

**ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS**  
**HUMANITARINIŲ MOKSLŲ KATEDRA**

**RENATA ŠAUKLIENĖ**

TARPKULTŪRINIO UGDYMO IR TARPININKAVIMO STUDIJŲ PROGRAMA

**TARPKULTŪRINIO JAUTRUMO UGDYMAS(IS) PATIRTINIO  
MOKYMO SI BŪDU BENDROJO UGDYMO MOKYKLOJE  
(X GIMNAZIJOS ATVEJIS)**

Magistro darbas

Darbo vadovė dr. Jurgita Lenkauskaitė

Originalus autorinis darbas

---

ŠIAULIAI, 2018

## TURINYS

<b>SANTRAUKA</b> .....	3
<b>SUMMARY</b> .....	5
<b>ĮVADAS</b> .....	7
<b>1. TARPKULTŪRINIO JAUTRUMO UGDYMAS(IS) PATIRTINIO MOKYMOSI BŪDU: TEORINIAI ASPEKTAI</b> .....	11
1.1. Tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo aktualumas multikultūrinėje visuomenėje.....	11
1.2. Tarpkultūrinio jautrumo raiškos būdai .....	16
1.3. Patirtinio mokymosi taikymas siekiant didinti mokinių tarpkultūrinį jautrumą.....	18
<b>2. TYRIMO METODOLOGIJA</b> .....	26
2.1. Tyrimo metodika.....	26
2.1.1. Tyrimo dizainas .....	27
2.1.2. Duomenų rinkimo metodai .....	28
2.1.3. Duomenų analizės metodai .....	34
2.2. Tyrimo organizavimas .....	35
<b>3. TARPKULTŪRINIO JAUTRUMO UGDYMAS(IS) PATIRTINIO MOKYMOSI BŪDU: TYRIMO REZULTATAI</b> .....	36
3.1. Mokinių tarpkultūrinio jautrumo raiškos tyrimo rezultatų analizė .....	36
3.1.1. Mokinių tarpkultūrinio jautrumo raiška atvirumo aspektu.....	36
3.1.2. Mokinių tarpkultūrinio jautrumo raiška pakantumo ir tolerancijos aspektu.....	39
3.1.3. Mokinių tarpkultūrinio jautrumo raiška empatijos aspektu .....	41
3.1.4. Mokinių, nusiteikimo tarpkultūriniam kontaktams raiška.....	43
3.2. Mokinių tarpkultūrinio jautrumo stadijų patirtinio mokymosi būdu tyrimo analizė.....	45
3.3. Pedagogų galimybių taikyti patirtinį mokymąsi tyrimo analizė .....	48
<b>DISKUSIJA</b> .....	53
<b>IŠVADOS</b> .....	55
<b>REKOMENDACIJOS</b> .....	58
<b>LITERATŪRA</b> .....	59
<b>PRIEDAI</b> .....	63

# SANTRAUKA

Renata Šauklienė

## **Tarpkultūrinio jautrumo ugdymas(is) patirtinio mokymosi būdu bendrojo ugdymo mokykloje (X gimnazijos atvejis)**

Magistro darbas

Globalios civilizacijos tapsmo procese vis daugiau žmonių gyvena multikultūrinėje skirtingo tikėjimo, tautybių, rasių aplinkoje, o kitataučių integracija ir tarpkultūrinė sąveika, tarpkultūrinis dialogas tampa neišvengiami, nes atsiranda naujos tarptautinio bendradarbiavimo ir sąveikos su aplinka perspektyvos. Viena iš svarbiausių tarpkultūrinės kompetencijos dedamųjų yra tarpkultūrinis jautrumas, kuris sąlygoja tvarią gyvenimo kokybę. Taigi, poreikis ugdyti tarpkultūrinę kompetenciją per tarpkultūrinio jautrumo raišką mokykloje yra pagrįstas ir labai aktualus.

Randama nemažai mokslinių tyrimų apie tarpkultūrinės kompetencijos raišką, jos ugdymo metodologiją, metodus. Taip pat esti tyrimų, kurie susiję su įvairių grupių tarpkultūrinio jautrumo patirčių atskleidimu. Tačiau pasigendama tyrimų, kuriuose būtų analizuojamas tarpkultūrinis jautrumas patirtinio mokymosi būdu. Todėl šiame kontekste keliami problema klausimu: kokia yra tarpkultūrinio jautrumo ugdymo(si) raiška ir galimybės patirtinio mokymosi būdu?

Tyrimo objektas – tarpkultūrinio jautrumo ugdymas(is).

Tyrimo tikslas – teoriškai ir empiriškai išanalizuoti tarpkultūrinio jautrumo ugdymą(si) patirtinio mokymosi būdu bendrojo ugdymo mokykloje.

Tyrimo uždaviniai:

1. Išanalizuoti tarpkultūrinės kompetencijos, tarpkultūrinio jautrumo, patirtinio mokymosi teorines prielaidas remiantis moksline literatūra, strateginiais dokumentais.
2. Apibendrinti mokinių tarpkultūrinio jautrumo raišką.
3. Atskleisti mokinių tarpkultūrinio jautrumo stadijas, pasiektas patirtinio mokymosi būdu.
4. Apibendrinti pedagogų identifikuotas galimybes taikyti patirtinį mokymąsi ugdymo procese

Tyrimė taikytos šios metodologinės nuostatos: socialinis konstruktyvizmas, pragmatizmo filosofija, kritinė teorija, patirtinio mokymosi prieiga, Bennett (1993) tarpkultūrinio jautrumo raidos modelis.

Tyrimė taikyti šie tyrimo duomenų rinkimo metodai: *mokslinės literatūros analizė, apklausa raštu (pusiau struktūruota), stebėjimas*. Duomenų analizės metodai: *turinio analizė, aprašomoji statistinė analizė*.

Apibendrinus tyrimo rezultatus galima teigti, kad tarpkultūrinis jautrumas reiškesi atvirumo, pakantumo ir tolerancijos, empatijos, asmens nusiteikimo tarpkultūriniam kontaktams aspektais. Mokiniai save įvertina pakankamai atvirais, nes jie besąlygiškai priima kitą, geba laikyti paslaptis, informaciją, bijo kritikos, tačiau jie nedemonstruoja kitų kultūrų tolerancijos, saviraiškos priemonių ir žmogiškojo individualumo gerbimo, priėmimo ir supratimo. Mokinių patirties raiška labiausiai išryškėjo etnocentrinės pakopos antroje stadijoje, kurioje reiškiasi ir gynybos prieš skirtumus, ir sumenkinimo strategijos. Dominavo ir antroji multikultūrinė stadija per priėmimo ir adaptacijos etapus.

## SUMMARY

Renata Šauklienė

### **Development of Intercultural Sensitivity Through Experiential Learning in General Education School (X Gymnasium)**

Master's paper

During the process of the development of global civilization more and more people experience living in a multicultural society among different religions and nationalities. The necessity of integration of foreigners is crucially important as a perspective of collaboration between countries.

One of the most important components of intercultural competence is intercultural sensitivity, which determines the sustainable quality of life.

The requirement of developing intercultural competency through the expression of intercultural sensitivity in school is grounded and relevant.

A number of research on intercultural competence, its methodology of education and methods are found. There are also studies that reveal the experience of intercultural sensitivity of different cultural groups, but there is a lack of research that analyze intercultural sensitivity through experiential learning.

As a result, the problem raised in this context is: what is the expression of the development of intercultural sensitivity and the possibilities of experiential learning?

**The main objective of thesis** – a development of Intercultural Sensitivity

**The purpose of the thesis** - to make theoretical and empirical analysis of the development of multicultural sensitivity through experiential learning in general education school.

#### **Research goals:**

1. To analyze the theoretical assumptions of intercultural competence, intercultural sensitivity and experiential learning on the basis of scientific literature and strategic documents.
2. To summarize the expression of students' intercultural sensitivity.
3. To reveal the stages of intercultural sensitivity of students achieved through experiential learning.
4. To summarize the opportunities identified by teachers using experiential learning in educational process.

The research applied the following methodology: social constructivism, philosophy of pragmatism, critical theory, access to experiential learning, a model of intercultural sensitivity development by Bennett (1993)

The following methods were used for collecting research data: the analysis of scientific literature, written interview (semi-structured), observation.

The methods of data analysis: content analysis, descriptive statistical analysis.

On the basis of the results of this research, it could be concluded that intercultural sensitivity was expressed through aspects of openness, tolerance, empathy and personal acceptance of intercultural communication. Students consider themselves to be open enough because they unconditionally accept others, have the ability to keep secrets and information. However, they are afraid of criticism and it is seen a lack of respect, acceptance and tolerance for other cultures, self-expression and individuality. The expression of students' experience is on the second stage of the ethnocentric scale, in which both defense (defense against differences) and strategy of depreciation. There is also seen a second multicultural stage during the admission and adaptation phases.

