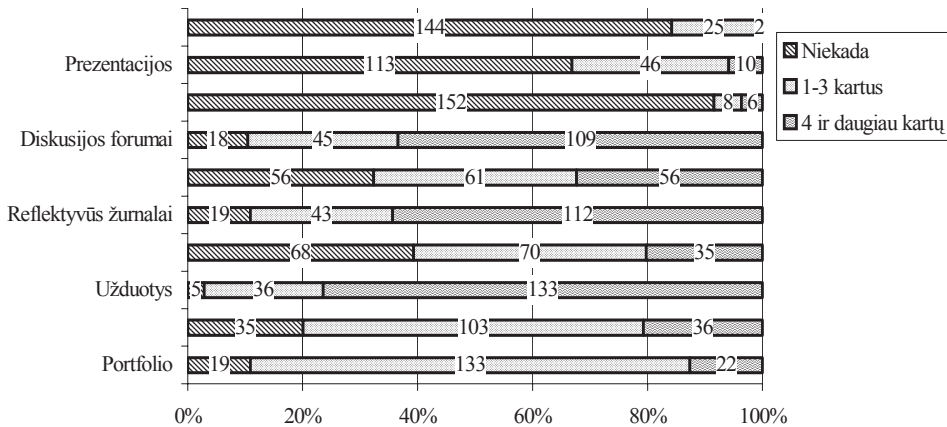
Vertinimo teiginys	Studijavusiųjų TMK vertinimas (M)			Nestudijavusiųjų TMK vertinimas (M)		
	Semestro pradžioje	Semestro pabaigoje	Pažangos rodiklis	Semestro pradžioje	Semestro pabaigoje	Pažangos rodiklis
Esu atsakingas už savo veiksmus (gebėjimas laiku ir kruopščiai atlikti užduotis)	3,6	4,0	0,4	3,9	4,1	0,2
Tolerancija kitoniškumui	3,8	4,2	0,4	4,0	4,2	0,2
Gebėjimas reflektuoti savo mokslinę ir profesinę pažangą	3,2	3,7	0,5	3,3	3,6	0,3
Atvirumas naujovėms	3,6	4,1	0,5	3,8	4,1	0,3
Kritinis ir adekvatus savęs vertinimas	3,5	3,9	0,4	3,7	3,9	0,2
Savarankiškumas	3,8	4,1	0,3	4,0	4,2	0,2
Esu kūrybingas, originalus ir inovatyvus	3,6	3,9	0,3	3,7	3,9	0,2

TMK „Tarpkultūrinė (mokslo komunikacija)“ modulyje buvo pasirinktos ir taikytos įvairios naujojo vertinimo strategijos: savęs vertinimas (angl. *self-assessment*), grupinis vertinimas (angl. *group assessment*), bendrakursių vertinimas (*peer-assessment*) ir portfelio, arba kompetencijų aplankas (žr. 44 pav.).



44 pav. Naudojamų vertinimo strategijų TMK modulyje dažnumas (N=174)

Nuotolinis TMK modulis buvo sudarytas iš 15 temų ir užduočių magistrantams. Kiekvienoje temoje buvo sudarytos magistrantams sąlygos diskutuoti, integruojant forumus į studijų procesą, kiekviena tema apėmė vertinimo metodus, kurie buvo skirti viso proceso pasiekimams vertinti: refleksyvieji žurnalai, diskusijos forumuose, portfelio pildymas, analitinio-kritinio mąstymo reikalaujančios užduotys (žr. 45 pav.).



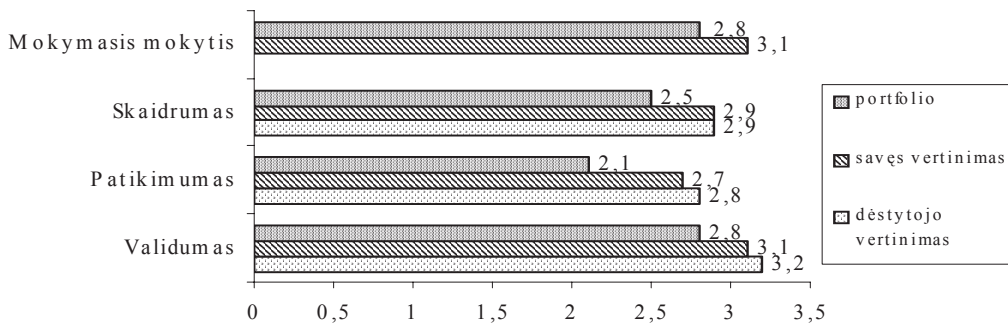
45 pav. Naudojamų vertinimo metodų TMK modulyje dažnumas (N=174)

Naudojant į kompetencijų ugdymą orientuotas vertinimo strategijas, reikia atsižvelgti į vertinimo kokybės parametrus: validumą (angl. *validity*), patikimumą (angl. *reliability*), ob-

jektvumą (angl. *objectiveness*), sudėtingumą ir skaidrumą (angl. *difficulty and transparency*) (Race, 2001).

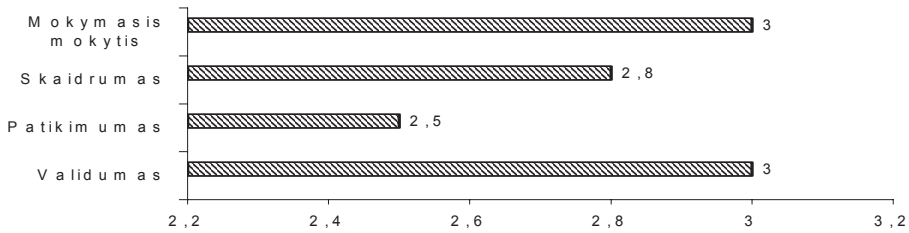
Magistrantams duotas pildyti klausimynas⁴ (žr. 4 priedą) sudarytas iš 31 teiginio apie vertinimo strategijų, naudotų TMK modulyje, validumą, patikimumą, skaidrumą. Klausimyną sudarė vertinimo skalė nuo 1 – „Nelabai“ iki 4 – „Tikrai taip“. **Validumui** matuoti priskirti klausimyno teiginiai, kurie parodo ar tikrai buvo siekiama įvertinti tai, kas ugdoma studijų proceso metu (tikslai, rezultatai) (pvz.: „Užduotys, kurias reikėjo atlikti vertinimui atitiko kurso tikslus (įgūdžiai, kompetencijos, kurias plėtojau ir demonstravau)“; „Šiame modulyje galėjau padeonstruoti nemažai įgūdžių; taip pat tai, ką aš žinau, ką galiu praktiškai panaudoti, ką jaučiu ir maštau“). **Patikimumas** tyrime buvo traktuojamas kaip vertinimo teisingumas, objektyvumas ir tikslumas. Pastebėta, kad objektyvumas didesnis, kaivertinimo procese dalyvauja daugiau nei vienas vertintojas (Pvz.: „Dėstytojo vertinimas buvo teisingas ir objektyvus“; „Dėstytojas diskutavo su studentais apie vertinimo teisingumą, objektyvumą“; „Dėstytojas suteikė galimybę studentams tarpusavyje diskutuoti apie vertinimą ir užduotis, kurias jie patys atliko“). **Skaidrumas** parodo, ar tikrai vertintojas ir vertinamieji aiškiai supranta, kas yra vertinama ir kokie vertinimo tikslai, ar studentams yra aišku, kokias užduotis jie turi atlikti ir kokiais principais jos bus vertinamos (Pvz.: „Kriterijai atrenkant ir įvertinant portfolio / aplanko turinį buvo aiškūs“; „Vertinimo užduotys buvo aiškios ir man naudingos“; „Dėstytojas perteikia studentams grįžtamąją informaciją (grįžtamąjį ryšį) apie vertinimo kriterijų objektyvumą ir praktiškumą įvertinus atliktas užduotis“). **Mokymosi mokytis** kriterijus įvertinti mokymosi metodų kokybę ugdant kompetenciją (Pvz.: „Portfolio / aplanko pildymas buvo efektyvus mokymosi procese. Galėjau stebėti savo progresą kurso metu ir pasiruošti tolesniam mokymuisi“; „Savęs vertinimo rezultatai yra pagrindas studentui veikti; rezultatas gali mane įgalinti ieškoti kompetencijų tobulinimo būdų“). Šis kokybės kriterijus buvo taikomas portfolio ir savęs vertinimo užduotyse.

Magistrantai, vertindami TMK vertinimo metodų validumą, patikimumą, skaidrumą ir mokymąsi mokytis, labiausiai akcentavo, kad dėstytojo vertinimas ir savęs vertinimas yra validus, patikimas ir skaidrus, lyginant su portfolio (žr. 46, 47, 48 pav.). Mokymosi mokytis vertinimo kokybės indikatorius yra aukštas visuose vertinimo methoduose.



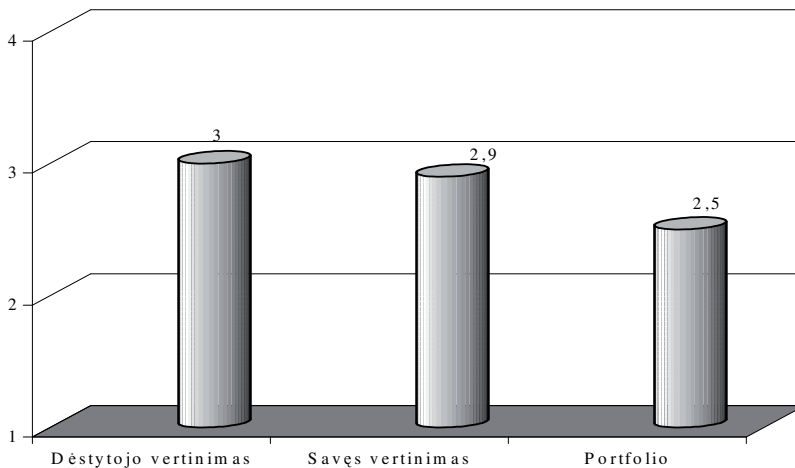
46 pav. Validumo, patikimumo, skaidrumo ir mokymosi mokytisvertinimas naudojant įvairias vertinimo strategijas TMK ($p < 0,05$)

⁴ Klausimynas sukurtas dalyvaujant tarptautiniame Socrates / Minerva projekte „M.A.S.T.E.R. – Mobility, Assessment, Selection, Technology and E-learning Research“ („M.A.S.T.E.R. – Mobilumas, vertinimas, atranka, technologijos ir E-mokymosi tyrimas“) (Nr. 229580-CP-1-2006-1-NL-Minerva-M, 2006–2008 m.).



47 pav. Validumo, patikimumo, skaidrumo ir mokymosi mokyti vertinimas apimant visas TMK vertinimo formas ($p < 0,05$)

Savęs vertinimo ir portfolio metodai yra tinkami plėtoti magistrantų mokymosi mokyti kompetenciją. Netgi jei šie metodai, analizuojant studentų vertinimo rezultatus, nevertinami kaip labai patikimi, tačiau jie lemia tolesnį studentų kompetencijų plėtojimą, nes leidžia stebėti, identifikuoti ir vertinti savo pažangą studijų procese. Naujos vertinimo formos (savęs vertinimas, portfolio) stimuliuoja metakognityvinius gebėjimus ir refleksiją. Gauti rezultatai rodo, kad dėstytojo vertinimas vis dar yra labai svarbus mokymosi procese, o tai reiškia, kad vis dar paplitęs tradicinis žiniomis grįstas mokymas, nes magistrantai dėstytojo vertinimą vertina kaip patikimą, validų ir skaidrų.



48 pav. Kokybės indikatorių vertinimas (dėstytojo, savęs vertinimas, portfolio) apimant įvairius TMK kurse taikytus vertinimo metodus ($p < 0,05$)

Ugdant tarpkultūrinės kompetencijos atskirus elementus (žinias, gebėjimus, nuostatas, vertybes, kultūrinį sąmoningumą, metakognityvinius gebėjimus), labai svarbu studijų procese naudoti kuo įvairesnius vertinimo metodus ir strategijas (angl. *self-assessment*, *tutor – assessment*, *group-assessment*, *portfolio*). Naujosios vertinimo formos įtraukia visas ugdymo procesu suinteresuotas grupes (studentus, dėstytojus) ir leidžia efektyviau studijų proceso metu ugdyti ir vertinti tarpkultūrinę kompetenciją.

Apibendrinant tyrimo rezultatus galima teigti, kad įvyko sėkmingas ir efektyvus pedagoginis poveikis, integruojant inovatyvias mokymosi veiklas į magistrantūros studijų programas.

IŠVADOS

Išvados ir apibendrinimai iš disertacijos teorinio konteksto

1. Atlikus teorinę mokslinės literatūros analizę nustatyta, kad kompetencija yra sudėtingas ir multidimensinis, holistinis konstruktas, traktuojamas kaip visuminė asmens potencialo raiška, akcentuojamos asmeninės individo savybės, vertybinės nuostatos bei gebėjimas realizuoti sukauptą potencialą ir patirtį veikloje. Taigi kompetencijų plėtojimas turi vykti visą gyvenimą besitęsiančio ir tęstinio ugdymo kontekste. Kompetencijos samprata mokymosi visą gyvenimą perspektyvoje (konstruktivistinėje paradigmoje) apima tiek žmogaus socializacijos aspektus, formaliojo, neformaliojo, savaiminio ugdymosi formas, tiek įgytas kvalifikacijas, tiek mokymąsi darbo vietoje ir kt., atsižvelgiant ne tik į funkcines kompetencijas, bet ir į asmens patirtį, asmenines individo savybes, nuostatas, vertybes, dalyvavimą pilietinėje visuomenėje ir pan. Reikėtų kompetenciją vertinti ne tik konkretaus formaliojo mokymosi laikotarpio aspektu (tarkime kurso, programos), nes dar iki studentui pradėdant studijas universitete, jo kompetencija buvo ugdoma tiek formaliojo, tiek neformaliojo, tiek savaiminio ugdymo principais.