## IVADAS

**Temos aktualumas.** Globalios civilizacijos tapimo procese visuomenės transformacijos sąlygomis, žinių, ekonomikos, kūrybinės visuomenės laikotarpiu, svarbūs tampa ne tik etnosų skirtumai, bet ir kultūrinių, socialinių identitetų įvairovė plačiąja prasme – asmeninės pažintys, ryšiai su kitų tautų žmonėmis bei jų kultūra.

Pagrindžiant tyrimo socialinį aktualumą argumentacijai pasitelkiama J. Stier (2006) tarpkultūrinės kompetencijos samprata, kuri suvokiama kaip savo kultūrinio identiškumo išsaugojimas, tuo pat metu pripažįstant ir parodant pagarbą kitoms kultūroms (kuomet turima žinių apie jas, gebama apmąstyti, kelti problemas ir veikti efektyviai tarpkultūrinio bendravimo situacijose). Taigi, siekiant kurti pozityvius ir demokratiškus tarpusavio santykius, stengiamasi pažinti kitataučius, kaupti žinias apie jų istoriją, kultūrą ir tradicijas. Todėl tarpkultūrinis jautrumas tampa svarbus ne tik asmeninėje veikloje, bet apskritai pilietinėje visuomenėje ir ugdymo procese. Ugdant tarpkultūrines kompetencijas kaip viena esminių nuostatų yra tarpkultūrinis jautrumas, kurį M. J. Bennett (1993) apibūdina asmeninio augimo stadijomis įsisąmoninant kultūrinius skirtumus, pereinant iš etnocentrizmo (angl. ethnocentrism) per skirtumų pripažinimą ir priėmimą į tai, ką M. J. Bennett vadina „etnoreliatyvizmu“ (angl. ethnorelativism).

Švietimo dokumentuose teigiama, kad svarbu mokyklose orientuotis ne tik į patriotizmo ugdymą, pagarbą tautos tradicijoms, kultūros paveldui, bet taip pat skirti dėmesį kultūrinei, religinei įvairovei suvokti, atvirumo kitoniškumui stiprinimui. Analizuojant Valstybės švietimo ir pažangos strategiją „Lietuva 2030“ (2012) akcentuojama, kad labai svarbūs Lietuvos švietimo ryšiai su pasaulio lietuviais, lituanistinis ir tarpkultūrinis ugdymas. Švietimas yra neatskiriama strategijos „Europa 2020“ (2010) ir Europos siekio sukurti pažangią, tvarią ir integracinę ekonomiką dalis. Jose aktualizuojamas vaidmuo skatinant asmeninę raidą ir visuomeninę pažangą. Europos Komisijos komunikate „Apie Europos kultūrą globalizuotame pasaulyje“ (2007) buvo nustatyti prioritetai, kurių vienas yra tarpkultūrinės kompetencijos ir kultūrų dialogo intensyvinimas, plečiant svarbiausius mokymosi visą gyvenimą gebėjimus, kaip antai: *tarpkultūrinis jautrumas* ir kultūrinė raiška. Taigi, poreikis ugdyti tarpkultūrinę kompetenciją per tarpkultūrinio jautrumo raišką mokykloje yra pagrįstas ir labai aktualus.

Tyrimo moksliniam aktualumui pagrįsti pasitelkiama Lietuvos ir užsienio autorių atliktų tyrimų analizė. Tarpkultūrinė kompetencija dažniausiai tyrinėjama verslo arba vadybos srityse (Petkevičiūtė, Budaitė, 2005; Radzevičienė, 2006; Pliopaitė, Radzevičienė, 2010). Edukologijos srityje O. Tijūnėlienė (2002) atskleidė kultūrinio tapatumo ugdymą mokykloje kaip mokytojų įsisąmonintą uždavinį, o A. Norvilienė, V. Zuzevičiūtė (2011) – mokytojų požiūrį į

tarpkultūrinės kompetencijos raišką. V. Aramavičiūtės (2005) tyrimai nukreipti į tarpkultūrinio ugdymo paskirtį, uždavinius. Daugiakultūriškumo ir tautinio tapatumo ugdymo santykį analizavo L. Duoblienė (2006), o pilietinę komunikaciją, kaip vieną iš tarpkultūrinio ugdymo sąlygų, veiksmų tyrė I. Zaleskienė (2006). N. Mažeikienės, E. Virgailaitės-Mečkauskaitės (2007) darbuose tarpkultūrinė kompetencija tyrinėjama per jos matavimo ir vertinimo galimybes. Kooperuotų studijų metodą, kuris tinkamas ugdyti tarpkultūrinę kompetenciją, vertino A. Barzelis, L. Barcytė (2009), o inovacijos kontekste ją išanalizavo E. Kvieskaitė (2010). Tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo(si) metodologiją aprašė V. Žydžiūnaitė ir kt. (2010), o filosofijos, sociologijos aspektu tyrinėjo V. Pruskus (2010), analizuodamas stereotipų funkcijas ir reikšmę tarpkultūrinėje komunikacijoje. Apibrėžiant tarpkultūrinės kompetencijos sampratą, siūlymus teikė nemažai autorių (Byram, 1997; Fantini, 2000; Stone, 2006; Williams, 2009).

Mokslininkų (Mažeikienė, Virgailaitė-Mečkauskienė, 2007; Šaulienė, 2015; Bennett, 1993, 2004, 2013; Aratsaratnam, 2006; Bernarz, 2010) teigimu, tarpkultūrinis jautrumas bei jo ugdymasis yra vienas iš tarpkultūrinės kompetencijos nuostatų raiškos būdų arba turinio elementų. Tarpkultūrinio ugdymo procese turi būti numatyti ir apibrėžti metodai, kurių tikslas yra skatinti ir ugdyti sugebėjimą sąveikauti ir komunikuoti tarp savo grupės narių ir juos supančios aplinkos, sprendžiant įvairias problemas, susietas su kita grupe ar jos atstovu. Efektyviausias metodas tam tikslui pasiekti yra patirtinis mokymas(is). Mokslininkai (Brislin, Yoshida, 1994; Poon, Stevens, Gannon, 2000) savo darbuose aprašė, jog didaktiniai metodai, kitaip nei patirtiniai, labai mažai besimokantįjį įtraukia į mokymosi procesą. Patirtiniai metodai jauniems žmonėms suteikia galimybę reaguoti į tarpkultūrines situacijas emocionaliai ir yra daug veiksmingesni skatinant kultūrinį sąmoningumą (Cultural Awareness and Expression, 2016). Mokslinėje literatūroje yra akcentuojama, kad reikia tarpkultūrinę kompetenciją įtraukti į ugdymo procesą, tačiau nėra atlikta išsamesnių tyrimų, kokia yra tarpkultūrinio jautrumo ugdymo(si) raiška taikant patirtinį mokymąsi.

Remiantis darbo aktualumo argumentacija formuluojama tyrimo problema, išreikšta klausimais: kokia yra mokinių tarpkultūrinio jautrumo ugdymo(si) raiška patirtinio mokymosi būdu ir kokias galimybes pedagogai identifikavo taikant patirtinį mokymąsi?

**Tyrimo objektas** – tarpkultūrinio jautrumo ugdymas(is).

**Tyrimo tikslas** – teoriškai ir empiriškai išanalizuoti tarpkultūrinio jautrumo ugdymą(si) patirtinio mokymosi būdu bendrojo ugdymo mokykloje.

**Tyrimo uždaviniai:**

1. Išanalizuoti tarpkultūrinės kompetencijos, tarpkultūrinio jautrumo, patirtinio mokymosi teorines prielaidas remiantis moksline literatūra, strateginiais dokumentais.



2. Apibendrinti mokinių tarpkultūrinio jautrumo raišką.
3. Atskleisti mokinių tarpkultūrinio jautrumo stadijas, pasiektas patirtinio mokymosi būdu.
4. Apibendrinti pedagogų identifikuotas galimybes taikyti patirtinį mokymąsi ugdymo procese.

*Tyrimo metodologija grindžiama šiomis teorinėmis nuostatomis:*

**Socialinio konstruktyvizmo filosofijos** (Berger, Luckmann, 1999) pagrindas yra socialinės teorijos ir žinios apie socialinius reiškinius. Šios teorijos pagrindą sudaro prielaida, kad žmogus, sąveikaudamas su aplinka, savo ankstesnės patirties dėka kuria individualų žinojimą. Naujų žinių ir patirties kūrimas yra aktyvus vyksmas, kurio metu besimokantysis, remdamasis anksčiau įgytomis žiniomis ir asmenine patirtimi, konstruoja naują patirtį, idėjas, sąvokas, mokėjimus. Šios teorijos šalininkai mano, kad distancija tarp mokytojo ir mokinio turi mažėti. Šiuolaikinis pedagogas turėtų tapti situacijos kūrėju, partneriu, konsultantu, padėjėju. Taigi socialinio konstruktyvizmo kontekste tarpkultūriškumo suvoktys tampa itin aktualia problema, verta ypatingo dėmesio.