2. Analizuojant kompetencijos sąvokos apibrėžimo sudėtingumą išryškintos dvi kompetencijų sampratos tradicijos: 1) kompetencijų samprata kvalifikacijos teorijų kontekste ir 2) kompetencijos samprata mokymosi visą gyvenimą perspektyvoje. Analizuojant Lietuvos aukštąjį mokslą ir kompetencijos vietą jame, akivaizdžiai remiamasi siauroju kompetencijos suvokimu, kad kompetencija yra tik sudėtinė kvalifikacijos dalis ir reiškia funkcinių gebėjimų atlikti dalį veiklos. Toks siauras kompetencijos suvokimas neleidžia diskutuoti apie kompetenciją mokymosi visą gyvenimą kontekste. Apibendrinant šias kompetencijos sampratas išryškėja, kad bihevioristinis ir funkcionalistinis požiūriai, priskirti kvalifikacijos teorijoms susiaurina kompetencijos sampratą iki darbo raiškos ir kvalifikacijos sampratos, tačiau remiantis holistiniu požiūriu, mokymosi visą gyvenimą perspektyvos požiūriu, kompetencija negali būti suvokta siaurai, vien per kvalifikaciją, nes svarbiausias kompetencijos elementas yra asmenybės, pilietiškumo, socialinių kompetencijų ugdymas, kas nurodo, kad kompetencija svarbi žmogui ne tik darbo rinkoje, bet ir bet kokioje kitoje asmens veikloje.

3. Analizuojant mokslinę literatūrą nustatyta, kad tarpkultūrinės kompetencijos apibrėžimą lemia kontekstas, be to kompetencija glaudžiai siejasi su profesine veikla, todėl galima teigti, kad tarpkultūrinė kompetencija siejama su profesinėmis, dalykinėmis, bendrosiomis kompetencijomis, priklausomai nuo ugdomos profesijos, taip formuojama skėtinės kompetencijos samprata. Teorinė analizė atskleidė, kad įvairių kompetencijų jungimasis į platesnes skėtines kompetencijas ir tokių platesnių kompetencijų turinio priklausomybė nuo konteksto veiksnių (globalaus, lokalaus ir nacionalinio, specifinio socialinio-kultūrinio, profesinio, sektorinio ir t.t.) yra mažai ištirtas dalykas. Todėl buvo atrastas ir sudarytas magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos modelis, kuriame labai svarbią vietą užima bendrųjų / perkeliamųjų ir specifinių kompetencijų junginys, sudarantis magistranto profesinio dalyvavimo tarptautinėje veikloje kompetenciją, būdingą bet kokiai šiuolaikinei profesijai (verslininkams, policininkams, dėstytojams, socialiniams darbuotojams). Todėl tarpkultūrinė kompetencija, būdama bendrosios kompetencijos dalis, profesiniame kontekste įgauna vis kitokią reikšmę ir turinį.

4. Kadangi tarpkultūrinė kompetencija yra sudėtingas multidimensinis konstruktas, atsirandanti ir ugdoma drauge su kitomis kompetencijomis, tai labai svarbu diferencijuoti ugdymo procesą ir kompetencijų apibrėžimą pagal pakopas (bakalauras, magistras). Tyrimo kompetencijas įgyjantis asmuo (šiuo atveju magistrantas), kaip ir bet kokios srities specialistas, siekdamas konkuruoti bendroje mokslinių tyrimų erdvėje (specialistas – pasaulinėje darbo rinkoje), be

specifinės kompetencijos, kurią sudaro konkrečios srities žinios, techniniai gebėjimai, privalo įgyti ir *bendrają kompetenciją* (taip pat ir tarpkultūrinę kompetenciją), apimančią gebėjimus, tinkančius daugumai profesinės veiklos sričių ir būtinus žmogui, norinčiam tobulėti bei sėkmingai prisitaikyti visuomenėje. Todėl analizuojant magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos profesiniame kontekste ugdymą, svarbu ugdyti tyrimo kompetenciją plačiaja prasme ir ne tik, nes kuomet kalbame apie magistrantų tarpkultūrinę kompetenciją, turime suprasti, jog tai yra įvairių kompetencijų junginys ir, kad viena kompetencija jungiasi su kitomis kompetencijomis, t. y. bendrosiomis/perkeliamomis ir specifinėmis / dalykinėmis kompetencijomis. Į magistrantūrą įstoję studentai jau turi įvairių tarpkultūrinių patirčių iš prieš tai vykusio formalaus ir neformalaus ugdymo proceso, socializacijos, bakalauro studijų ir pan., tad jų žinių, gebėjimų, nuostatų ir vertybių lygis yra labai skirtingas. Magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos (tiek bendrosios, tiek specialiosios) ugdymui reikia sudaryti palankias ugdymo(si) aplinkas, diferencijuoti ugdymo ir vertinimo metodus ir formas, atsižvelgiant į aukštosios mokyklos institucinę internacionalizaciją (studentų mobilumą, tarptautinę mokslinę veiklą, internacionalizacijos namuose strategijas, internacionalizuojant studijų programas, plėtojant į gebėjimų ugdymą orientuotą akademinę veiklą, integruojant europines dimensijas, skatinant tarptautinius mokslinius tyrimus ir projektus bei liberalios akademinės kultūros studijų veiklas).

5. Tarpkultūrinė kompetencija turi tarpdisciplininį ir multidimensinį ugdymo ir socializacijos potencialą. Nors remiantis tradicinio mokymo paradigma kiekviena tarpkultūrinės kompetencijos sudedamųjų dalių (žinios, gebėjimai, nuostatos / vertybės) gali būti ugdoma atskirai, atitinkamai parinkus pedagogines sąlygas, ugdymo metodus ir pan., tačiau remiantis konstruktyvistine paradigma kompleksiškas tarpkultūrinės kompetencijos visų elementų ugdymas įmanomas tik realioje tarpkultūrinėje aplinkoje, kas užtikrintų magistrantų sėkmingą integraciją į tarptautinę darbo / mokslo rinką ir tolimesnį savo turimos tarpkultūrinės kompetencijos plėtojimą ne tik profesiniame, bet ir asmenybiniame kontekste.

6. Tarpkultūrinės kompetencijos vertinimo procese turi būti taikoma vertinimo ir matavimo metodų ir technikų trianguliacija, siekiant ne tik aprėpti visus tarpkultūrinės kompetencijos komponentus (žinias, gebėjimus, nuostatas, asmenines savybes, kultūrinį sąmoningumą, metakognityvines strategijas), bet ir realizuoti kompetencijų ugdymu grįsto ir naujo, netradicinio vertinimo tikslus, atsižvelgiant į visų edukacinio proceso dalyvių (besimokančiojo, dėstytojo, universiteto) interesus. Tarpkultūrinės kompetencijos vertinimo sunkumai išskyla siekiant atlikti holistinį, visus kompetencijos komponentus aprėpiantį vertinimą. Taikant atitinkamus tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo ir vertinimo strategijas ir metodus, kartu galima aprėpti kelis, o kartais ir daugiau tarpkultūrinės kompetencijos komponentų (pavyzdžiui, patirtinio mokymosi užsienyje derinimasis su reflektyviais metodais – aplanku, reflektyviais dienoraščiais, su inventarijais). Tarpkultūrinės kompetencijos vertinimas turi atitikti tarpkultūrinės kompetencijos vystymosi modelį (angl. *developmental model*) ir galimą kompetencijos tobulėjimo dinamiką tarpkultūrinio ugdymo arba tarpkultūrinės patirties įgijimo procese. Vertinimo aplinka ir metodai turi išryškinti šią dinamiką, todėl vertinimas ir ugdymas pagal galimybes turi vykti taikant patirtinį mokymą realių arba imituotų kultūrų sankryžoje. Norint įvertinti ne tik žinias, bet gebėjimų ir nuostatų raišką, vertinant tarpkultūrinės kompetencijas turi būti siejama kuo daugiau vertinimo strategijų – savęs vertinimas (angl. *self-assessment*), bendrakursių vertinimas (angl. *peer-assessment*), dėstytojų vertinimas (angl. *tutor-assessment*), grupinis vertinimas (angl. *group assessment*), kompetencijų aplanko vertinimas (angl. *portfolio-assessment*). Taip gali būti realizuojamas netradicinis, naujasis, į studentą orientuotas ir kompetencijų ugdymu grįstas vertinimas, kuris įgalina studentą vertinti tiek save, tiek kitus, užtikrina grįžtamąjį ryšį ir ugdytinio refleksiją.

Išvados ir apibendrinimai iš disertacijos empirinių tyrimų:

1. Empirinis šio darbo tyrimas atskleidė tarpkultūrinės kompetencijos konstrukto sudėtingumą ir patvirtino ne tik teorines hipotetines išvalgas, bet ir tyrimo hipotezę, kad tarpkultūrinė kompetencija formuojasi visą žmogaus gyvenimą, jos ugdymui turi įtakos asmens individuali patirtis (formalioji, neformalioji, savaiminio ugdymo). Analizuojant tyrimo dalyvių interviu atrastas ir papasakotas pirminės socializacijos patirtis ir jų svarbą ugdant tarpkultūrinę kompetenciją, galima daryti išvadą, kad tarpkultūrinės kompetencijos ugdymas ir ankstyvoji patirtis nulemia tolesnę tarpkultūrinės kompetencijos raidą ir tai yra smarkiai sąlygota visuomenės ir kultūros įtakos. Sociumo, visuomenės vaidmuo ir požiūris (multikultūrinė, ekonominė, socialinė, istorinė aplinka) į tarpkultūrinės kompetencijos ugdymą yra labai svarbus veiksnys tarpkultūrinei kompetencijai formuotis. Šiuo atveju galima atskirti 2 tendencijas, kurios pastebėtos analizuojant interviu metu gautus duomenis iš magistrantų (tiek lietuvių, studijuojančių Lietuvoje, bet turinčių tarpkultūrinės patirties, tiek užsieniečių, studijavusių arba studijuojančių Lietuvoje), kad:

- Lietuvoje studijuojantys ir turintys tarptautinės patirties magistrantai, kalbėdami, prisimindami savo pirminę (anksčiau įgytą, socializacijos ir ugdymo procese suformuotą) patirtį, išskiria šeimos instituto ir mokyklos įtaką jų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymui kaip lemiančius veiksnius. Visuomenės ir kultūros įtaka ankstyvajam tarptautiškumo ugdymuisi iš viso neminima tyrimo dalyvių. Viena vertus, Lietuvos kultūra yra monokultūriška, nėra daug ir didelių etninių grupių ir mažumų, palyginus nesusiduriama su „kitoniškumo“ keliamomis problemomis ir jų sprendimu. Kita vertus, Lietuvoje vyraujantis monolingvizmas taip pat nesudaro sąlygų pažinti kultūrinę įvairovę ir susidurti su kalbinėmis problemomis.
- Magistrantai iš užsienio, studijuojantys ar studijavę Lietuvoje, kalbėdami, pasakodami apie savo pirminę (anksčiau įgytą, socializacijos ir ugdymo procese suformuotą) patirtį, pirmiausia išskiria visuomenės ir kultūros veiksnį kaip lemtingą formuojantis jų tarpkultūrinei kompetencijai. Tik tuomet jie mini mokyklos, šeimos institutus, tačiau šeimos institutas šiuo atveju yra minimas ne tik pažintiniame tarpkultūriniame, bet ir profesiniame tarpkultūriniame kontekste, kas neatsispindi Lietuvos magistrantų atveju. Tokie rezultatai rodo, kad visuomenės ir kultūros įtaka tampa labai svarbus magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo veiksnys, kuri lemia pirminės socializacijos metu įgyta patirtis, kuri vėliau plėtojasi ir vystosi kituose asmens socializacijos institutuose.

2. Analizuojant vidinės ir išorinės motyvacijos reikšmę tarpkultūrinės kompetencijos ugdymui, Lietuvos studentai daugiausia aptaria nesąmoningą tarpkultūrinės kompetencijos plėtojimą, supratimą, kad gal ateityje prireiks užsienio kalbos žinių, o užsienio studentų studijavusių ar studijuojančių Lietuvoje vidiniai motyvai, paskatinę įsitraukti į tarptautinį bendradarbiavimą, yra daug platesni ir sąlygoti kultūrinio, socialinio konteksto, susiję su profesiniu smalsumu, supratimu, kad turi kuo daugiau keliauti, kol esi jaunas, su noru gyventi ir dirbti kitoje kultūroje. Tačiau analizuojant išorinius motyvus labai svarbus yra šeimos, dėstytojų ir mokytojų vaidmuo, paskatinimai, siūlymai keliauti, įvertinimas užsienio k. žinių lygio ir pan. Tyrimo dalyviai, turėję kryptingą orientavimą tarpkultūriškumo link ir išorinį motyvavimą ir palaikymą, sėkmingiau įsitraukė į tarptautines veiklas, studijų išvykas ar praktikas.