**Pragmatizmo filosofija**, kurios atstovas J. Dewey išryškino patyrimo svarbą ugdymo procese. O šiame procese kaip akcentą atskleidė refleksijos ir aplinkos įtaką mokymo(si) procesui. Ši nuostata turi nemažai privalumų, nes orientuota į ugdytinio asmenybės formavimą ir individualumo sklaidą (Bitinas, 2000). Kadangi patirtinis mokymasis yra susijęs su asmeniniu patyrimu, tai sudaro sąlygas asmenybės formavimuisi.

**Kritinė teorija** atskleidžia ideologiją apie tai, kaip plačiai priimamos vertybės, mitai, paaiškinimai, asmeninės nuostatos. Ideologijos funkcija yra aprėpti neteisingą socialinę ir politinę tvarką. D. Kellner (2003) teigimu, „kritinė teorija turi normatyvinę dimensiją, mėginant teoretikuoti, kaip ugdymas ir gyvenimas gali konstruoti alternatyvas edukologijoje“ (p. 54). Todėl šios teorijos naudojimas, aiškinant tarpkultūriškumo fenomeną, atskleis kritinį mokyklų bendruomenės narių požiūrį, jų, kaip visuomenės narių, suvokimą, kas liudys apie egzistuojančią socialinę tikrovę, atspindinčią socialinį tarpkultūrinių kompetencijų aspektą, kadangi kritinė teorija stengiasi generuoti specifinę pasaulio viziją, kokia ji galėtų būti.

**Patirtinio mokymosi prieiga**, kuri mokymąsi laiko procesu, o ne rezultatu ir kad mokymasis yra nenutrūkstamas, patirtimi paremtas procesas; kad mokymosi procesas reikalauja išspręsti konfliktą tarp dialektiškai prieštaringų prisitaikymo prie aplinkos pažiūrų; kad mokymasis yra holistinis prisitaikymo prie aplinkos procesas; kad mokymasis apima individo ir aplinkos sąveiką; kad mokymasis iš prigimties yra konstruktyvistinis (Juozaitis, 2008).

**M. J. Bennett (1993) tarpkultūrinio jautrumo raidos modelį** apibrėžia per asmeninio augimo stadijas. Modelio esmė – tai tarpkultūrinis jautrumo ugdymasis, kuris iš esmės reiškia

mokymasis pripažinti ir priimti pagrindinius kultūrų skirtumus suvokiant juos tarp skirtingų kultūrų.

### **Tyrimo metodai**

#### **Duomenų rinkimo metodai:**

- *mokslinės literatūros analizė*, kurios pagrindu siekta atskleisti tarpkultūrinio jautrumo ugdymą(si) patirtinio mokymosi būdu bendrojo ugdymo mokykloje;
- *apklausa raštu (pusiau struktūruota)*, kurios pagrindu buvo apibendrinta mokinių tarpkultūrinio jautrumo raiška ir pedagogų identifikuotos galimybės taikyti patirtinį mokymąsi ugdymo procese;
- *stebėjimas*, kurio pagrindu sudaryta galimybė atskleisti mokinių tarpkultūrinio jautrumo stadijas, dalyvaujant patirtinio mokymosi veikloje.

#### **Duomenų analizės metodai:**

- *turinio analizė* buvo naudota mokslinės literatūros studijoms, apklausos būdu gautų duomenų bei stebėjimo metu gautų duomenų sisteminimui;
- *aprašomoji statistinė analizė*, kuri panaudota apibendrinant apklausos būdu gautus duomenis.

**Tyrimo etapai.** Tyrimas organizuotas 2017–2018 m. Pirmiausia analizuota mokslinė literatūra, mokslinės publikacijos iš tarptautinių duomenų bazių, strateginiai Lietuvos ir užsienio dokumentai, reglamentuojantys analizuojamos problemos objektą. Vėliau buvo suformuluotas darbo aktualumas, tyrimo tikslai ir uždaviniai, apibrėžta tyrimo metodologija bei tyrimo metodai. 2017 m. lapkričio-gruodžio mėn. atlikti empiriniai tyrimai, o 2018 m. sausio-balandžio mėn. buvo apdoroti duomenys, vykdoma jų interpretacija.

**Darbo naujumas/reikšmingumas.** Lietuvoje pirmą kartą yra tyrinėjamas tarpkultūrinio jautrumo ugdymas(is) patirtinio mokymo(si) būdu. Jo reikšmė pasireiškė šiais lygmenimis: asmeniniu (tiek tyrėjas, tiek ugdymo praktikai turės pagrindžiančios informacijos apie tarpkultūrinio jautrumo ugdymą(si) patirtinio mokymosi būdu); instituciniu (ugdymo įstaigos pasirinkdamos strategijas ugdymo praktikai galės remtis atliktu tyrimu bei atlikta teorine analize).

**Baigiamojo darbo struktūra.** Baigiamąjį darbą sudaro įvadas, 3 dalys, diskusija, išvados ir rekomendacijos, literatūros sąrašas, 4 priedai, 15 lentelių, 16 paveikslų. Darbo apimtis 62 puslapiai.

# 1. TARPKULTŪRINIO JAUTRUMO UGDYMAS(IS) TAIKANT PATIRTINĮ MOKYMĄSI: TEORINIAI ASPEKTAI

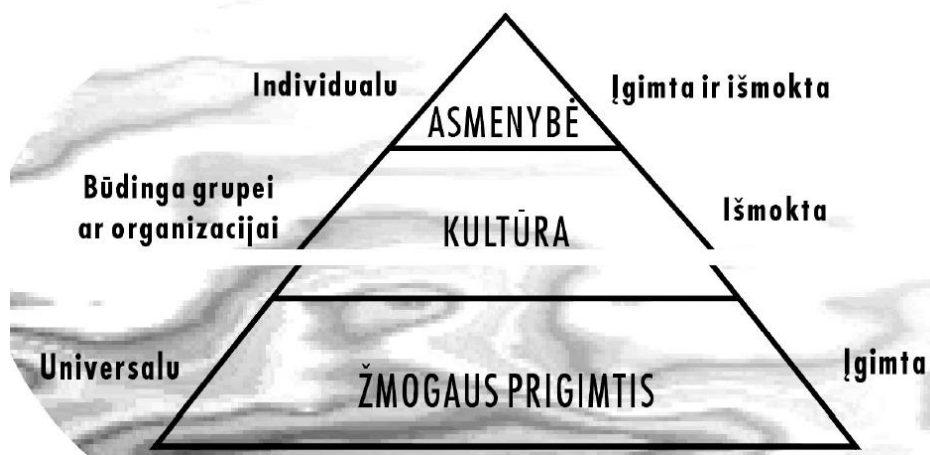
## 1.1. Tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo aktualumas

Europos Tarybos *Opatijos deklaracijoje* (2003) buvo akcentuotas tarpkultūrinio dialogo prioritetas. Šis dokumentas buvo esminė pradžia kultūrinės demokratijos sąvokai propaguoti ir ginti. Tarpkultūrinės kompetencijos vystymasis prasidėjo nuo sąvokų *individualus* ar *kolektyvinis, vietinis, regioninis, nacionalinis, globalus daugialypis tapatumas*. Buvo padėti pamatai bendros kultūros sąvokos susitarimui plačiaja prasme. Čia kultūra reiškia visa, kas susiję su gyvenimo būdu, papročiais, tikėjimais ir kitais dalykais. „Yra ir dar kitokių tarpkultūrinio dialogo sampratų – primenančių tarpreliginio dialogo sampratą, aktyvų pilietiškumo mokymąsi ir kita. Kai kuriose šalyse ši frazė reiškia dialogą tarp vietos gyventojų ir imigrantų (pavyzdžiui – Vokietijoje), ir ji taip pat gali būti vartojama kaip metafora, nusakanti kontaktą tarp šalių, neparemtą karine galia“ (Šiaudvytienė, 2007). Mokslinėje literatūroje „kultūra“ yra nagrinėjama dviem lygiais. Kultūra „*siauraja prasme*“ yra apibrėžiama kaip civilizacija ir dažniausiai asocijuojama su menu – tam tikros žmonių grupės tam tikru metu sukurtais dailės, muzikos ir kt. kūriniais. Kultūra „*plačiaja prasme*“ apima tam tikros žmonių grupės vertybes, normas ir ritualus, sąlygoja tikrovės suvokimą ir vertinimą, lemia konkrečios grupės veiksmus ir sprendimus, turi įtakos labai plačiam spektrui socialinio gyvenimo aspektų.

2006 metais Tarpkultūrinio dialogo forume buvo pereita nuo multikultūrinės prie tarpkultūrinės visuomenės sampratos. Tuo pagrindu tarpkultūrinio dialogo apibrėžimas pateiktas Europos Tarybos *Baltoje knygoje* (2017) *apie tarpkultūrinį dialogą*, kur tarpkultūrinis dialogas yra atviras ir pagarbus apsikeitimas požiūriais tarp individų ir grupių, priklausančių skirtingoms kultūroms. Jis veda į gilesnį kito globalios percepcijos suvokimą. Vėliau UNESCO *Visuotinės kultūrinio skirtingumo deklaracijoje* (pgl. Šiaudvytienė, 2007) išreikštas tvirtas įsitikinimas, kad tarpkultūrinis dialogas yra geriausias taikos pasaulyje garantas. Taigi, tarpkultūrinis ugdymas buvo identifikuotas kaip viena pagrindinių sričių, kurioje reikia imtis veiksmų tarpkultūriniam dialogui gerinti.

Vėlesniame dokumente „Gyvenimas kartu: įvairovės ir laisvės derinimas XXI amžiaus Europoje“ akcentuojama, kad visų šalių narių ugdytojai ir ugdymo institucijos turėtų siekti tobulinti tarpkultūrinę kompetenciją kaip esminį ugdymo programos elementą bei siekti ją išplėsti už formalaus ugdymo ribų“ (Navaitienė, Rimkevičienė, Račelytė, 2013, p. 7). Anot autorių, didinant tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo galimybes, svarbu suvokti tai kaip

globalų dalyką. Pasak G. Hofstede (1991), individas, nepriklausomai nuo to, kokiai kultūrai jis atstovauja, pačią kultūrą suvokia trimis lygmenimis: kolektyviai, personaliai ir universaliai (žr. 1 pav.).



1 pav. Kultūros suvoktis pagal G. Hofstede (1991)

Universaliam kultūros suvokimo lygmeniui priklauso universaliausi kultūros reiškiniai, kurie yra randami beveik visose kultūrose ir vadinami masine kultūra. Antrajam lygmeniui priklauso kultūriniai reiškiniai, būdingi tik tam tikroms grupėms. Kultūrinę grupę gali sudaryti įvairios geografinės padėties, socialinės klasės ar tam tikro kolektyvo nariai. Individualiam lygmeniui priskiriamos asmeninės individo savivokos, pasaulėjautos, kultūrinių vertybių suvokimas. Kiekvienas žmogus yra asmenybė, turinti savo individualų, savitą požiūrį į įvairius reiškinis ir dalykus. Atliepiant šiuos lygmenis, tarpkultūrinė kompetencija įgauna dar didesnę reikšmę ir laikoma būtinu gebėjimu, kurį turi išsiugdyti kiekvienas žmogus, kad galėtų dalyvauti tarpkultūriniame dialoge.

Apibendrinant mokslininkų apibrėžtas kultūros sąvokas, galima daryti išvadą, kad egzistuoja sampratų įvairovė: nuo individualios prieigos iki globalaus supratimo (1 lentelė).

1 lentelė. **Kultūros sampratos įvairovė** (remiantis Jančaitytė, Valavičienė, Augutienė, Prakapas, 2009)

Lietuvių enciklopedija (1958)	Kultūra: žmogiškoji kūryba, suprasta: A. vidinio nusiteikimo, B. paties veiksmo ir C. viršesnių išdavų bei idėjų organizacijos prasme.
Lietuviškoji tarybinė enciklopedija (1980)	Kultūrinė išdava arba gėrybė yra regima ir pastovi kultūrinio nusiteikimo išraiška: a) kaip ženklas, b) kaip vertybė, c) kaip organizacija.
Filosofijos žodynas (2002)	Kultūra – tai visuma materialinių ir dvasinių vertybių, kurias sukūrė bei kuria žmonija visuomenės istorinės praktikos procese ir kurios apibūdina istoriškai pasiektą visuomenės išsivystymo pakopą. Dvasinė kultūra – tai dvasinių vertybių kūrimas, paskirstymas ir vartojimas mokslo, meno ir literatūros, filosofijos, moralės, švietimo ir kitose srityse.
Visuotinė lietuvių enciklopedija	Žmogaus santykis su savimi, visuomene ir aplinka, apimantis individo ir

(2007)	visuomenės savivoką, tapatybę, gyvenimo būdą, kosmologines ir ontologines pasaulio vizijas, mąstymą, kūrybą, vaizduotę, proto ir sielos ugdymą.
Edwardas Burnettas Tyloras (1871)	Kultūra, suprantama plačiąja etnografinė prasme, yra ta kompleksinė visuma, kuri apima žinias, tikėjimą, meną, moralę, teisę, papročius ir visus kitus gebėjimus bei įpročius, įgytus žmogaus, kaip visuomenės nario. Kultūros padėtis įvairiose žmonijos visuomenėse, kiek ją galima tyrinėti bendraisiais principais, yra dalykas, kurį galima tyrinėti kaip žmonių minties ir veiklos dėsnius.

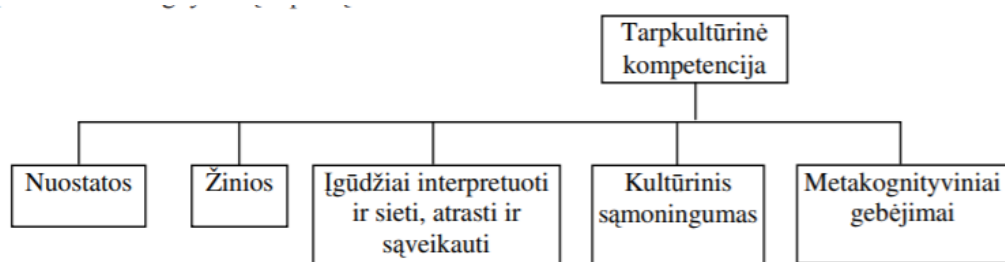
Pradedant tarpkultūrinės kompetencijos sampratos analizę, reikia trumpai aptarti pačią kompetencijos sampratą. Vieni ją apibūdina kaip:

- gebėjimą pagal kvalifikaciją, žinias, įgūdžius greitai atlikti veiklą;
- būtinų žinių ir gebėjimų turėjimą, gebėjimą atlikti praktinius veiksmus;
- gebėjimą atlikti ką nors greitai ir efektyviai;
- gebėjimą taikyti žinias, įgūdžius ir supratimą, atliekant pagal reikalaujamus standartus

(Grebliauskienė, Večkienė, 2004).

Kiti mokslininkai (pvz., Laužackas, Stasiūnaitė, Teresevičienė, 2005) kompetencijos sampratą formuluoja per tam tikras sudėtines dalis: formalizuotos kompetencijos, išreikštos valstybės pripažintais diplomais ir pažymėjimais; dokumentuoti neformaliojo mokymosi rezultatai, tai, ką įgyjame tobulindamiesi įvairiuose kursuose ir seminaruose; kompetencijos, apie kurias žinome, bet jos nėra pripažįstamos; mums nežinomos mūsų kompetencijos.

E. Virgailaitė-Mečkauskaitė (2011), analizuodama M. Byram (1997) modelį, parodė, kad tarpkultūrinė kompetencija apima elementus, atitinkančius penkianarę struktūrą: toleranciją neapibrėžtumui ir dviprasmiškumui (daugiaprasmiškumui), elgesio lankstumą, komunikacinį (kalbinį) sąmoningumą, žinių įgijimą, atvirumą kitoms kultūroms ir empatiją (žr. 2 pav.).



**2 pav.** Tarpkultūrinės kompetencijos modelis (pagal Byrom, 1997, Sercu, 2004)

Apibendrinus galima teigti, kad kompetencijos suvoktis apima skirtingus požiūrius, kurie orientuoti į asmens žinias, mokėjimą, požiūrius, vertybes, asmenines savybes, įgūdžius. Šiame darbe bus laikomasi požiūrio, kad kompetencijos dedamosios yra žinios, mokėjimai, įgūdžiai, nuostatos (Mažeikis, 2007). Vystant tarpkultūrinės kompetencijos sampratos aiškinimus, matyti, kad ji susijusi su pasiruošimu priimti skirtumus ir apima tiek socialinį, tiek kultūrinį aspektus

(Paurienė, 2011). Tarpkultūrinės kompetencijos reikšmė ir svarba 2018 metais patvirtintose Tarybos rekomendacijose dėl bendrųjų mokymosi visą gyvenimą gebėjimų (2018) aprašoma siūlant stiprinti tokius gebėjimus, kaip kritinis mąstymas, komandinis darbas, *tarpkultūriniai gebėjimai* ir problemų sprendimas. Inicijatyvos nukreiptos į pilietiškumo stiprinimą, demokratines vertybes ir žmogaus teises, kaip pilietinius gebėjimų aspektus, pabrėžiant tarpkultūrinius gebėjimus, kaip kultūrinio sąmoningumo ir raiškos dalį. Jose teigiama, kad atsižvelgiant į sparčią technologijų pažangą ir su ja susijusius darbo vietų pobūdžio ir keliamų reikalavimų pokyčius, švietimo ir mokymo sistemos turi prie to prisitaikyti. Kaip teigiama, visų pirma jau nebepakanka suteikti jauniems žmonėms nustatyto įgūdžių ar žinių rinkinio; jie turi būti atsparūs, turėti daug įvairių gebėjimų ir mokėti prisitaikyti prie pokyčių. Tad žmonėms, visais gyvenimo etapais įgyjant naujų ir aktualesnių gebėjimų, mokymosi visą gyvenimą poreikis ir vertė dabar dar akivaizdesni nei bet kada iki šiol. Kaip aiškiai pažymėta Komisijos komunikate „Europinės tapatybės stiprinimas per švietimą ir kultūrą“ (2017), švietimas turėtų atliepti kultūrinio ugdymo(si) prioritetus. Šiuo atveju tarpkultūrinio ugdymo(si) lauką.