3. Labai svarbus vaidmuo ugdant magistrantų tarpkultūrinę kompetenciją tenka aukštojo mokslo institucijai ir bendrai institucinei politikai, vykdomiems internacionalizacijos procesams. Daug dėmesio skiriant ne tik toliesiems (instituciniams) veiksniams įgyvendinti: 1) aukštojo mokslo institucijos dalyvavimas tarptautinėse programose; 2) užsienio kalbos politika universitete stiprinant tarptautinę dimensiją; 3) informacijos viešinimas ir sklaida, suteikianti

studentams daugiau galimybių įsitraukti į tarptautines veiklas), bet ir artimesiems veiksniams (studijų programos, kurioje magistrantai studijuoja) internacionalizacijos veiksniams stiprinti: 1) užsienio kalbos vartojimas studijų metu, 2) patirtis su atvykstančiais dėstytojais užsieniečiais, 3) Erasmus studentų įtraukimas į studijų procesą konkrečioje studijų programoje, 4) studijų programos tarpdiscipliniškumas; 5) magistrantų dalyvavimas tarptautinėse mokslinėse konferencijose, kurie prisideda prie tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo per mokymosi sąlygų sudarymą įvairioms realioms tarpkultūrinėms problemoms spręsti, bet ir stiprinant studijų programų internacionalizavimą ne tik per internacionalizuoto turinio paskaitų konspektų ir nuorodų į mokslinę literatūrą užsienio kalba pateikimą magistrantams, bet ir per simuliacinių užduočių, skirtų savarankiškam bei komandiniam darbui, kūrimą, probleminių, projektinio tipo užduočių pateikimą ir vertinimą.

4. Apibendrinant galima teigti, kad edukacinė aplinka Lietuvos aukštosiose mokyklose dar nėra pakankamai orientuota į mokymosi paradigmą ir įgalinanti studentą įgyti tarpkultūrinių kompetencijų. Nors pavienių atvejų, pasak tyrimo dalyvių, yra, bet analizuojant visas edukacinės veiklos sąlygas, pradedant nuo psichologinių sąlygų, t. y. pozityvaus klimato, paritetinių dėstytojų ir studentų santykių, pasak tyrimo dalyvių, dar nėra, nes labai išsiskiręs yra formalus bendravimas tarp dėstytojo ir studento (vieno – ekspertinė funkcija, kito – pasyvaus klausytojo). Tiesa, kaita šioje srityje pastebima, nes tyrimo dalyviai atkreipia dėmesį į tai, kad jaunesni dėstytojai yra linkę kooperuotis, bendrauti, susitikti neoficialiose vietose padiskutuoti ir pan. Kitas labai svarbus tyrimo dalyvių pastebėjimas – nepakankama dėstytojų kompetencija, kurią sudaro dalykinė, pedagoginė, komunikacinė, mokslinė kompetencijos. Lietuvos dėstytojams dar ypač trūksta pedagoginės (susidedančios iš didaktikos, psichologijos ir švietimo vadybos išmanymo bei komunikacinės kompetencijos, kuri apima bendravimo, darbo grupėje mokėjimus, užsienio kalbų mokėjimą ir informacinius gebėjimus). Ypač studentai pastebi ir atskleidžia kaip neigiamą veiksnių dėstytojų užsienio kalbos nemokėjimą, kas iš esmės silpnina pačių studentų paruošimą ir jų tarpkultūriškumo ugdymą. Lygindami užsienio dėstytojų kompetencijas, studentai ypač atkreipia dėmesį į mokėjimą motyvuoti ir sudominti juos savo dalyku, naudoti įvairius aktyvius mokymosi metodus, leidžiančius jiems pasiekti itin gerų rezultatų. Magistrantai, analizuodami studijų procesą savo institucijose, pasigenda interaktyvių, aktyvinančių metodų, kuriuos randa studijuodami užsienio institucijose, kaip, pavyzdžiui, komandinį darbą, diskusijas, simuliacinius žaidimus, probleminį mokymą. Aktyvinantys metodai, pasak tyrimo dalyvių, yra vienas iš labiausiai juos motyvuojančių studijuoti veiksnių.

5. Tyrimo rezultatai atskleidė, kad ugdant magistrantų tarpkultūrinę kompetenciją ypač svarbios tampa edukacinės priemonės (patirtinis, probleminis, refleksyvusis, bendradarbiavimu grįstas mokymasis), kurios siejasi su teorinėmis žiniomis, įgyjamos tiek formalioju, tiek savaiminiu būdu, o patekus į realią situaciją, sprendžiant realias tarpkultūrinės problemas pasireiškia konkrečioje situacijoje ar problemoje. Tyrimo metu išryškėjo išgyventos, patirtos tyrimo dalyvių probleminės situacijos, kurios ugdė jų tarpkultūrinę kompetenciją ir jos elementus, kurie išryškėjo dalyvaujant erasmus mainų programose, realiose tarpkultūrinės sąveikos aplinkose. Ypač papildė teoriniuose modeliuose aprašytas tarpkultūrinės kompetencijos sunkiausiai ugdomas elementas – nuostatos bei asmeninės savybės: analizuojant tyrimo dalyvių interviu, paaiškėjo, kad turimos teorinės žinios ir įgūdžiai, gauti formaliojo mokymosi metu, padeda plėtoti savaiminio mokymosi darbo vietoje praktines žinias ir jas taikyti susidūrus ir sprendžiant darbo metu kylančias problemas ar situacijas. Tad, ugdant tarpkultūrinę kompetenciją, reikia tinkamų teorinių žinių, kad jos vėliau galėtų pasiekti praktikoje. Išryškėjęs tarpkultūrinės kompetencijos augimo ir tobulėjimo ugdymosi scenarijus atspindi kompetencijos formavimo sudėtingumą, kuris priklauso nuo probleminio, patirtinio, savaiminio, formaliojo mokymosi.

Apibendrinant užsienio magistrantų įgytą patirtį labai svarbios tampa žinios (teorinės), įgytos vykstant į kitą kultūrą arba būnant joje, nes tai padeda išvengti konfliktų ir nesusipratimų bendraujant skirtingų kultūrų atstovams.

6. Kiekybinio tyrimo rezultatai teigia apie **pedagoginio poveikio, integruojant inovatyvias mokymosi veiklas, efektyvumą ir sėkmingumą**:

6.1. Kiekybinio tyrimo metu atlikta faktorinė analizė atskleidė, kad semestro pabaigoje pagerėjo magistrantų tarptautiniam moksliniam bendradarbiavimui reikalingos tyrimo kompetencijos metakognityvinis elementas: studentai pradėjo aiškiau apibrėžti šios kompetencijos struktūrą ir diferencijuoti dalis. Tyrime dalyvavę studentai geriau vertina visų pedagoginės intervencijos metu ugdytų kompetencijų lygį (lyginant semestro pradžios ir pabaigos vertinimus). Tik asmeninių savybių ir užsienio kalbos gebėjimų vertinimai atskleidė nežymią pažangą, kas gali būti paaiškinama tuo, kad asmeninių savybių ir nuostatų kaita numato ilgesnį laiko tarpą nei vienas semestras ir intensyvesnę patirtinį mokymąsi, artimą realiai socialinei ir darbinei aplinkai, nei tai taikoma mokantis auditorijose ir nuotoliniu būdu.

6.2. Lyginant edukacinėse veiklose dalyvavusių ir nedalyvavusių magistrantų užsienio kalbos kompetencijos vertinimus nustatyta, kad edukacinėse veiklose dalyvavę studentai labiau patobulino savo profesinės anglų / vokiečių kalbos skaitymo ir supratimo, atskirų tekstų rašymo gebėjimus bei mokslinės užsienio kalbos (vokiečių, anglų, rusų) žinias. Šie duomenys liudija **studijų procese taikytą integruoto užsienio kalbos ir dalyko mokymosi metodų bei specializuoto intensyvaus užsienio kalbos mokymosi kursų efektyvumą**. Minėtos projekto priemonės buvo tikslingai orientuotos į mokslinio teksto supratimo gebėjimų tobulinimą.

6.3. Lyginant edukacinėse veiklose dalyvavusių ir nedalyvavusių magistrantų tyrimo atlikimo kompetencijos elementų vertinimus nustatyta, kad edukacinėse veiklose dalyvavę studentai geriau vertina **visus tyrimo atlikimo kompetencijos komponentus**. Tai liudija projekte taikytų edukacinių priemonių efektyvumą: magistrantų atliekami mokslo taikomieji darbai verslo įmonėse ir organizacijose, integruoto užsienio kalbos ir dalyko mokymosi modulis „Mokslinio tiriamojo darbo organizavimas“.

6.4. Pokyčio tyrimo metu nustatytas vidutinio stiprumo **mokslinės kompetencijos specialiųjų ir bendrųjų gebėjimų ryšys** (koreliacijos tarp tyrimo atlikimo ir užsienio kalbos, informacinio raštingumo, karjeros ir laiko vadybos gebėjimų) pagrindžia disertacijoje aprašytos plačiosios tyrimo kompetencijos, reikalingos tarptautiniam bendradarbiavimui, struktūrą.

Tyrimas atskleidė nuotolinio mokymosi poveikį savarankiško darbo ir laiko vadybos gebėjimams tobulinti. Studijos nuotolinėje aplinkoje paskatino studentus tinkamai skirti laiką užduotims atlikti, ugdė gebėjimus dirbti nuosekliai ir metodiškai, atliekant ir laiku pristatant savarankiško darbo tarpines užduotis kaupiamajam vertinimui.

6.5. Nustatytas teigiamas mokslinės patirties užsienyje poveikis vertinant tarptautiniam bendradarbiavimui reikalingą tyrimo kompetenciją. Tai parodo, kad ši kompetencija gali būti sėkmingai ugdoma labiau internacionalizuojant magistrantūros studijas per mobilumą. Vertinant tarpkultūrinės kompetencijos plėtotę nustatyta, kad edukacinėse veiklose dalyvavę magistrantai labiausiai patobulino šios kompetencijos kognityvinį ir metakognityvinį elementą: magistrantai pagilino žinias apie bendrus ir mokslinius kultūrinius skirtumus, susipažino su kitų šalių mokslinių kultūrų ypatumais, įvertino savo tarpkultūrinės kompetencijos lygį bei suformulavo šios kompetencijos tobulinimo strategijas. Nors nuotolinis „Tarpkultūrinės mokslo komunikacijos“ modulis nesuteikė galimybių realizuoti tiesioginį patirtinį tarpkultūrinį mokymąsi, kai realioje socialinėje aplinkoje vyksta tarpkultūrinė sąveika, tačiau nuotolinis analitinio pobūdžio modulis monokultūrinėje, kultūriškai homogeniškoje mokymosi aplinkoje pasiekė tarpkultūrinės kompetencijos nuostatų pažangą.

DISKUSIJA

Teorinės analizės ir tyrimo metu buvo nustatyta, kad tarpkultūrinės kompetencijos ugdymas vyksta visą žmogaus gyvenimą, įvertinant įvairias mokymosi ir socializacijos aplinkas. Kokybinis tyrimas atskleidė dar daugiau: tarpkultūrinė kompetencija ugdosi anapus formaliojo ugdymo srities (ne mokykloje, ne universitete), jos ugdymuisi turi įtakos asmens individuali ir institucinė patirtis bei kitos edukacinės aplinkos ir formos (už universiteto ribų, bendruomenėse, įmonėse, socialiniuose tinkluose ir pan.). Išanalizuotos magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo sąlygos mokymosi visą gyvenimą kontekste gali padėti tobulinti studijų procesą, įtraukiant asmens ankstyvosios socializacijos ir ugdymo patirtį (mokyklą, šeimą, bendraamžių grupes ir pan.), integruojant įvairius į studento patirtį ir veiklą orientuotus mokymosi metodus. Ugdant tarpkultūrinę kompetenciją ypač svarbi tampa patirtinio (neformaliojo ir savaiminio) mokymosi reikšmė, kuri galėtų būti naudinga ugdant magistrantų tarpkultūrinę kompetenciją aukštajame moksle, derinant formaliojo, savaiminio, neformaliojo mokymosi formas ugdymo procese. Tyrimo rezultatai yra svarbūs aukštosioms mokykloms tobulinant studijų programas, integruojant konstruktyvistinę paradigmą ir atsižvelgiant į tarpkultūrinės kompetencijos sudedamųjų dalių (žinios, gebėjimai, nuostatos / vertybės) ugdymą, parenkant pedagogines sąlygas, ugdymo strategijas (patirtinį mokymąsi, probleminį mokymąsi, bendradarbiavimu grindžiamą mokymąsi, duomenų rinkimu grindžiamą mokymąsi (angl. *evidence based*) ir kt.), tobulinant institucinės internacionalizacijos procesus, atkreipiant dėmesį į tai, kad kompleksiškas tarpkultūrinės kompetencijos visų elementų ugdymas įmanomas tik realioje tarpkultūrinėje aplinkoje.

Tyrimo metu gauti duomenys liudija, kad magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymas turėtų apimti bendrosios tarpkultūrinės kompetencijos ir profesinės tarpkultūrinės kompetencijos derinimą, taip užtikrinant pasirengimą sėkmingai integruotis į tarptautinę darbo rinką, pilietinę raišką (nes tarpkultūrinė kompetencija yra kaip pilietinė kompetencija), asmeninį tobulėjimą, kuris turėtų būti tobulinamas ugdant magistrantus institucinėse studijų programose. Analizuojant modernaus universiteto programas pabrėžiama, kad įgūdžių ir kompetencijų ugdymas turi orientuotis tiek į vidinės, akademinės aplinkos veiksmus, tiek į išorės, darbo rinkos poreikius. Viena vertus, kalbant apie darbo rinkos poreikius susiduriama su siauresniu, aiškiai apibrėžtu socialinių dalininkų sąrašu, kuriame labai svarbią vietą užima darbdaviai. Analizuojant įvairias studijų programas ir aptariant, kokių studijų rezultatų yra tikimasi ir siekiama ugdymo procese, labai svarbus tampa platesnis socialinių dalininkų sąrašas, ne tik darbdaviai, bet visa pilietinė visuomenė, globalios visuomenės gyventojai ir jų poreikiai, ateities kartos ir kt. Tuomet akivaizdžiai išskyla bendrųjų kompetencijų, tarp jų ir nuostatų bei vertybių (etikos, tolerancijos ir kt.), svarba. Tęsiant tyrimą būtų galima labiau domėtis studijų rezultatų (apimančių žinias, supratimą ir gebėjimus, kuriuos turi pasiekti studentas sėkmingų studijų pabaigoje) numatymo svarba. Tie rezultatai atspindi objektyvius darbo rinkos ir visuomenės, įvairių socialinių partnerių ir suinteresuotųjų grupių keliamus reikalavimus studijų turiniui, kurie apibrėžiami per įgyjamų kompetencijų sistemą – suteikiamą kvalifikaciją. Kvalifikaciją arba atitinkamų kompetencijų sistemą (studijų rezultatus) nustato ir užsako socialiniai partneriai, darbdaviai, politikai, dėstytojai, mokslininkai, studentai, absolventai. Vadinasi, apibrėžti studijų rezultatai yra pirmasis žingsnis pradedant studijų procesą, be kurio sunku būtų nustatyti kompetencijos ugdymo ir vertinimo kriterijus, parinkti ugdymo ir vertinimo metodus, priemones, strategijas.

Todėl tyrimas galėtų būti tęsiamas dviem kryptimis, t. y., viena vertus, analizuojamos studijų programos, jų turinys ir studijų rezultatai, kurie numatyti tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo ir vertinimo metodus, priemones, strategijas formaliajame mokymosi procese, ir, antra vertus, tiriamas kompleksiškas tarpkultūrinės kompetencijos visų elementų ugdymas realioje tarpkultūrinėje aplinkoje. Šių dviejų tyrimo krypčių rezultatai leistų susieti formaliojo ir savaiminio ugdymo principus, įvertinant įvairias mokymosi ir socializacijos aplinkas, ugdant holistinę tarpkultūrinę kompetenciją.

LITERATŪRA

1. Academic Preparation for College: What students need to know and be able to do (1983). NY: The College Board.
2. Adamonienė, R. ir kt. (2001). *Profesinio ugdymo pagrindai*. Vilnius: P. Kalibato II „Petro ofsetas“.
3. Adler, N. J. (1991). *International Dimensions of Organizational Behavior*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing.
4. Allport, G. (1979). *The Nature of Prejudice*. Reading: Addison-Wesley.
5. Appadurai, A. (1996). *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalisation*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
6. Armstrong, F., Moore, M. (2004). *Action Research for Inclusive Education: Changing places, changing practice, changing minds*. London and New York: Routledge Flamer.
7. Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469–480.
8. Aronowitz, S., Giroux, H. (1991). *Postmodern Education: Politics, Culture and Social Criticism*. Minneapolis MN: University of Minnesota Press.
9. Atkinson, R. C., Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. In K. W. Spence & J. T. Spence (Eds.). *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory*, Vol. 2, (p. 742–775). New York: Academic Press.
10. Aukštojo mokslo tarptautiškumo skatinimo 2008–2010 metų programa. 2008 m. liepos 9 d. Nr. 732 [žiūrėta 2010-11-05]. Prieiga internete: <<http://www.litlex.lt/scripts/sarasas2.dll?Teks-tas=1&Id=116385>>.
11. Barnett, R. (1990). *The Idea of Higher Education*. SRHE and Open University Press.
12. Barnett, R. (1994). The Limits of Competence: Knowledge, Higher Education and Society. *The Society for Research into Higher Education and Open University Press*.
13. Barnett, R. (1999). Learning to work and working to learn. Boud, D., Garrick, J. (Eds.), *Understanding Learning at Work* (29–44). London: Routledge.
14. Barr, R. B., Tagg, J. (1995). From teaching to learning – A new paradigm for undergraduate education. *Change, Nov/Dec.*, 13–25 [žiūrėta 2009-12-12]. Prieiga internete: <<http://ilte.ius.edu/pdf/BarrTagg.pdf>>.
15. Barrett, H. (2003). Presentation at First International Conference on the e-Portfolio, Poitiers, France, October 9, 2003 [Retrieved January 21, 2005]. From: <<http://electronicportfolios.org/portfolios/ei-fel.pdf>>.
16. Barzėlis, A., Barcytė, L., Mažeikienė, N. (2008). Tarpkultūrinės kompetencijos ugdymas ir raiška kooperuotose studijose. In N. Mažeikienė (Sud.), *Kooperuotų studijų sociokultūrinė adaptacija Lietuvoje*. Šiauliai. Šiaulių universiteto leidykla.
17. Bates, I. (1995). The Competence Movement: Conceptualising recent research. *Studies in Science Education*, 25, 39–68.
18. Baudrillard, J. (1988). *Selected Writings*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
19. Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.
20. Baumer, T. (2002). *Handbuch Interkulturelle Kompetenz*. Zürich.
21. Beaumont, G. (1996). *Review of 100 NVQs and SVQs*. London: Department for Education and Employment.
22. Becker, J., Lißmann, H.-J. (1973). Inhaltsanalyse – Kritik einer sozialwissenschaftlichen Methode. Arbeitspapiere zur politischen Soziologie 5. München: Olzog.
23. Beerkens, E. (2004). Global Opportunities and Institutional Embeddedness; Higher Education Consortia in Europe and Southeast Asia. Enschede: CHEPS [žiūrėta 2009-12-11]. Prieiga internete: <<http://www.utwente.nl/cheps/documenten/thesisbeerkens.pdf>>.
24. Belz, J. A. (2007). The Development of Intercultural Competence in Online Interaction. In O’Dowd, R. (ed.), *On-line Intercultural Exchange: A Practical Introduction for Foreign Language Teachers* (163–215). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

25. Bendroji pilietinio ugdymo programa (2004). Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2004-07-05 įsakymas Nr. ISAK-1086 [žiūrėta 2009-11-15]. Prieiga internete: <<http://www.pedagogika.lt/puslapis/Pilietinis.pdf>>.
26. Bennet, M. J. (1993). Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In R. M. Paige (ed.), *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press.
27. Bennett, J. M., Bennett, M. J. (2004). Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. In D. Landis, J. Bennett, M. Bennett (Eds.), *Handbook of intercultural training* (3rd ed) (147–165). Thousand Oaks: Sage.
28. Beresnevičienė, D. (1995). Nuolatinis mokymais Lietuvoje. (Psichologiniai pagrindai): monografija. Vilnius.
29. *Bergen Communiqué* (2005). The European Higher Education Area – Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education [žiūrėta 2009-12-18]. Prieiga internete: <http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00_Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf>.
30. Berger, P., Luckman, Th. (1999). *Socialinis tikrovės konstravimas*. Vilnius: Pradai.
31. Berlyno komunikatas (2003). *Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003* [žiūrėta 2008-09-22]. Prieiga internete: <http://www.skvc.lt/old/wwwskvc/Berlyno_Komunikat.doc>.
32. Biggs, J (1987). *Student Approaches to Learning and Studying* Hawthorn, Vic: Australian Council for Educational Research.
33. Birenbaum, M. (2003). New Insights In to Learning and Teaching and Their Implications for Assessment. In M. Segers, F. J. R. C. Dochy, E. Cascallar (Eds.), *Optimising new modes of assessment: in search of qualities and standards* (13–25). Dordrecht; Boston: Kluwer Academic Publishers.
34. Birenbaum, M., Dochy, F. (1996). *Alternatives in Assessment of Achievement, Learning Processes and Prior Knowledge*. Boston, MA, Kluwer Academic.
35. Birkett, W. P. (1993). Competency based standards for professional accountants in Australia and New Zealand discussion paper. Australian Society of Certified Practicing Accountants.
36. Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
37. Byram, M. ir kt. (2004). INCA Assessorenhandbuch [žiūrėta 2006-11-15]. Prieiga internete: <www.incaproject.org>.
38. Black, P., Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *PhiDelta Kappan*, October 1998 [retrieved September 10, 2007]. From: <<http://www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm>>.
39. Blanchard, P. N., Thacker, J. W. (2007). *Effective Training: Systems, Strategies, and Practices* (3 ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
40. Blokhuis, F. (2000). *Op zoek naar de competente beroepsbeoefenaar in de uiterlijke verzorging* [In search for the competent practitioner in external care]. De Bilt, the Netherlands: Bve Raad.
41. Blokhuis, F., Onstenk, J., Van den Berg, J. (2002). *Leren met werkopgaven*. Learning with work tasks. 's-Hertogenbosch, the Netherlands: CINOP.
42. Boam, R., Sparrow, P. (1992). *Designing and achieving competency*. London: McGraw-Hill.
43. Bochner, S. (Ed.) (1982). *Cultures in Contact: studies in cross-cultural interaction*. Sydney: Pergamon Press.
44. Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. New York: Wiley.
45. Bolonijos deklaracija, 1999 (2008). Svarbiausi Bolonijos proceso dokumentai. Vilnius: ŠMM [žiūrėta: 2010-03-12]. Prieiga internete: <http://www.smm.lt/t_bendradarbiavimas/docs/bp/Bolonijos%20proceso%20dokumentai_Bolonijos-Londono%20laikotarpiu_1999-2007.pdf>.
46. Boon, M. J., van der Klink, M. R. (2003). Competence: The triumph of a fuzzy concept. *International Journal of Human Resource Development & Management*, 3 (2), 56–77.

47. Bootz, I., Hartmann, Th. (1997). Kompetenzentwicklung statt Weiterbildung? Mehr als nur neue Begriffe. *Zukunft Qualifikation* (die Zeitschrift für Erwachsenenbildung) No. 4, p. 22 [žiūrėta 2007-02-24]. Prieiga internete: <<http://www.diezeitschrift.de/497/index.asp>>.
48. Borghans, L., de Grip, A. (2000). *The Overeducated Worker? The Economics of Skill Utilization*. Edward Elgar Publishing Limited, Cheltenham and Northampton.
49. Borusevičienė, N. (2004). *Mokymo(si) procesai edukaciniu ir filosofiniu aspektu*. Šiauliai: Liucijus.
50. Boud, D., Miller, N. (Eds.). (1996). *Working with experience: Animating learning*. New York: Routledge.
51. Bound, D. (1995). *Enhancing Learning through Self-assessment*. London and Philadelphia, Kogan Page.
52. Bound, D., Falchikov, N. (1989). Quantitative studies of Self-assessment in Higher Education: a critical analysis of findings, *Higher Education*, 18.
53. Bowden, J. A., Masters, G. N. (1993). Implications for higher Education of a Competency-Based Approach to Education and Training. Canberra: Department of Employment, Education and Training. P. 157.
54. Brislin, R., Yoshida, T. (1994). *Intercultural communication training: An introduction*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
55. Bryant, S., Khale, J., Schafer, B. (2005). Distance Education: A Review of the Contemporary Literature. *Issues in Accounting Education*, 20 (3), 255–272.
56. Brockbank, A., McGill, I. (1998). *Facilitating Reflective Learning in Higher Education*. Buckingham: Open University Press.
57. Bromme, R., Hesse, F. W., Spada, H. (Eds.) (2005). *Barriers and Biases in Computer-Mediated knowledge communication and how they may be overcome* (5 ed.). New York: Springer.
58. Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513–530.
59. Brown, Carol A. (2002). Portfolio Assessment: How far have we come? [žiūrėta: 2009-03-14]. Prieiga internete: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED477941.pdf>>.
60. Brown, S., Dove, P. (1991). Opening mouths to change feet: some views on self and peer assessment. In Brown, S., Dove, P. (Eds.), *Self and Peer Assessment* (Standing Conference on Educational Development), 59–65.
61. Bruzgelevičienė, R. (2007). Lietuvos švietimo reforma ugdymo paradigmu kaitos aspektu 1988–1997 m. Daktaro disertacija. Vilniaus pedagoginis universitetas.
62. Bruzgelevičienė, R. (2008). *Lietuvos švietimo kūrimas 1988–1997 m.*: monografija. Vilnius: Sapnų sala.
63. Bubnys, R. (2009). *Reflektyvus mokymasis kaip edukacinis fenomenas ugdant specialiuosius pedagogus aukštojoje mokykloje*. Daktaro disertacija. Šiaulių universitetas.
64. Budvytytė-Gudienė, A., Toleikienė, R. (2008). Content and Language Integrated Learning: Features of Educational Methods. *Socialiniai mokslai*, 2 (60).
65. Bulajeva, T. (2005). Aukštojo mokslo internacionalizavimas globalizacijos sąlygomis. *Acta paedagogica Vilnensia*, 14, 179–186.
66. Butkienė, G., Kepalaitė, A., (1996). *Mokymasis ir asmenybės brendimas*. Vilnius.
67. Caglar, A. (1993). Academic Freedom, Autonomy and Accountability in the Restructuring and Coordination of Multi – university National Systems, *CEPES. Academic freedom and University Autonomy*. Paris: Unesco, 15–92.
68. Carrington, L. (1994). Competent to manage? *International Management*, 49 (7), 17.
69. Cesevičiūtė, I. (2004). *Studentų komunikacinės kompetencijos ugdymas tikslinėje edukacinėje aplinkoje*: daktaro disertacijos santrauka. Kaunas: Technologija.
70. Cesevičiūtė, I., Minkutė-Henrickson, R. (2001). Kalbinės komunikacinės kompetencijos sampratos problema užsienio kalbos mokymo (-si) aukštojoje mokykloje požiūriu. *Socialiniai mokslai*, 4 (30), 59–64.
71. Cesevičiūtė, I., Minkutė-Henrickson, R. (2002). Developing students' intercultural communicative competence: towards effective university learning environments. *Socialiniai mokslai*, 4 (36), 48–56.