Integruojantis į Europos Sąjungą bei įsitraukiant į globalizacijos procesus Lietuvoje stiprėja kultūrų sandūrų mastas. Du procesai, t.y. migracija ir globalizacija, nuolat veikia transformuodami visuomenę daugiakultūrinės visuomenės kryptimi. Migracija yra neginčijamai reikšmingas mūsų laikų faktorius, o jos procesas struktūriškai neatskiriamas nuo nepaliaujamai vykstančios globalizacijos.

Mokslinės literatūros šaltiniuose vyrauja įvairios tarpkultūrinės kompetencijos apibrėžtys (Paurienė, 2011):

- komponentų rinkinys, kurį sudaro įvairios kilmės, įvairiai pasireiškiančios žinios, gebėjimai, savybės, nuostatos, veikiantys pažintinius ir elgsenos procesus tarpkultūriniame kontekste (Palaimaitė, 2009);
- individo (ar organizacijos) gebėjimas efektyviai dirbti įvairialypėje aplinkoje (Banionytė, 2005);
- žinių, įgūdžių ir nuostatų pagrindu įgytas individo gebėjimas efektyviai dirbti skirtingų kultūrų sąveikos kontekste, kuris pasiekiamas sėkmingu tarpininkavimo (mediacijos) gebėjimų tobulinimu (2008).

Analizuojant tarpkultūrinės kompetencijos sampratą šiame darbe bus remiamasi F. Herbrand (2000) nuostata (pgl. Paurienė, 2011). Mokslininkė pristato minėto autoriaus apibrėžiamą „tarpkultūrinę kompetenciją kaip gebėjimą suprasti kitą (ir savą) kultūrą bei gebėjimą tinkamai, adekvačiai kultūrai elgtis, įskaitant visus tam reikalingus gebėjimus, ir skirsto tarpkultūrinę kompetenciją į tris, viena nuo kitos priklausomas dimensijas: kognityvinę (tarpkultūrinės žinios,

t.y. teorinės žinios apie kitas kultūras, kultūrų bendrumus ir skirtumus); efektyvinę (tarpkultūrinis jautrumas, t.y. asmeninės savybės, kaip atvirumas, pakantumas ir tolerancija, empatija ir asmens nusiteikimas tarpkultūriniam kontaktams); komunikacinę – į elgesį orientuotą (gebėjimai ir įgūdžiai sėkmingai komunikuoti ir deramai elgtis)“ (pgl. Paurienė, 2011, p. 119).

Taigi, tarpkultūrinės kompetencijos įgijimas reiškia pastovų dinamišką procesą, vykstantį keliose dimensijose spiralės forma (žr. 3 pav.). Šiame procese galima išskirti 4 tarpkultūrinės kompetencijos dimensijas: motyvacinę plotmę (pažiūros ir nuostatos), veiklos kompetenciją, refleksijos kompetenciją (vidinė interakcija) bei išorinį tarpkultūrinės kompetencijos poveikį (konstruktyvinė interakcija). Visos šios dimensijos tarpusavyje sąveikauja. Kuo daugiau dimensijų bus apimama, ir kuo dažniau šis procesas vyks, tuo bus aukštesnė tarpkultūrinė kompetencija.



**3 pav.** Tarpkultūrinės kompetencijos mokymosi spiralė pagal Deardoff (2006, p.7)

*Apibendrinus tarpkultūrinės kompetencijos reikšmę šiuolaikiniame gyvenime, galima išskirti šiuos esminius bruožus: tarpkultūrinės kompetencijos įgijimas ugdymo(si) procese deda pamatus „socialinei sanglaudai“, tolerancijai, demokratiškos visuomenės kūrimui globalaus pasaulio erdvėje, kas sukuria sąlygas pažinti ir suprasti kitų asmenų kultūras, papročius, tradicijas; geba analizuoti ir adekvačiai suprasti skirtingus kultūrinius kontekstus ir reaguoti į juos. Tarpkultūrinis jautrumas yra tarpkultūrinės kompetencijos viena iš dedamųjų.*

## 1.2. Tarpkultūrinio jautrumo raiškos būdai

Sprendžiant iššūkius, plėtojant nestereotipinį mąstymą ir bendravimą pabrėžiamos išankstinės nuostatos apie kultūrų skirtumus bei tarpkultūrinių kompetencijų ugdymą, kurie suprantami kaip nusiteikimas, žinojimas ir gebėjimas bendrauti su „kitokiais“ žmonėmis. Daugiakultūrė kompetencija pasiekama, kai ugdymo procesas pereina iš etnocentrinio suvokimo prie etnoreliatyvaus (Navaitienė, Rimkevičienė, Račelytė, 2013). Kultūrologas M. J. Bennett aprašė individualaus suvokimo kaitą nuo etnocentrinio į etnoreliatyvų, kuri koreliuoja su didėjančiu išprusimu ir kultūrinių skirtumų įsisąmoninimu (Aleksėjūnė, Pilinkaitė-Sotirovič, Valentinavičius, Viščinytė, 2010) (žr. 4 pav.):

<b>Etnocentrinės pakopos:</b>	<b>Etnoreliatyvios pakopos:</b>
<b>1. Neigimas</b> <i>Izoliacija</i> <i>Atsiskyrimas</i>	<b>4. Priėmimas</b> <i>Pagarba kitokiam elgesiui</i> <i>Pagarba skirtingoms vertybėms</i>
<b>2. Gynyba</b> <i>Šmeižimas</i> <i>Pranašumas</i> <i>Apvertimas</i>	<b>5. Adaptacija</b> <i>Empatija</i> <i>Pliuralizmas</i>
<b>3. Menkinimas</b> <i>Fizinis universalizmas</i> <i>Transcendentinis universalizmas</i>	<b>6. Integracija</b> <i>Konteksto įvertinimas</i> <i>Konstruktывous kraštutinumumas</i>

4 pav. Tarpkultūrinio jautrumo modelis pagal M. J. Bennett (Aleksėjūnė, Pilinkaitė-Sotirovič, Valentinavičius, Viščinytė, 2010)

M. J. Bennett (1993) (cit. Navaitienė, Rimkevičienė, Račelytė, 2013) aprašytas tarpkultūrinio jautrumo raidos modelis apibūdinamas asmeninio augimo stadijomis. Tarpkultūrinio jautrumo ugdymasis iš esmės reiškia mokymąsi pripažinti ir priimti pagrindinius kultūrų skirtumus.

Remiantis autoriumi išskiriamos šios stadijos:

### **Etnocentrinės stadijos**

Tai stadija, kai individas mano, kad jo pasaulio matymas yra pats svarbiausias tikrovei. Etnocentrinės pasaulėžiūros pagrindas yra *neigimas*. Tai reiškia, kad individas neigia bet kokius skirtumus. Šis neigimas gali kilti dėl *izoliacijos*, kur yra mažai arba visai nėra galimybių susidurti su skirtumais, taigi tokia patirtis neišgyventa; arba jis gali kilti dėl *atsiskyrimo*, kai skirtumai yra sąmoningai atskiriami, o individas ar grupė sąmoningai nustato ribas tarp žmonių, kurie yra „kitokie“, kad nesusidurtų su skirtumais. Pavyzdžiui, rasinis at(si)siskyrimas. Engiamųjų



grupių žmonės linkę nepatirti neigimo stadijos, nes yra sunku neigti, kad yra skirtumas, jei tu esi skirtingas ar tavo pasaulio suvokimas yra diskriminuojamas.

Antra stadija, pagal J. Bennett, yra *gynyba*. Gynybos stadijoje su suvoktais skirtumais kovojama. Bendriausia kovos strategija yra *šmeižimas*, kai kitokia pasaulėžiūra yra vertinama negatyviai. Stereotipai ir ekstremali jų forma – rasizmas - yra šmeižimo strategijos pavyzdžiai. Kita strategija – *pranašumo* demonstravimas, ypač pabrėžiant savo kultūros pranašumą ir nekreipiant dėmesio į kitų kultūrų laimėjimus, taip netiesiogiai jas vertinant kaip žemesnes. Tada daugiau pabrėžiami savo kultūros pozityvūs bruožai ir visiškai nežiūrima, kiek mažai dėmesio skiriama kitai kultūrai.

Gynybos stadijoje asmuo žengia žingsnį į priekį, nes jis pripažįsta kitos kultūros egzistavimą, tačiau jo kultūra yra vienintelė tokia gera ir viršesnė prieš kitas. Kartais sutinkama ir trečia strategija, kaip elgtis su grasinančiais skirtumais, ją J. Benett vadina „*apvertimu*“. Apvertimas reiškia, kad kita kultūra yra vertinama kaip pranašesnė, apšmeižiant savo pačių kultūrinę kilmę.