72. Cheetham, G., Chivers, G. (1996). Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European Industrial Training*, 20 (5), 20–30.
73. Cheetham, G., Chivers, G. (1998). The reflective (and competent) practitioner: a model of Professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches. *Journal of European Industrial Training*, 22 (7), 267–276.
74. Chen, G. M., Starosta, W. J. (1996). Intercultural Communicative Competence: a synthesis. *Communication Yearbook*, No. 19, 353–383.
75. Chin S. T. S., Williams J. B. (2006). A theoretical framework for effective online course design. *Journal of Online Learning and Teaching*, 2 (1), 12–21 [žiūrėta 2009-12-01]. Prieiga internete: <http://jolt.merlot.org/documents/MS05007_002.pdf>.
76. Chreptavičienė, V. (1999). Dalykinė komunikacinė kompetencija ir jos ugdymo gairės universitetinėse studijose. *Socialiniai mokslai*, 2 (19), 32–47.
77. Cohen, L., Manion, L. (1989). *Research Methods in Education* (3rd ed.). London: Routledge.
78. Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London and New York: Routledge Falmer.
79. Colley, H., Hodkinson, P., Malcom, J. (2003). *Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skills Research Centre*. London: Learning and Skills Research Centre.
80. Coombs, P., Ahmet, M. (1974). *Attacking rural poverty: How non-formal education can help*. Baltimore, MD: Johns Hopkins Press.
81. Cross, T. (1988). Services to minority populations: Cultural competence continuum. *Focal Point*, 3, 1–9.
82. Crotty, M. (1998). *The Foundation of Social Research: Meaning and perspective in the research process*. Sage publications, London, Thousand Oaks, New Delhi.
83. Crowther, P., Joris, M., Nilsson, B., Temekens, H., Wachter, B. (2000). *Internationalization at Home: A Position Paper*. Published by the European Association for International Education (EAIE) [žiūrėta 2009-12-08]. Prieiga internete: <<http://www.eaie.org/laH/IaHpositionPaper.pdf>>.
84. Čekanavičius, V., Murauskas, G. (2001). *Statistika ir jos taikymai*. Vilnius: TEV.
85. Čiutienė, R., Šarkiūnaitė, I. (2004). Darbuotojų kompetencija – organizacijos konkurencingumą lemiantis veiksnys. *Ekonomika*, 67 (2).
86. Damon, W. (2006). *Socialization and Individualion. Childhood Socialization* (ed. Handel G.) (2nd ed). New Jersey: Aldine Transaction.
87. Deardorff, K. D. (2004). *The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States*. A dissertation for the Degree of Doctor of Education. Raleigh, North Carolina [žiūrėta 2007-09-22]. Prieiga internete: <<http://www.lib.ncsu.edu/theses/available/etd-06162004-000223/unrestricted/etd.pdf>>.
88. Delamare Le Deist, F., Winterton, J. (2005). What is Competence? *Human Resource Development International*, Vol.8, no.1, 27–46.
89. Denzin, N. K., Lincoln, Y.S. (2003). *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues* (2nd ed.). Thousand Oaks. London, New Delhi: Sage Pub.
90. Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Kappa Delta Pi.
91. Dignes, N. (1983). Intercultural competence. In D. Landis & R. W. Brislin (Eds.), *Handbook of intercultural training, Vol. 1*. Elmsford, NY: Pergamon Press, Inc.
92. Dodd, C. (1998). *Dynamics of Intercultural Communication*. 5th ed. New York: McGraw-Hill.
93. Doignon, J., Falmagne, J. (1999). *Knowledge Spaces*. Berlin: Springer.
94. Dreifus, H. L., Dreifus, S. E. (1986). *Mind over Machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Oxford. Basil Blackwell.
95. Du, J., Havard, B., Li, H. (2005). Dynamic online discussion: task-oriented interaction for deep learning. *Educational Media International*, 42 (3), 207–218.
96. Duoblienė, L. (2006). *Šiuolaikinio ugdymo filosofija: refleksijos ir dialogo link: mokymo priemonė aukštosios mokykloms*. Vilnius: Tyto alba.
97. Easterby-Smith, M. (2002). *Management Research: An Introduction* (11th reprint). London: Sage.

98. Ellingboe, B., J. (1998). *Reforming the Higher Education Curriculum: Internationalizing the Campus*, American Council on Education and Oryx Press, Arizona.
99. Elliott, S. N., DiPerna, J. C. (2002). Assessing the Academic Competence of College Students: Validation of a Self-Report Measure of Skills and Enablers. *The Journal of Postsecondary Education and Disability*. Vol. 15, No. 2 [žiūrėta 2008-01-18]. Prieiga internete: <http://www.ahead.org/members/jped/articles/Volume15/15_2/jped15elliottassessingRA.doc>.
100. Ellström, P. E. (1998). The many meanings of occupational competence and qualification. In W. J. Nijhof, J. N. Streumer (Eds.), *Key qualifications in work and education* (p. 39–50). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic.
101. Ellstrom, P-E. (2001). Integrating learning and work: conceptual issues and critical conditions. *Human Resource Development Quarterly*, Vol. 12, No. 4, 421–35.
102. Entwistle, N. J., Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
103. Epstein, R. M., Hundert, E. M. (2002). Defining and assessing professional competence. *JAMA*, 287, 226–235.
104. Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. Brighton: Falmer Press.
105. Eraut, M. (2000). Non-normal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113–136.
106. Ertmer, P. A., Newby, T. J., MacDougall, M. (1996). Students' approaches to learning from case-based instruction: The role of reflective self-regulation. *American Educational Research Journal*, 33 (3), 719–752.
107. Europos tarybos dokumentai (2005). 2005 – Europos pilietiško ugdymo per švietimą metai [žiūrėta 2009-11-13]. Prieiga internete: <http://www.etib.lt/?s=docs_lt&item=34&lang=lt>.
108. Exeter, D. J. (2001). *Learning in the Outdoors*. London, Outward Bound.
109. Falchikov, N. (1991). Group process analysis: self and peer assessment of working together in a group. In S. Brown, P. Dove (Eds.), *Self- and peer assessment* (p. 15–27). Birmingham, UK: Standing Conference on Education Development.
110. Falchikov, N. (1995). Peer feedback marking: developing peer assessment. *Innovations in Education and Training International*, 32, 175–187.
111. Falchikov, N., Boud, D. (1989). Student self-assessment in higher education: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 59, 395–430.
112. Fantini, A. E. (2000). A Central Concern: Developing Intercultural Competence in *SIT Occasional Papers Series*. Brattleboro, VT [žiūrėta 2007-11-06]. Prieiga internete: <<http://www.sit.edu/publications/docs/competence.pdf>>.
113. Fantini, A. E. (2006). Assessment Tools of Intercultural Communicative Competence. Brattleboro, VT 2006 [žiūrėta 2007-11-20]. Prieiga internete: <http://www.sit.edu/publications/docs/feil_appendix_f.pdf>.
114. Fennes, H., Hapgood, K. (1997). *Intercultural learning in the classroom; crossing borders*. London: Cassell.
115. Fennes, H., Otten, H. (2008). *Quality in Non-Formal Education and Training in the Field of European Youth Work* [žiūrėta: 2010-11-12]. Prieiga internete: <<http://www.salto-youth.net/downloads/4-17-1615/TrainingQualityandCompetenceStudy.pdf>>.
116. Fielden, J. (2006). Internationalisation and Leadership – what are the issues? The Leadership and Development Challenges of Globalisation and Internationalisation. Leadership Summit. Leadership Foundation for Higher Education, 3–9 [žiūrėta 2009-11-19]. Prieiga internete: <<https://www.lfhe.ac.uk/publications/leadershipsummit2006.pdf>>.
117. Flick, U. (2007). *Managing quality in quality in qualitative research*. London: SAGE.
118. Fokienė, A. (2006). *Profesijos mokytojų neformaliojo ir savaiminio mokymosi didaktinių pasiekimų vertinimo sistemos parametrai*. Daktaro disertacija. Kaunas: VDU.
119. Foster, R. L. (1997). Addressing epistemological and practical issues in multimethod research: A procedure for conceptual triangulation. *Adv. Nurs. Sci.* 20 (2), 1–12.
120. Foucault, M. (1982). *Power Knowledge*. New York: Pantheon.

121. Furnham, A., Bochner, S. (1986). *Culture Shock. Psychological reactions to unfamiliar environments*. London: Routledge.
122. Gangani, N. T., McLean, G. N., Braden, R. A. (2004). Competency-based human resource development strategy, Academy of Human Resource Development Annual Conference, Austin, TX, 4–7 March, *Proceedings, Vol. 2*, p. 1111–1118.
123. Gecas, V. (2001). Socialization. In: *Sociology of International Encyclopedia of The Social & Behavioral Sciences*. Elsevier, 14525–14530.
124. Geistmann, Ch. (2002). Interkulturelle Kompetenz – Eine wichtige und förderbare Fähigkeit in der internationalen Zusammenarbeit. Norderstedt.
125. Geležinienė, R. (2006). Mokytojas kaip tyrėjas: koncepto operacionalizacija ir veiklos perspektyva ugdant emocijų ir elgesio problemų turinčius vaikus. *Specialusis ugdymas, 2 (15)*, 27–35.
126. Gellert, C. (1991). The Emergence of Three University Models. Institutional and Functional Modifications in European Higher Education. *EUI working papers ECS No. 91/5*. Florence: European University Institute.
127. Gettinger, M., Seibert, J. K. (2002). Best practices in increasing academic learning time. In A. Thomas (Ed.), *Best practices in school psychology, Volume I*, (4th ed., p. 773–787). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
128. Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity Press.
129. Giddens, A. (1996). Affluence, Poverty and the Idea of a Post-Scarcity Society. *Development and Change, Vol. 27 (2)*, 365–377.
130. Giddens, A. (1999). *Runaway World: How Globalization is Reshaping Our Lives*. London: Profile.
131. Giddens, A. (2000). Modernybė ir asmens tapatumas. Vilnius: Pradai.
132. Gonzi, A., Hager, P., Athanasou, J. (1993). The development of competency-based assessment strategies for the professions. In: *Eraut, M. (ed.). Developing professional knowledge and competence. London: Falmer Press*.
133. Green, P. C. (1999). *Building Robust Competencies*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
134. Greenwood, D. J., Levin, M. (1998). *Introduction to Action Research*. NY: Sage Publications.
135. Grendstad, M. N. (1996). *Mokytiis – tai atrasti*. Vilnius: Margi raštai.
136. Griffiee, D. T. (1995). *A Longitudinal Study of Student Feedback: self-assessment, course evaluation and teacher evaluation* (Birmingham, AL).
137. Grunzweig, W., Rinehart, N. (1998). International Understanding and Global Interdependence: A philosophical inquiry. *International Educator, Fall*, 41–48.
138. Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage Pub.
139. Gudaitytė, D., Vilkienė, V. (2003). Manifestation of Cooperative Learning trough European Mobility Projects at Teacher Training College. *Socialiniai mokslai, 2 (39)*, 18–29.
140. Gudykunst, W. (1991). *Bridging Differences: Effective Intergroup Interactions*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
141. Gudykunst, W., Kim, Y. Y. (1997). *Communicating with Strangers. An approach to intercultural communication* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
142. Gudykunst, W., Ting-Toomey, S., Wiseman, R. (1991). Taming the Beast: Designing a course in intercultural communication. *Communication Education, 40*, 272–285.
143. Hall, D. T., Moss, J. E. (1998). The new protean career contract: Helping organizations and employees adapt. *Organizational Dynamics, Winter, 26 (3)*, 22–37.
144. Hall, E. (1976). *Beyond Culture*. New York: Anchor Books.
145. Harding, S. (1991). Who knows? Identities and Feminist Epistemology. In J. E. Hartman & E. Messer-Davidow (Eds.), *Gendering Knowledge: Feminists in Academe*. (100–120). Knoxville: The University of Tennessee Press.
146. Harrington, T. F. (1995). *Assessment of Abilities*. Greensboro, NC: ERIC Clearinghouse on Counseling.
147. Hart, E., Bond, M. (1995). *Action Research for Health and Social Care: a guide to practice*. Buckingham: Open University Press.