Paskutinę etnocentrizmo stadiją J. Benett vadina *sumenkinimu*. Skirtumai yra pripažįstami, nekuriamos šmeižimo ar pranašumo strategijos, bet stengiamasi sumenkinti jų reikšmę.

### **Multikultūrinės (etnoreliatyvios) stadijos**

Multikultūrinėse stadijose skirtumas jau nebesuprantamas kaip grėsmė, bet kaip iššūkis. Stengiamasi susikurti naujas sampratas ir požiūrius, o ne išsaugoti egzistuojančius. Jos prasideda kultūrinių skirtumų *priėmimu*:

- pirma, suvokiama, kad verbalinis ir neverbalinis elgesys skirtingose kultūrose skiriasi.
- antra, priėmimas praplečiamas suvokiant, kad požiūris į pasaulį ir vertybes gali skirtis.

Kita stadija po kultūrinių skirtumų priėmimo yra *adaptacija*. Adaptacija turėtų būti suprantama kaip priešinga asimiliacijai, kai yra perimamos skirtingos vertybės, pasaulėžiūros ar elgsenos, atsisakant savo pačių tapatybės. Adaptacija yra procesas: išmokstama elgtis naujai, empatiškumo, gebama patirti situaciją, kuri skiriasi nuo situacijos savo kultūroje. Tai yra pastanga suprasti kitą, žvelgiant iš savo paties „žiūrėjimo“ taško.

*Pliuralizmo* stadijoje empatija praplečiama tuo, kad individas gali pasikliauti atskiromis pažiūrų sistemomis ar praplėsti kultūrinius rėmus. Skirtumai tada suvokiama kaip dalis savęs paties, nes žmogus internalizuoja juos į dvi ar daugiau skirtingas kultūras.

Galutinę stadiją šiame stadijų rinkinyje J. Benett vadina *integracija*. Jei adaptacijos stadijoje keletas pažiūrų sistemų žmoguje egzistuoja viena šalia kitos, tai integracijos stadijoje stengiamasi integruoti įvairias sistemas į vieną, kuri yra nenauros kultūros įkūrimas ir ne komfortas, kai skirtingos pasaulėžiūros gyvena taikiai greta viena kitos.

Galutinė stadija, *konstruktyvus kraštutinumas*, J. Bennett aprašyta kaip tam tikras siektinas taškas, o ne kaip mokymosi pabaiga. Tai reiškia visiškos savirefleksijos būseną, kai žmogus nepriklauso jokiai kultūrai. Šios stadijos pasiekimas leidžia atsiskleisti tikram tarpkultūriniam tarpininkavimui – gebėjimui panaudoti skirtingas pasaulėžiūras.

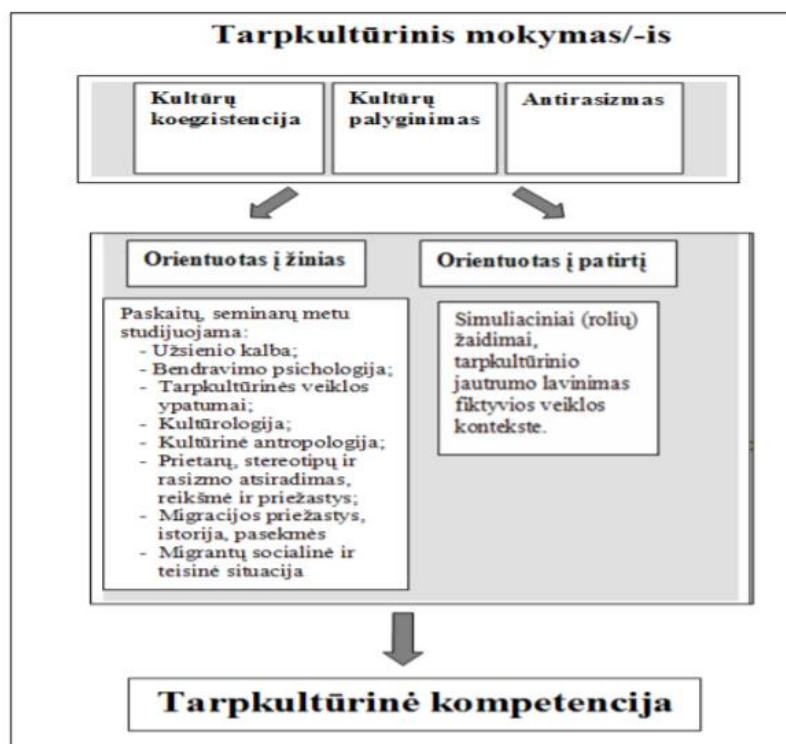
*Apibendrinus galima teigti, kad M. J. Bennett modelis yra atspirties taškas ugdant tarpkultūrinį jautrumą. Į tokį ugdymą siūloma orientuotis kaip į procesą, kuriam būdinga nuolatinė pažanga, kurią įmanoma pamatuoti. Taikant šį modelį pabrėžiama skirtumų svarba tarpkultūrinio mokymosi metu ir atkreipiamas dėmesys į strategijas, kaip elgtis su skirtumais. Taip pat siūloma atkreipti dėmesį ir į modelio ribotumus - išorinę edukacinę aplinką, kuri gali veikti asmenį, kurią reikėtų aprašyti ir įvertinti.*

### **1.3. Patirtinio mokymosi taikymas siekiant didinti mokinių tarpkultūrinį jautrumą**

Mokslinėje literatūroje galima rasti įvairių strategijų tarpkultūriniam jautrumui ugdyti. G. Paurienė (2011) teigia, kad ugdant tarpkultūrinę kompetenciją reikšmingas tiesioginis kultūrų kontaktas, nes tada išryškėja savas kultūrinis identitetas. Teigiama, kad tarpkultūrinė kompetencija neįgyjama vien tik per tiesioginį kontaktą su kita kultūra, todėl siūlomos tokios priegijos, kaip tikslingos diskusijos, mokymai, orientuojantys į išsamų, refleksyvų, sąmoningą, kompleksišką, pastovų žinių įsisavinimo procesą ir asmenybės vystymąsi.

A. Palaimaitė (2009) siūlo, kad tarpkultūrinės kompetencijos ugdymas turėtų būti traktuojamas kaip nuolatinis procesas, integruojantis kompetencijų analizę, kompetencijų poreikio nustatymą, ugdymo poreikio nustatymą; reikalingų kompetencijų prioritetų eilės sudarymą; mokymą; mokymo naudingumo įvertinimą; kompetencijos ugdymo spragų identifikavimą ir papildymą, tobulinimo galimybių numatymą.

Berlyno Tarpkultūrinio sugyvenimo organizacija (Gesellschaft für interkulturelles..., 2008 cit. Paurienė, 2011) savo pedagoginėje koncepcijoje išskyrė ir išsamiai aprašė tris sritis – kultūrų koegzistencija, kultūrų palyginimas, antirasizmas, laikytinas tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo pedagogine strategija (žr. 5 pav.).



**5 pav.** Tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo pedagoginė strategija (Paurienė, 2011)

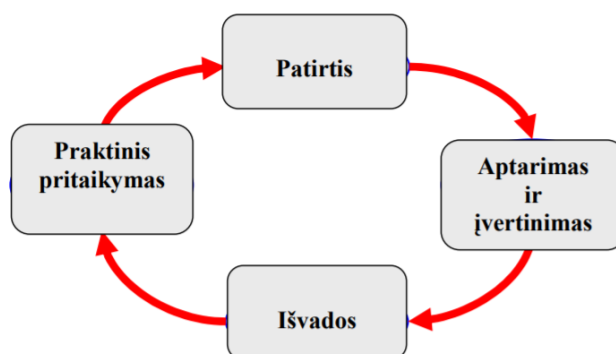
Galima teigti, kad vyrauja įvairūs ugdymo būdai, mokymo strategijos, kurios nukreiptos į tarpkultūrinės kompetencijos vystymą. Tačiau ugdymo praktikoje labiausiai išsivertino *patirtinis mokymasis*, kuris imliausias tarpkultūriniam jautrumui, kaip tarpkultūrinės kompetencijos sričiai, ugdyti.

Tarpkultūrinio ugdymo procese turi būti numatyti ir apibrėžti metodai, kurių tikslas yra skatinti ir ugdyti sugebėjimą sąveikauti ir komunikuoti tarp savo grupės narių ir juos supančios aplinkos, sprendžiant įvairias problemas, susietas su kita grupe ar jos atstovu. Vienas iš efektyviausių metodų tam tikslui pasiekti yra patirtinis mokymas(is). Nemažai tyrimų (Brislin, Yoshida, 1994; Poon, Stevens, Gannon, 2000) aprašyta, jog didaktiniai metodai, kitaip nei patirtiniai, labai mažai besimokantįjį įtraukia į mokymosi procesą. Patirtiniai metodai jauniems žmonėms suteikia galimybę reaguoti į tarpkultūrinės situacijas emocionaliai ir yra daug veiksmingesni skatinant kultūrinį sąmoningumą (Cultural Awareness and Expression, 2016).