148. Hassmen, P., Sams, M. R. (1996). Self-assessment responding and testing methods, *Perceptual and Motor Skills*, 83.
149. Hesketh, B., Gosper, M., Andrews, J., Sabaz, M. (1996). Computer-mediated Communication in University Teaching. DEETYA. Australian Government Publishing Service, Canberra [žiūrėta 2007-05-03]. Prieiga internete: <<http://www.dest.gov.au/archive/highered/eippubs/eip9611/front.htm>>.
150. Hinkel, E. (2005). Special Academic Programs. Culture and Language Bridge Program [žiūrėta 2007-05-14]. Prieiga internete: <http://www.seattleu.edu/home/learning_teaching/bulletins_of_information/undergraduate/pdf/UGBulletin.pdf>
151. Hmelo-Silver, C. (2004). Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review*, 16 (3), 235–266.
152. Hodkinson, P., Issitt, M. (1995). *The Challenge of Competence*. London: Cassell Education.
153. Hofstede, G. (1984). *Culture's Consequences. International differences in work-related values*. Newbury Park: Sage.
154. Holley, L. C., Risley-Curtiss, Ch., Stott, T., Jackson, D. R., Delson, R. (2007). It's Not Scary. Empowering Women Students to Become Researchers. *Affilia: Journal of Women and Social Work*, 22 (1), 99–115.
155. Jacikevičius, A. (1994). *Siela, mokslas ir gyveniena*. Vilnius: Žodynas.
156. Jackson, J. (August, 2005). Assessing intercultural learning through introspective accounts. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 11, 165–186.
157. Jarvis, P. (2006). *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. London and New York: Routledge / Falmer Press.
158. Jarvis, P. et al (1998). *Theory and Practice of Learning*. London, Kogan Page.
159. Jasper van Loo, Semeijn, J.(2001). Defining and Measuring Competences: An application to Graduate Surveys [žiūrėta 2007-02-13]. Prieiga internete: <<http://www.fdewb.unimaas.nl/roa/cv/semijn/loosesemeijn.pdf>>.
160. Jonassen, D. H., Kwon, H. (2001). Communication patterns in computer mediated versus face-to-face group problem solving. *Educational Technology Research and Development*, Vol.49 (1), 35–51.
161. Jonassen, D. H., Peck, K. L., Wilson, B. G. (1999). *Learning With Technology: A Constructivist Perspective*. New Jersey: Merrill.
162. Jones, L., Moore, R. (1995). Appropriating competence: the competency movement, the New Right and the 'culture change' project. *British Journal of Education and Work*, 8 (2), 78–92.
163. Jovaiša, L. (1993). *Pedagogikos terminai*. Kaunas: Šviesa.
164. Jovaiša, L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
165. Jucevičienė, P. (1997). *Lyginamoji edukologija*: monografija. Kaunas: Technologija.
166. Jucevičienė, P. (1997). *Ugdymo mokslo raida. Nuo pedagogikos iki šiuolaikinės edukologijos*. Kaunas: Technologija.
167. Jucevičienė, P. (1998). *Edukologijos idėjos Lietuvos švietimo sistemos modernizavimui*: monografija. Kaunas: Technologija.
168. Jucevičienė, P. (1999). Lietuvos aukštojo mokslo reformos galimas posūkis: edukologinis vertinimas. *Lietuvos mokslas ir pramonė: XXI amžiaus technologijas pasitinkant*. Konferencijos pranešimų medžiaga (92–100). Kaunas: Technologija.
169. Jucevičienė, P. (2001). Integruotas požiūris į socialinio darbo teoriją ir praktiką – XXI amžiaus iššūkių žmonėms atsakas. *Acta Paedagogica Vilnensia: mokslo darbai*, 8, 189–197.
170. Jucevičienė, P. (2002). Concept of a competence portfolio and its formation: Manual of EU project evaluator competence development. Kaunas: Kaunas University of Technology.
171. Jucevičienė, P. (2005). Responding to the challenge of globalization-quality of the learning university. *Higher Education Facing Globalization and Europeanization*. Kaunas: Technologija.
172. Jucevičienė, P. (2007). *Besimokantis miestas*: monografija. Kauno technologijos universitetas. Kaunas: Technologija.
173. Jucevičienė, P., Baublienė, R. (1998). Sisteminis požiūris į žmogaus vystymąsi jo gyvenimo raidoje – asmenybės ugdymo ir saviugdos metodologinis pagrindas. *Socialiniai mokslai. Edukologija*, 2 (15), 81–90.

174. Jucevičienė, P., Lepaitė, D. (2000). Kompetencijos sampratos erdvė. *Socialiniai mokslai*, 1 (22), 44–50.
175. Jucevičienė, P., Minkutė, R. (1996). Edukacinio proceso grįžtamojo ryšio terminų problema. *Socialiniai mokslai šiuolaikinei Lietuvai. Mokslo darbai*. Kaunas: Technologija.
176. Juknytė-Petrekienė, I., Pukelis, K. (2007). Internacionalizuotų studijų kokybės vertinimas: Socrates / Erasmus programos dalyvių patirtis. *Aukštojo mokslo kokybė*, 4, 74–101 [žiūrėta 2009-11-16]. Prieiga internete: <EBSCO Publishing *Education Research Index* <http://www.epnet.com/titleLists/er-coverage.pdf>.
177. Juodaitytė, A. (2003). *Socializacija ir ugdymas vaikystėje*. Vilnius: UAB „Petro Ofsetas“.
178. Juodaitytė, A. (2004). Studijų kokybė aukštojoje mokykloje: valdymo filosofija ir prakseologija. In K. Pukelis (Ed.) *Aukštojo mokslo kokybė*, 1, 12–25. Vytauto Didžiojo universiteto Studijų kokybės centras.
179. Jurašaitė-Harison, E. (2004). Ikimokyklinio ugdymo pedagogų kaip tęstinio profesinio mokymo(si) funkcija: kompetencijų modelio įgyvendinimas, įvertinimas. *Pedagogika*, 71, 56–65.
180. Kardelis, K. (2002). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai* (2 leid.). Kaunas: Judex.
181. Kardelis, K. (2005). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Šiauliai: Liucilijus.
182. Keaten, J. A., Richardson, M. E. (1992, February). *A field investigation of peer assessment as part of the student group grading process*. Paper presented at the Western Speech Communication Association Convention, Albuquerque, NM.
183. Keith, S. Z. (1996). Self-assessment materials for use in portfolios. *Primus*, 6, 178–192.
184. Kelley, C., Meyers, J. (1995). CCAI Cross Cultural Adaptability Inventory Manual. Minneapolis, MN: National Computer Systems, Inc.
185. Kim, Y. (1991). Intercultural communication competence: A systems-theoretic view. In S. Ting-Toomey, F. Korzeny (Eds.), *Cross-cultural interpersonal communication* (259–275). Newbury Park: Sage Publications.
186. Klarus, R., Tillema, H. H., Veenstra, J. (1999). Beoordelen: met competentieprofielen of kwalificatiestructuren: Onderwijs en bedrijfsleven staan weliswaar nog ver van elkaar af in de wijze waarop zij beoordelen, maar groeien meer en meer naar elkaar toe in denken over en kiezen van de wijze van beoordeling van medewerkers. *Opleiding and ontwikkeling*, No. 12 (11), 15–26.
187. Knasel, E., Meed, J. (1994). *Becoming Competent: Effective Learning for Occupational Competence* (Sheffield: Employment Department).
188. Knight, J. (1994). *Internationalisation: Elements and Checkpoints*. Canadian Bureau for International Education, Ottawa.
189. Knight, J. (2003). Updating the definition of internationalization [žiūrėta 2007-02-17]. Prieiga internete: <http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/News33/text001.htm>.
190. Knight, J. (2006). Internationalization of Higher Education: New Directions, New Challenges. 2005 IAU Global Survey Report. International Association of Universities (IAU).
191. Knight, J. ir kt. (1999). Quality and Internationalisation in Higher Education [žiūrėta 2007-03-12]. Prieiga internete: <<http://www.oecdbookshop.org/oecd/display.asp?TAG=XGESM8XX4X5899X65KV1NP&CID=&LANG=EN&SF1=DI&ST1=5LMQCR2KB7Q7>>.
192. Knight, J., de Wit, H. (1997). *Internationalisation of Higher Education in Asia Pacific Countries*. European Association for International Education, Amsterdam.
193. Knowles, M. (1975). *Self-Directed Learning. A Guide for Learners an Teachers*. New York: Association Press.
194. Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
195. *Kopenhagos deklaracija* (2002). Prieiga internete: <www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/pr/609/609134/609134lt.pdf>.
196. Koppi, A. J., Chaloupka, M. J., Llewellyn, R., Cheney, G., Clark, S., Fenton-Kerr, T. (1998). Academic culture, flexibility and the national teaching and learning database [žiūrėta 2007-03-25]. Prieiga internete: <<http://www.ascilite.org.au/conferences/wollongong98/asc98-pdf/koppi0059.pdf>>.

197. Kraujutaitytė, L. (2002). *Aukštojo mokslo demokratiškumo pagrindai*. Vilnius: Lietuvos teisės universitetas.
198. Krippendorff, K. (1993). The past of communication's hoped for future. *The Future of the Field 1, Journal of Communication, vol. 43, No. 3*, 34–44.
199. Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
200. Kvale, S. (1996). *InterViews – An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
201. Landis, D., Bennett, J. M., Bennett, M. J. (Eds.). (2004). *Handbook of intercultural training* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
202. Langner, A., Kaftan, N. (1999). Rethinking Knowledge – Labour. Education and Business in the Knowledge Society. Convention Booklet. OFW.
203. Lapinskienė, D. (2000). *Studijuoti įgalinanti aplinka: jos reikšmė studento mokymuisi*. IV edukologijos doktorantų ir jų mokslinių vadovų konferencija.
204. Lasauskienė, J. (2007). *Dalykinė kompetencija kaip muzikos pedagogų rengimo tikslas: daktaro disertacijos santrauka*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
205. Lauren, M., Hutto, B. S. (2004). A comparison of two standardized measures for evaluating academic competence in college students [žiūrėta 2009-12-20]. Prieiga internete: <<http://etd.lib.fsu.edu/theses/available/etd-10192004-201159/unrestricted/Dissertation.pdf>>.
206. Laužackas R., Jovaiša T., Tutlys V. (2007). *Lietuvos nacionalinės kvalifikacijų sistemos koncepcija*. Vilnius.
207. Laužackas, R. (2005). *Profesinio rengimo terminų aiškinamasis žodynas*. Kaunas: VDU.
208. Laužackas, R., Pukelis, K. (2002). Kvalifikacija ir kompetencija: samprata, santykis bei struktūra profesijos mokytojo veiklos kontekste. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos, 3*, 10–17.
209. Laužackas, R., Stasiūnaitienė, E., Teresevičienė, M. (2005). *Kompetencijų vertinimas neformaliajame ir savaiminiame mokymesi*: monografija. Kaunas: VDU.
210. Lave, J., Wenger, E. (1991). Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. *Cambridge: Cambridge University Press* [žiūrėta 2009-11-25]. Prieiga internete: <<http://books.google.com/?id=CAVIOrW3vYAC>>.
211. Leenen, W. R. (2002). *Enhancing Intercultural Competence in Police Organizations*. Waxmann Verlag GmbH, Germany.
212. Lekavičienė, R. (2000). *Socialinės kompetencijos vertinimo metodologijos modifikavimas: daktaro disertacijos santrauka*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
213. Lepaitė, D. (2001). *Kompetencijų plėtojančių studijų programų lygio nustatymo metodologija (verslo studijų atvejis): daktaro disertacijos santrauka*. Kaunas: Technologija.
214. Lepaitė, D. (2003). *Kompetencijų plėtojančių studijų programų lygio nustatymo metodologija*. Monografija. Kaunas: Technologija.
215. Lietuvos nacionalinės kvalifikacijų sąrangos metmenys. Vilnius: Lietuvos darbo rinkos mokymo tarnyba, 2007.
216. Linkaitytė, G. M., Lukšytė, D. (2003). Pasirengimas mokytis visą gyvenimą: savivada pagrįsto mokymosi modelis. *Pedagogika, 69*, 124–131.
217. Lipinskienė, D. (2000). Studijuoti skatinanti aplinka: jos reikšmė studentų mokymuisi. *Tiltai, 2*, 73–77.
218. Lipinskienė, D. (2002). *Edukacinė studentų įgalinanti studijuoti aplinka*. Daktaro disertacija. Kaunas: Kauno technologijos universitetas.
219. Lisbon convention (1997) [žiūrėta 2008-02-07]. Prieiga internete: <http://www.bolognabergen2005.no/EN/MAIN_DOC/Lisbon1.HTM>.
220. Liu, D. (1998). *Fremdsprachen und interkulturelle Kompetenz. Das Studienkonzept „Interkulturelle Studien“ an der Universität Qingdao*. [žiūrėta 2007-09-22]. Prieiga internete <<http://daf.german.or.kr/arbeits3liu.doc>>.
221. Loacker, G., Jensen, P. (1988). The power of performance in developing problem solving and self-assessment abilities. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 13*, 128–50.

222. Lohman, M. C. (2006). Factors influencing teachers' engagement in informal learning activities. *Journal of Workplace Learning, Vol. 18, No. 3*, 141–156.
223. Longhurst, N., Norton, L. S. (1997). Self-assessment in coursework essays. *Studies in Educational Evaluation, 23 (4)*, 319–330.
224. Longworth, N. (2000). *Making Lifelong Learning Work: Learning Cities for a Learning Century*. London: Kogan Page.
225. Lourtie, P. (2001). *Furthering the Bologna Process. Report to the Ministers of Education of the Signatory Countries* [žiūrėta: 2009-09-13]. Prieiga internete: <<http://europe.eu.int/comm>>.
226. Mayer, R. E. (2003). *Learning and instruction*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
227. Mansfield, B. (1993). Competency-based qualifications: A response. *Journal of European Industrial Training, 17(3)*, 19–22.
228. Mansfield, B. (2004). Competence in transition. *Journal of European Industrial Training, 28*, 296–309.
229. Mansfield, B., Mitchell, L. (1996). *Towards a Competent Workforce*. London: Gower.
230. Marshall, G. (1999). Exploring Assessment. *Education and Information Technologies, 4(3)*, 313–329.
231. Marton, F., Saljö R. (1976). On qualitative differences in learning I: Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology, 46*, 115–127.
232. Mažeikienė, N., Loher, D. (2008). Teacher's intercultural competence in mobility programmes. *Socialiniai mokslai (Social Sciences), 2(60)*, 48–65.
233. Mažeikienė, N., Virgailaitė-Mečkauskaitė, E. (2007). The Experience of Measurement and Assessment of Intercultural Competence in Education. *Socialiniai mokslai (Social Sciences), 4(58)*, 70–82.
234. Mažeikienė, N., Zubilina, O., Virgailaitė-Mečkauskaitė, E., Ruškus J. (2008). Research competence for international collaboration in the process of higher education and labour market internationalization. *Socialiniai mokslai (Social Sciences), 2(60)*, 66–80.
235. McAllister, L., Whiteford, G., Hill, B., Thomas, N., Fitzgerald, M. (2006). Reflection in intercultural learning: examining the international experience through a critical incident approach. *Reflective Practice, Vol. 7, No 3*, 367–381.
236. McClelland, D. (1998). Identifying competencies with behavioural-event interviews. *Psychological Science, 9(5)*, 331–339.
237. McNamara, M. J., Deane, D. (1995). Self-assessment activities: toward language autonomy in language learning. *Tesol, 5*, 18–23.
238. McNeil, J. (1996). *Curriculum*. New York: Harper Collins.
239. Medley, D. M. (1982). *Teacher competency testing and the teacher educator*. Charlottesville: Association of Teacher Educators and the Bureau of Educational Research, University of Virginia.
240. Meijers, A. W. M., van Overveld, C. W. A. M., Perrengt, J. C. (2005). *Criteria for academic Bachelor's and master's curricula* [žiūrėta 2008-03-19]. Prieiga internete: <http://w3.tm.tue.nl/uploads/media/AC_ENG_web.pdf>.
241. Merkys, G. (1999). *Pedagoginio tyrimo metodologijos pradmenys*. Šiauliai.
242. Miller, L. (1991). Managerial competences. *Industrial and Commercial Training, 23(6)*, 11–15.
243. Mirabile, R. J. (1997). Everything you wanted to know about competency modeling. *Training and Development (1997, August)*, 73–77.
244. Mitchell, E. S. (1986). Multiple triangulation: A methodology for nursing science. *Advances in Nursing Science, 8*, 18–26.
245. Mokymosi visą gyvenimą memorandumas (2001) [žiūrėta: 2010-12-01]. Prieiga internete: <http://www.lssa.smm.lt/docs/Memorandumas_2001.doc>.
246. Murray J. (2006). The Framework for Qualifications of the Higher Education Area: Challenges and Opportunities//Introducing Bologna Objectives and Tools.
247. Naquin, S. S., Wilson, J. (2002). Creating competency standards, assessments and certification. *Advances in Developing Human Resources, 4(2)*, 180–187.

248. National Research Council (2001). *Knowing what Students Know: the science and design of educational assessment*. Washington, D.C.: National Academy Press.
249. Navikienė, Ž. (2010). *Modulinio mokymo modeliavimas profesinio mokymo sistemoje*. Daktaro disertacija. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
250. Nevo, D. (1995). *School – based Evaluation: a dialogue for school improvement*. Oxford: Pergamon.
251. Nilsson, B. (2002). Internationalising the curriculum [žiūrėta 2007-05-18]. Prieiga internete: <<http://www.eaie.org/IaH/IaHPositionPaper.pdf#search='internationalisation%20at%20home%20position%20paper'>>.
252. Nitardy, C. N., McLean, G. N. (2002). Project management competencies needed by HRD professionals: a literature review. *Academy of Human Resource Development Conference*, Honolulu, HA, 27 February – 3 March, *Proceedings*, 2, 956 – 963.
253. Noddings, N. (1990). Constructivism in Mathematics Education in Constructivist Views of the Teaching of Mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education Monograph*, 4, 7–18.
254. Nuosekliųjų studijų programų nuostatai (2000). *Dėl nuosekliųjų studijų programų nuostatų patvirtinimo*. LR ŠMM ministro 2000 m. spalio 26 d. įsakymas Nr. 1326 (Žin., 2000, Nr. 91-2841).
255. Oberg, K. (1960). Culture shock and the problem of adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropology*, 7, 170–179.
256. Otten, H. (2003). Study on trainers' competences necessary for developing and implementing high-quality European level training activities in the youth field. Strasbourg: Council of Europe [žiūrėta: 2009-02-14]. Prieiga internete: <http://www.youth-partnership.net/export/sites/default/youthpartnership/documents/EKCYP/Youth_Policy/docs/Study_training_competencies_Otten_final_eng.pdf>.
257. Otten, M. (2002). Impacts of cultural diversity at home [žiūrėta 2006-04-08]. Prieiga internete: <<http://www.eaie.org/IaH/IaHPositionPaper.pdf#search='internationalisation%20at%20home%20position%20paper'>>.
258. Ozmon, H., Craver, S. (1996). *Filosofiniai ugdymo pagrindai*. Vilnius: Leidybos centras.
259. Page, C., Wilson, M., Kolb, D. (1993). *Managerial competencies and New Zealand managers: On the inside, looking in*. Auckland, New Zealand: University of Auckland.
260. Parry, S. B. (1996). The quest for competences: Competency studies can help you make HR decision, but the results are only as good as the study. *Training*, 33, 48–56.
261. Parsons, T; Platt, G. M. (1970). Age, Social Structure, and Socialization in Higher Education. *Sociology of Education*, (Winter), 43, 1–37.
262. Paulson, F. L., Paulson, P. (1994). Assessing Portfolios Using the Constructivist Paradigm. In Fogarty, R. (ed.) *Student Portfolios*. Palatine: IRI Skylight Training & Publishing.
263. Perkins, S. (2005). Towards A Socio-Constructivist Approach To Learning And Teaching Within Olt Environments. [žiūrėta: 2008-12-01]. Prieiga internete: <http://eprints.qut.edu.au/2189/1/P24_Perkins.pdf>.
264. Petkevičiūtė, N., Budaitė, R. (2005). Vadovų tarpkultūrinė kompetencija Lietuvos organizacijose. *Organizacijų vadyba: sisteminiai tyrimai*, 36, 133–150.
265. Phillips, D. C. (1998). How, why, what, when, and where: Perspectives on constructivism in psychology and education. *Issues in Education*, 3, 151–194.
266. Piaget, J. (1977). *The Grasp of Consciousness: Action and concept in the young child*. London: Routledge and Kegan Paul.
267. Pinar, W. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: P. Lang.
268. Pinker, S. (2002). *The blank slate: The modern denial of human nature*. New York: Viking Press.
269. Portera, A. (2008). Intercultural Education in Europe: Epistemological and Semantic Aspects. *Intercultural Education*, Vol. 19, No. 6., 481–491.
270. Postgraduate Academic and Personal Progress Portfolio (2005). The university of Wales [žiūrėta 2007-06-01]. Prieiga internete: <<http://66.249.93.104/search?q=cache:cPutbGD6ft8J:www.aber.ac.uk/postgrads/pdp.html+postgraduates%27+competence&hl=lt&gl=lt&ct=clnk&cd=57>>.

271. Prahos komunikatas (2001). *Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001*. [žiūrėta 2009-09-22]. Prieiga internete: <http://www.skvc.lt/old/wwwskvc/Prahos_Komunikat.doc> .
272. Proulx, J. (2006). Constructivism: A re-equilibration and clarification of the concepts, and some potential implications for teaching and pedagogy. *Radical Pedagogy*, 8(1). [žiūrėta: 2009-03-18]. Prieiga internete: <http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue8_1/proulx.html> .
273. Pukelis K., Pileičikienė, N. (2005). Studijų kokybė: studijų rezultatų paradigma. *Aukštojo mokslo kokybė*, 2, 96–107.
274. Pukelis, K. (1998). *Mokytojų rengimas ir filosofinės studijos*. Kaunas: Versmė.
275. Pukelis, K. (2004). *Mokytojų rengimo idealinio modelio parametrai*. Kaunas: VDU.
276. Race, Ph. (1993) Quality of assessment: *Never Mind the Teaching Feel the Learning*. SEDA Paper.
277. Race, Ph. (2001). *A Briefing on Self, Peer and Group Assessment* [žiūrėta: 2010-11-12]. Prieiga internete: <www.heacademy.ac.uk/resources/detail/ourwork/assessment/assessment_series>.
278. Rajeckas, V. (2001). *Švietimas: raida, dabartis*. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
279. Ramanauskaitė, E. (2002). *Šiuolaikinės kultūros fenomenų tyrinėjimai*. Kaunas: VDU leidykla.
280. Ramsden, P. (1995). *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge.
281. Ramsden, P. (2000). *Kaip mokyti aukštojoje mokykloje*. Vilnius: Aidai MM.
282. Reason, P., Bradbury, H. (Ed.) (2001). *The SAGE Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. 1st Edition. London: Sage.
283. Rey, M. (1992). *Training Teacher in Intercultural Education*. Strasbourg: Council of Europe.
284. Rienties, B., Tempelaar, D., Waterval, D., Rehm, M., Gijsselaers, W. H. (2006). Remedial online teaching on a summer course. *Industry and Higher Education*, 20(5), 327–336.
285. Risager, K. (2000). The teacher's intercultural competence. *Sprogforum, No. 18, Vol 6.*, 14–20 [žiūrėta 2007-04-12]. Prieiga internete: <<http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr18/risager.html>>.
286. Robson, C. (1993). *Real World Research: A Source for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. Oxford: Blackwell Pub.
287. Rodževičiūtė, E. (2006). *Vidurinės mokyklos mokytojo pedagoginio kompetentingumo turinio ir struktūros pagrindimas: daktaro disertacijos santrauka*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
288. Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. New York, NY: Oxford University Press.
289. Rorty, R. (1991). *Objectivity, relativism, and truth*. Cambridge and New York: Cambridge University Press.
290. Ruben, B. D. (1977). Guidelines for cross-cultural communication effectiveness. *Group and Organization Studies*, 2, 470–479.
291. Rudytė, D. (2006). *Finansų specialistų kompetencijos pokyčių valdymas žinių ekonomikos kontekste: daktaro disertacijos santrauka*. Kauno Vytauto Didžiojo universitetas.
292. Rupšienė, L. (2007). *Kokybinių tyrimų duomenų rinkimo metodologija*. Klaipėda: Klaipėdos universitetas.
293. Russ-Eft, D. (1995). Defining competencies: a critique. *Human Resource Development Quarterly*, 6(4), 329–335.
294. Russell, A. L., Creedy, D., Davis, J. (1994). The use of contract learning in PBL. In: Chen, S. E., Cowdroy, A. J., Kingsland, M. J. (Eds.). *Reflections on problem based learning*, 57–72. Sydney: Australan Problem Based Network.
295. Sabaliauskas, T. (2006). *Mokytojų informacinių ir komunikacinių technologijų kompetencijų projektavimas: daktaro disertacijos santrauka*. Kauno Vytauto Didžiojo universitetas.
296. Sahlberg, P. (2004). Teaching and globalization. *Research Journal of Managing Global Transitions*, 2 (1), 65–83.
297. Sahlberg, P. (2005). Kaip suprantamas mokymasis [žiūrėta 2008-05-22]. Prieiga internete: <<http://www.mtp.smm.lt/dokumentai/InformacijaSvietimui/KonferencijuMedziaga/2005/05Sahlberg.doc>>.