Patirtinis mokymas(is) yra integrali aktyvaus mokymo(si) dalis, nes jis vyksta tik tada, kai besimokantieji yra „įtraukiami į tam tikrą veiklą, ją kritiškai reflektuoja ir analizuoja, o gautų rezultatų pagrindu įgyja naudingų įžvalgų, kurias panaudoja savo suvokimui ir elgesiui keisti (Patirtinio mokymo(si) strategija: mokymas(is) iš patirties ir per patirtį, 2015).

Vienas iš patirtinio mokymosi pradininkų D. Kolbas (1971) sukūrė plačiai taikomą patyriminio ugdymo proceso modelį, kuris parodo, jog mokymo procesą sudaro šie

komponentai: konkreti patirtis, jos aptarimas ir įvertinimas, išvados ir taikymas kasdieniniame gyvenime (žr. 6 pav.).



**6 pav.** D. Kolbo patyriminio mokymosi ratas

Remiantis D. Kolbo mokymosi strategija, skiriamos 4 stadijos (Kolb, 1984):

1. Atlikdamas tam tikrus veiksmus žmogus tam tikrose situacijose išgyvena tam tikras patirtis. Patirties vertė priklauso nuo to, ką asmuo suvokė, kaip reflektavo apie tai, ką patyrė. Anot autoriaus, mokymosi ciklo pradžia yra konkreti patirtis. Šiame etape analizuojama konkreti patirtis ir ieškoma atsakymų į klausimus: kas vyksta? kaip aš reaguju? kaip elgiusi?

2. Vertinimas ir reakcija į savo poelgį. Egzistuoja du požiūriai: vidinis (kaip veikiančiojo) ir išorinis (kaip stebėtojo) požiūriai. Stebėjimas ir refleksija pateikia medžiagą, kurią analizuodamas ir apibendrinamas veikėjas gali suvokti bei apibūdinti situaciją. Reflektuodamas žmogus mokosi klausyti: kas įvyko? ką aš apie tai galvoju? ką tai reiškia? Šiame etape stebima ir reflektuojama.

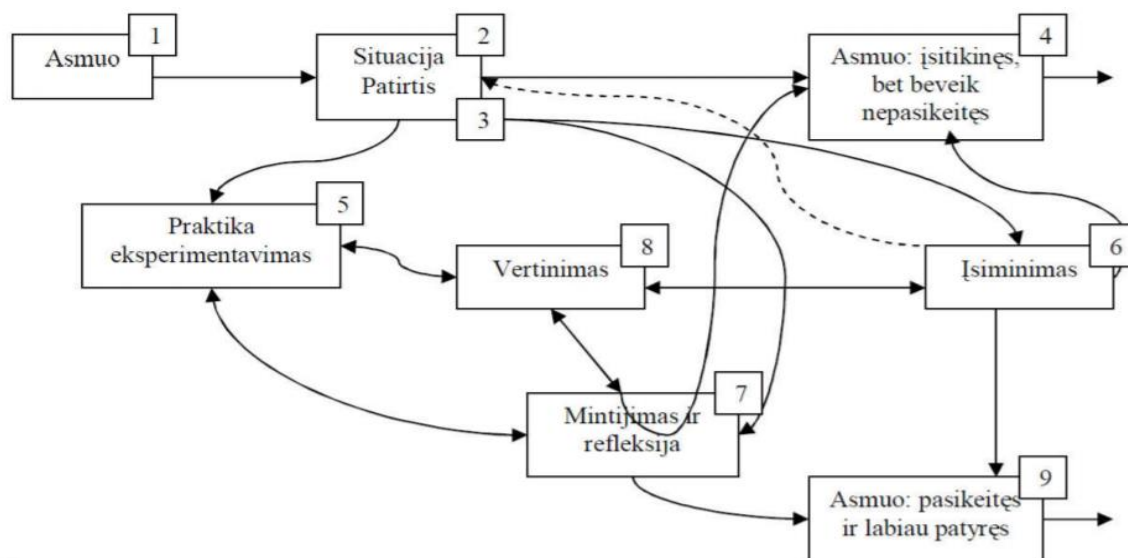
3. Susikurto prasmės modelio patikrinimas, analizuojant ir lyginant savo suvokimą su išorinėmis nuomonėmis, teorijomis. Šalia klausimų apie patirties panaudojimą ateityje klausama: kiek vertinga tai, ką išmokau? kaip galėsiu panaudoti kitose situacijose?

4. Apibendrinimų panaudojimas naujoje veikloje. Toks būdas sudaro sąlygas apsvarstyti, kas išmokta, išbandyti naujose sudėtingesnėse situacijose ir įgyti konkrečią aukštesnio lygio patirtį.

Apibendrinant šią mokymosi strategiją galima teigti, kad šie mokymosi žingsniai apibrėžia sistemą, kaip besimokantysis mokosi iš patirties, kaip atlikęs tam tikrus numatytus veiksmus, paremtus išeities situacijos analize, įgyja naujos patirties, kurią gali toliau vystyti ir daryti išvadas apie savo ne tik ankstesnės veiklos rezultatus, bet ir apie analitinius gebėjimus.

Mokslinėje literatūroje egzistuoja dar viena patirtinio mokymosi strategija, kurią sukūrė P. Jarvis (1992, 2001). Jis teigia, kad tai procesas, kai patyrimas transformuojamas į žinias, įgūdžius, požiūrius, vertybes ir įsitikinimus. Skirtumas nuo Kolb'o patirtinio mokymosi prieigos remiasi šiais aspektais: 1. Asmuo į mokymosi situaciją „atsineša“ save (fizinės, emocinės bei

psichologinės būklės požiūriu) ir savo mokymosi kontekstą (dabartinę situaciją, kurioje jis yra);  
 2. Patirtis „savaimė“ mūsų nemoko. Su sukaupta patirtimi reikia „dirbti“, t. y. ji turi būti ne tik permąstoma, ne tik numatomas būdas, kaip ji gali būti pritaikoma, bet turi būti integruota į mūsų atmintį, priderinta ilgalaikiam „naudojimui“ (žr. 7 pav.).



**7 pav.** Patirtinio mokymosi schema pagal P. Jarvį (1992, 2001)

Mokslininkai (Henry, 1989) įvardija labai daug patirtinio metodo instrumentų bei įrodo, kad žmonės daugiausiai išmoka iš savo pačių patirties – situacijose, susijusiose su pažinimu, emocijomis, elgesiu. „Norint sukurti ugdymosi erdvę, ugdytiniam turime pasiūlyti metodus, kurie leistų patirti ir reflektuoti šiuos tris dalykus - tai pažadina daug jausmų; provokuoja spragas tame, ką mes jau žinome arba pažinome“ (Henry, 1989).

Patirtinio mokymo metodų taikymas apima tris pagrindinius žingsnius kaip strategijas (Godvadas, Jasienė, Malinauskas, 2013):

1. Pasirengimas;
2. Patirtinio mokymo veiklos;
3. Palydėjimas.

*Žingsnių taikymas tarpkultūrinio jautrumo ugdymui(si).* Remiantis P. Godvadu, G. Jasiene, A. Malinausku (2013), *pasirengimas* patirtinio mokymo veikloms apima nemažai svarbių darbų.

- *Konkrečios tikslo grupės pasirinkimas ir mokymosi/mokymo tikslų suformulavimas.* Suformuluoti mokymo/mokymosi tikslai leis tinkamai pasirinkti patirtinio mokymo(si) formą ir konkrečias veiklas bei, kas dar svarbiau, pasirengti veiklų aptarimui/įsivertinimui ir pamokų temų formulavimui. Mokymosi tikslai pagal galimybę siūlomi formuluoti kartu su tiksline grupe (pvz., mokiniais ir pan.). Jei tai per sudėtinga,

svarbu bent jau pasitikrinti, ar pedagogo suformuluoti mokymo/mokymosi tikslai suprantami ir aktualūs mokiniams. Patirtiniame mokyme tinkami mokymo(si) tikslai neturi būti uždari – mokytojas gali ir turi planuoti APIE KĄ mokiniai mokysis, bet ne KĄ konkrečiai jie turi suprasti.

- Pasirinkus konkrečią tikslo grupę ir susiformulavus mokymo(si) tikslus svarbu *įsivertinti turimus resursus* – laiko, materialinius ir žmogiškus.
- Įvertinus resursus svarbu apsispręsti dėl konkrečios *patirtinio mokymo formos ir veiklos* – kokias veiklas atliekant ir kaip bus mokomasi siekiant mokinių suformuluotų mokymosi tikslų?
- Pasirinkus tam tikrą patirtinio mokymosi formą bei suplanavus veiklą ar veiklas, siūloma skirti dėmesio *veiklos vertinimui/įsivertinimui*.

Pasirengus pradedamos konkrečios patirtinio mokymo(si) veiklos/veiklų įgyvendinimas (Godvadas, Jasienė, Malinauskas, 2013).