298. Sahlberg, P. (2006) Education reform for raising economic competitiveness. *Journal of Educational Change*, 7(3), 259–287.
299. Salamanka (2001). Europos aukštojo mokslo institucijų konvencija. [žiūrėta 2009-06-14]. Prieiga internete: <http://www.mruni.eu/mru_lt_dokumentai/direkcijos/studiju_direkcija/teises_aktai/Tarptautiniai%20teises%20aktai/Salamankos_konvencija.pdf>.
300. Saugėnienė, N., Liaudanskienė, A. (2003) Multikultūrinių ir tarpkultūrinės sąveikos veiksnių įtaka pedagogų ir vaikų tėvų bendradarbiavimui demokratėjančios šalies kontekste. *Socialiniai mokslai*, 2(39), 48–60.
301. Saulėnienė, S. (2003). *Dailės pedagogo šiuolaikinės kompetencijos struktūra: modelio pagrindimas Lietuvos švietimo aspektu*. Daktaro disertacija. Kauno Technologijos universitetas.
302. Savery, J. R., Duffy, T. M. (1995). Problem Based Learning: An instructional model and its constructivist framework [žiūrėta: 2010-03-16]. Prieiga internete: <http://www.ouwb.ohiou.edu/this_is_ouwb/papers/savery-duffy.pdf>.
303. Schellens, T., Valcke, M. (2005). Collaborative learning in asynchronous discussion groups: What about the impact on cognitive processing? *Computers in Human Behavior*, 21 (6), 957–975.
304. Schmeck, R. R., Ribich, F. D., Ramanaiah, N. (1977). Development of a self-report inventory for assessing individual differences in learning processes. *Applied Psychological Measurement*, 1, 41–431.
305. Schmidt, H. G., Dolmans, D. H., Gijsselaers, W. H., des Marchais, J. E. (1995). Theory guided design of a rating scale for course evaluation in problem-based curricula. *Teaching and Learning in Medicine* 7, 82–91.
306. Schmidt, H. G., Gijsselaers, W. H. (1990). The development and evaluation of a causal model of problem-based learning. In Norman, Z., Schmidt, H. G., Ezzat, E. (Eds.). *Innovation in Medical Education: An Evaluation of its Present Status*. New York: Springer.
307. Schubert, W. H. (1986). *Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility*. New York and London: Macmillan Pub. Co.
308. Schuch, J. (2003). Interkulturelle Kompetenz [žiūrėta: 2009-03-16]. Prieiga internete: <<http://www.news.jugendsozialarbeit.de/030505Inter-kultKompetenz.htm>>.
309. Segers, M., Dochy, F. J. R. C., Cascallar, E. (2003). *Optimising new modes of assessment: In search of qualities and standards*. Dordrecht, Boston: Kluwer Academic Publishers.
310. Sercu, L. (2004). Assessing intercultural competence: a framework for systemic test development in foreign language education and beyond. *Intercultural education*, Vol. 15, No. 1 [žiūrėta 2006-03-16]. Prieiga internete: <<http://web19.epnet.com/externalframe.asp?tb=1&.1>>.
311. Sercu, L. (2006). The foreign language and intercultural competence teacher: The acquisition of a new professional identity. *Intercultural Education*, Vol 17, Issue 1, 55–72.
312. Shapiro, G., Markoff, J. (1997). A Matter of Definition. In Roberts, C. W. (Ed.). *Text Analysis for the Social Sciences: Methods for Drawing Statistical Inferences from Texts and Transcripts*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
313. Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards (2004). A report from a Joint Quality Initiative informal group, 18 October [žiūrėta 2008-03-01]. Prieiga internete: <<http://www.jointquality.org/content/descriptors/CompletesetDublinDescriptors.doc>>.
314. Shon, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
315. Sirkin, R. M. (1995). *Statistics for the Social Sciences*. Sage pub. Inc.
316. Soderqvist, M. (2002). *Internationalization and its management at higher-education institutions: Applying conceptual, content and discourse analysis*. Helsinki, Finland: Helsinki School of Economics.
317. Somervell, H. (1993). Issues in assessment, enterprise and higher education: The case for self-, peer and collaborative assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18, 221–233.
318. Sorbonne declaration (1998). [žiūrėta 2006-03-21]. Prieiga internete: <http://www.aic.lv/rec/Eng/new_d_en/bologna/sorbon.html>.
319. Spencer, L. M., Spencer, S. M. (1993). *Competence at work*. New York: Wiley.

320. Spenner, K. (1990). Skill: Meaning, Methods, and Measures. *Work and Occupations* 17(4), 399–421.
321. Spitzberg, B. H., Cupach, W. R. (1984). *Interpersonal communication competence*. Beverly Hills, CA: Sage.
322. Stamps, D. (1998). Learning ecologies. *Training*, 35 (1), 32–38.
323. Stanikūnienė, B. (2006). Reflective Teachers in Higher Education: Different Perception and Acting in their Learning Environments. *Socialiniai mokslai*, 3 (53), 59–71.
324. Stanikūnienė, B., Jucevičienė, P. (2004). Mokymosi iš patirties ypatumai: individo asmeninio potencialo aspektas. *Socialiniai mokslai*, 4 (46), 44–54.
325. Steffe, L. P., Gale, J. (1995). *Constructivism in Education*. Hillsdale, New Jersey Hove, UK: Lawrence Erlbaum Associates publishers.
326. Stier, J. (2002). Going international – becoming intercultural. *Pedagogical Communication, School of Education*, Växjö University.
327. Stier, J. (2003). Internationalization, ethnic diversity and the acquisition of inter-cultural competencies. *Journal for Intercultural Education*, 14, 1–12.
328. Stier, J. (2004). Intercultural competencies as a means to manage intercultural interactions in social work. *Journal of Intercultural Communication*, 7, 1–17.
329. Stier, J. (2004). Taking a critical stance toward internationalization ideologies in higher education: Idealism, instrumentalism and educationalism. *Globalisation, Societies and Education*, Vol. 2, No. 1, 83–98.
330. Stier, J. (2006). Internationalisation, intercultural communication and intercultural competence. *Journal of Intercultural Communication*, Issue 11 [žiūrėta: 2009-11-16]. Prieiga internete: <<http://www.immi.se/intercultural/nr11/stier.pdf>>.
331. Stiggins, R. J. (1994). *Student-centered classroom assessment*. New York: Merrill.
332. Stoof A., Martens R. L., Jeroen J. G. van Merriënboer, Bastiaens T. J. (2002). *The Boundary Approach of Competence: A Constructivist Aid for Understanding and Using the Concept of Competence* [žiūrėta 2007-04-12]. Prieiga internete: <<http://hrd.sagepub.com/content/1/3/345.full.pdf+html>>.
333. Straka, G. A. (2004). Measurement and evaluation of competence. In: 3rd European Research Report: Vocational Education and Training. Thessaloniki: CEDEFOP.
334. Strauss, S., Ziv, M., Stein, A. (2002). Teaching as a natural cognition and its relations to preschoolers' developing theory of mind. *Cognitive Development*, 17, 1473–1487.
335. Svensson, L., Ellstrom, P., Aberg, C. (2004). Integrating formal and informal learning at work. *The Journal of Workplace Learning*, Vol. 16, No. 8, 479–491.
336. Šiaučiukėnienė, L. Visockienė, O., Talijūnienė, P. (2006). *Šiuolaikinės didaktikos pagrindai*. Kaunas: Technologijos universitetas.
337. Tanner, D., Tanner, L. (1995). *Curriculum Development: Theory into Practice (3rd ed.)*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
338. Tempelaar, D., Gijsselaers, W. H., Schim van der Loeff, S., Nijhuis, J. (2007). A structural equation model analyzing the relationship of student achievement motivations and personality factors in a range of academic subject-matter areas. *Contemporary Educational Psychology*, 32(1), 105–131.
339. Tempelaar, D., Rienties, B., Rehm, M., Dijkstra, J., Arts, M., Blok, G. (2006). An online summercourse for prospective international students to remediate deficiencies in Math prior knowledge: the case of ALEKS. In Seppällä, M., Xambo, S., Caprotti, O. (Eds.). *Proceedings of WebALT 2006*, 23–36. Eindhoven: WebALT.
340. Teresevičienė, M. (2001). *Mokymosi visą gyvenimą edukologinės dimensijos*. Kaunas: VDU.
341. Teresevičienė, M., Oldroyd, D., Gedvilienė, G. (2004). *Suaugusiųjų mokymasis. Andragogikos didaktikos pagrindai*. Kaunas: VDU.
342. Tesoriero, F. (2006). Personal Growth Towards Intercultural Competence Through an International Field Education Programme. *Australian Social Work*, (June) Vol. 59, No. 2, 126–140.
343. Thijssen, J. G. L., Van der Heijden, B. I. J. M. (2003). *Employability in the focus of attention. Onset to enlightening a confuse phenomenon*. Paper presented at the 7th Conference on International Human Resource Management, June, 2003.

344. Ting-Toomey, S. (1999). *Communicating Across Cultures*. New York: The Guilford Press.
345. Triandis, H. (1994). *Culture and Social Behavior*. New York: McGraw-Hill.
346. Tumėnienė, V., Janiūnaitė, B. (2000). Pedagoogo veiklos pokyčiai pasaulinių ir europinių švietimo dimensijų kontekste. *Socialiniai mokslai*, 2(23), 24–33.
347. Tuning of educational structures and programmes on the basis of diversity and autonomy Tuning experiences and lessons HENRE Conference, February 9th 2007.
348. Vaicekauskienė, V. (2006). Specialiųjų poreikių vaikų socializacijos modelis. *Pedagogika*, 83, 167–173.
349. Valatkienė, S. (2005). Visuminio ugdymo problema naujosios pedagogikos teorijoje ir praktikoje. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 15, 112–119.
350. Valstybinės švietimo strategijos 2003 – 2012 metų nuostatos [žiūrėta: 2010-11-16]. Prieiga internete: <http://www3.lrs.lt/pls/inter2/dokpaieska.showdoc_l?p_id=214370>.
351. Van der Klink, M. R., Boon, M. J. (2002). The investigation of competencies in professional domains. *Human Resource Development International*, 5 (4), 411–424.
352. Van der Wende, M. C. (1998). Internationalising the Curriculum in Dutch Higher Education: An International Comparative Perspective. *Journal of Studies in International Education*, 1 (2), 53–72.
353. Vilkonis, R. (2004). *Vaikų kaip pėsčiųjų saugaus eismo kompetencijos ugdymas taikant eismo aplinkos tyrinėjimą ir saugaus elgesio modeliavimą*. Daktaro disertacija. Šiaulių universitetas.
354. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
355. Vrasidas, C., Zembylas, M. (2003). The Nature of Technology-mediated Interaction in Globalised Distance Education. *International Journal of Training and Development*, 7(4), 271–286.
356. Walker, R. (1985). *Applied Qualitative Research*. Gower: Aldershot.
357. Waters, A., Waters, M. (1992). Study Skills and Study Competence: Getting the Priorities Right. *ELT Journal*, 46/3, 264–276 [žiūrėta 2006-05-09]. Prieiga internete: <<http://cambridge.cic.tsinghua.edu.cn/reading/sowden9.html>>.
358. Webb, E. (2006). *Recognition and validation of informal and non-formal learning for VET teachers and trainers in the EU Member States*. Revised final report. CEDEFOP.
359. Wende van der, M. (1997). Missing links: The relationship between national policies for internationalization and those for higher education in general. In Kalvermark, T., van der Wende, M. (Eds.). *National policies for the internationalization of higher education in Europe*, 10–31. Stockholm: Hogskoleverket Studies, National Agency for Higher Education.
360. White, R. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 279–333.
361. Williams, T. R. (2005). Exploring the Impact of Study Abroad on Students' Intercultural Communications Skills: Adaptability and Sensitivity. *Journal of Studies in International Education*, 9, 356–371.
362. Williams, T. R. (2009). The Reflective Model of Intercultural Competency: A Multidimensional, Qualitative Approach to Study Abroad Assessment. *Frontiers: the Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 18, 289–306.
363. Winterton, J., Parker, M., McCracken, M., Dodds, M., Henderson, I. (2000). *Future Skill Needs of Managers*. Research Report RR182. Sheffield: Department for Education and Employment.
364. Wolff, D. (2005). Approaching CLIL. In Marsh, D. et al (Eds.). Project D3 – CLIL Matrix. The CLIL quality matrix. Central Workshop Report 6/2005, 10–25 [žiūrėta 2009-08-15]. Prieiga internete: <http://www.ecml.at/documents/reports/wsrepD3E2005_6.pdf>.
365. Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college students. Regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 224–235 [žiūrėta 2008-03-19]. Prieiga internete: <<http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=96406704>>.
366. Wood, R., Power, C. (1987). Aspects of the competence-performance distinction: Educational, psychological and management issues. *Journal of Curriculum Studies*, 5, 409–424.
367. Wragg, A., Wade, W., Fuller, G., Cowan G., Mills, P. (2003). Assessing the performance of specialist registrars. *Clin Med.*, 3, 131–34.
368. Zubizarreta, J. (2004). *The Learning Portfolio*. Bolton, MA: Anker Publishing.

369. Zubizarreta, J. (2009). *The Learning Portfolio: Reflective Practice for Improving Student Learning*. Jossey-Bass
370. Zuzevičiūtė, V. (2005). *Metakognityvinių strategijų modeliavimas universitetinėse studijose*. Daktaro disertacija. Kauno Vytauto Didžiojo universitetas.
371. Zuzevičiūtė, V., Teresevičienė, M. (2007). *Universitetinės studijos mokymosi visą gyvenimą perspektyvoje*. Monografija. Kaunas: VDU.
372. Želvys, R. (1999). *Švietimo vadyba ir kaita*. Vilnius: Garnelis.
373. Želvys, R. (2001). *Švietimo vadybos pagrindai*. Vilnius: VPU leidykla.
374. Želvys, R. (2006). Švietimo vadyba naujojo tūkstantmečio pradžioje: kylančių iššūkių sprendimo kelių beiėskant. *Socialiniai mokslai*, 2 (52).
375. Žydžiūnaitė, V. (2003). *Komandinio darbo kompetencijų edukacinė diagnostika ir jų vystymo, rengiant slaugytojus, pagrindimas*: daktaro disertacijos santrauka. Kauno Technologijos universitetas.
376. Žydžiūnaitė, V. (2006). *Taikomųjų tyrimų metodologijos charakteristikos*. Vilnius: LR ŠMM ir Pedagogų profesinės raidos centras.
377. Žydžiūnaitė, V. (2007). *Tyrimo dizainas: struktūra ir strategijos*. Kaunas: Technologija.

Eglė Virgailaitė-Mečkauskaitė

**TARPKULTŪRINĖS KOMPETENCIJOS UGDYMAS
AUKŠTOJO MOKSLO INTERNACIONALIZACIJOS
KONTEKSTE (MAGISTRANTŪROS STUDIJŲ
ASPEKTAS)**

Daktaro disertacija
Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)

SL 843. 2011-04-27. 16,6 aut. apsk. l. Užsakymas 32.
Išleido VšĮ Šiaulių universiteto leidykla, Vilniaus g. 88, LT-76285 Šiauliai.
El. p. leidykla@cr.su.lt, tel. (8 ~ 41) 59 57 90, faks. (8 ~ 41) 52 09 80.
Spausdino UAB „Šiaulių knygrišykla“, P. Lukšio g. 9A, LT-76207 Šiauliai.