Veikla „Kas būdinga?“ turi būti patraukli ir su tam tikru iššūkiu mokiniams, psichologiškai bei fiziškai saugi. „Patirtinio mokymo veiklos įgyvendinime svarbu prisiminti ir vadovautis tiek patirtinio mokymo proceso pagrindiniais principais, tiek ir darbo su grupėmis principais. Esminė vedančiojo ar vedančiosios užduotis – pakviesti žmones į veiklą ir dalyvauti joje kartu, pagrindinį dėmesį išlaikant konkrečioms veiklos metu ir ypatingai jos pabaigoje kylančioms aptarimo, analizės ir mokymosi galimybėms“ (Godvadas, Jasienė, Malinauskas, 2013, p. 30). Anot autorių, esminis momentas, kuris patirtinį mokymą(si) padaro patirtiniu yra konkrečios realios veiklos aptarimas ir analizė. Kokia nors refleksija turi būti organizuojama bent jau patirtinio mokymo(si) veiklų pabaigoje, bet taip pat gali būti organizuojama ir patirtinio mokymo(si) eigoje. Refleksija apima ne tik kalbėjimą, aptariant konkrečius klausimus, bet gali būti ir kitokių formų – vartojant metaforas, naudojant paveikslėlius, kūną ir pan. Refleksijos organizavime labai padeda dar pasirengimo metu pasiruošti klausimai.

Kitas etapas - *palydėjimo* darbai (Godvadas, Jasienė, Malinauskas, 2013). Palydėjimas reiškia pagal poreikį padėti mokiniams perkelti naujai patirtyje suformuluotas pamokas į kasdienį gyvenimą. Dažnai mokiniams, dalyvavusiems patirtinio mokymo/-osi veiklose, reikia pagalbos perkeliant naujus išmokimus į kasdienio gyvenimo patirtį. Čia gali padėti vienas ar keli palydėjimo susitikimai aptariant, kaip sekasi taikyti gyvenime nusimatytus dalykus, kaip atrodo patirtis po ilgesnio laiko tarpo. Patirtinio mokymo/-si metodo vienas esminių principų – praktikuok pats tai, į ką kvieti mokinius. Todėl lygiai taip, kaip kviečiame mokinius ar kitas tikslines grupes aptarti, analizuoti ir įsivertinti savo veiklas, svarbu aptarti, analizuoti ir įsivertinti savo darbą.

Siūloma keletą patirtinio mokymo(-si) metodų: *apšilimo metodai, aptarimas grupėje ar porose, darbas grupėse, diskusija, argumentavimas, konfrontacija, supratingas klausinėjimas, tyrimas ir pristatymai, įvertinimas, tarptautiniai mainai, gyvoji biblioteka, stimuliaciniai žaidimai.*

Aptariant naudą besimokančiajam taikant patirtinio mokymo(si) priegą skiriami šie aspektai (Patirtinio mokymo(si) strategija: mokymas(is) iš patirties ir per patirtį, 2015):

- „...mokymąsi daro prasmingu ir įdomiu pačiam besimokančiajam. Mokantis naudojamosi besimokančiųjų patirtimi, nes sava patirtis kiekvienam iš mūsų yra labai reikšminga ir svarbi. Ši prieiga skatina turimos patirties refleksiją. Jos analizė yra labai naudinga mokymosi kokybės prasme, nes **įgalina savo turimą patirtį peržiūrėti, atnaujinti, sisteminti, plėtoti, o esant reikalui, net ir keisti bei skatina geriau pažinti save kaip asmenį, kaip besimokantįjį.**
- Patirtinis mokymas(is) **atliepia esminius didaktinius principus**, tokius kaip:
  - ėjimas nuo žinomų dalykų prie nežinomų, nuo artimo prie tolumo, nes, remiantis patirtimi, nežinomi dalykai susiejami su žinomais, jau esančiais mūsų patirtyje ir tokiu būdu kuriamas naujas individualus žinojimas;
  - sudaro prielaidas **prieinamumui**, nes konstruojant žinojimą jau turimų žinių ir patirties pagrindu, lengviau suvokti naują informaciją, ugdytis naujus gebėjimus;
  - sukurta sistema, kuri apjungia įgytą patirtį, susieja tarpusavyje, todėl geriau įsimenama ir dažniau naudojama;
  - patirtinis mokymas(is) skatindamas mokymo(si) procese remtis visų mokymo(si) proceso dalyvių patirtimis, **praplečia pačias mokymosi galimybes**, nes tokiu būdu mokomasi ne iš vieno ar dviejų mokymosi šaltinių (pvz., mokytojo ir/ar vadovėlio). Mokymosi šaltiniu tampa kiekvienas besimokantysis, nes kiekvieno jų patirtis yra individuali, o todėl unikali, autentiška.
  - Kadangi **kiekvienas mokymo(si) proceso dalyvis kuria savo individualų žinojimą**, tai ta patirtis yra individuali ir jam yra aktuali ir prasminga. Taip išsprendžiamas besimokančiųjų motyvavimo klausimas.
  - **Skatina ir aktyviai dalyvauti mokymo(si) procese**, t.y. analizuoti savo patirtį, ją dalintis, lyginti su kitų patirtimis.
- Patirtinis mokymas(is) **ugdo mokymo(si) mokyti kompetenciją**. Padėdamas pažinti save kaip besimokantįjį, mokydamas ir skatindamas reflektuoti ir analizuoti savo mokymosi procesą, patirtinis mokymas(is) ne tik moko įžvelgti jo stipriąsias ir silpnąsias puses, bet, remiantis įrodymais, numatyti ir jo tobulinimo galimybes.

- Taip pat patirtinis mokymas(is) **ugdо sėkmingam mokymuisi ir mokymuisi visą gyvenimą aktualias nuostatas**, tokias kaip mokymosi vertingumo asmeniui ir visuomenei suvokimas, poreikis mokytis ir tobulėti visą gyvenimą, pasitikėjimas savimi, tikėjimas savo mokymosi, pastangų sėkme ir t.t.“ (p. 2-3).

Taip pat svarbu atkreipti dėmesį į patirtinio mokymosi aplinkai keliamus reikalavimus ugdant tarpkultūrinės kompetencijas, kurios sudaro sąlygas plėtoti tarpkultūrinį jautrumą (Tarpkultūrinio dialogo skatinimo ir patyčių bei diskriminacijos prevencijos kompetencijų ugdymo metodika, 2011). Remiantis minėta metodika, skiriami šie ugdymo aplinkai būdingi principai:

### **Pasitikėjimas ir pagarba**

„Pasitikėjimo kūrimo pagrindu pasiekiamas abipusis atvirumas. Tai būtina sąlyga jaustis patogiai, kad būtų galima dalintis įvairiais požiūriais, supratimais ir jausmais, kad pasiektume priėmimą ir supratimą. Norint sukurti tokią mokymosi atmosferą, kuri padėtų klausytis kito, sau lygiaverčio žmogaus, sustiprintų kiekvieno individo pasitikėjimą savimi, turime suteikti kiekvienam erdvės saviraiškai, vertinti visas patirtis, talentus ir indėlius; įvairius poreikius ir lūkesčius. Abipusis pasitikėjimas mūsų pasidalijime yra neatsiejamas nuo tarpusavio pagarbos ir atvirumo.

### **Tapatumo patyrimas**

Tarpkultūrinio mokymosi atspirties taškas yra mūsų pačių kultūra, t.y. mūsų pačių kilmė ir patirtis. Tai reiškia, kad mes nuolat turėsime aiškintis savo kilmę, ką išgyvenome ir sutikome. Mėginant suprasti save, savo pačių tapatybę yra galimybė suprasti kitus.

### **Sukonstruotos tikrovės**

Mokymosi procese turi būti stengiamasi gerbti asmens laisvę ir apsisprendimą, priimti kitų nuomonę lygiaverčiai ir siekti suderinti skirtingus požiūrius bei sąmoningai prisiimti asmeninę atsakomybę. Bet skirtumai išliks ir turėtų išlikti konstruktyvūs.

### **Dialoge su kitu**

Tarpkultūrinio mokymosi metu svarbiausia suprasti „kitą“. Jis prasideda dialogu, bet yra ir žingsnis toliau. Iššūkis yra priimti save ir kitus, kaip skirtingus ir gerai suvokti, kad šis skirtingumas prisideda prie to, kas aš esu. Procesas tarpkultūrinio jautrumo link suprantamas kaip kito asmens supratimo link.

### **Klausimai ir pokyčiai**

Tarpkultūrinio mokymosi patirtis nuolat kinta. Diskutuojant turime neatsakytų klausimų, bet iškelsime naujus. Turime suprasti, kad ne visada yra atsakymas, bet lieka nuolatinis ieškojimas,



priimant ir pasitinkant pokytį. Turime įsisąmoninti ir tai, kad ko nors naujo kūrimas gali reikšti seno griovimą, kaip antai: idėjų, tikėjimų, tradicijų.

### **Visapusiškas įsitraukimas**

Tarpkultūrinis mokymasis yra patirtis, intensyviai įtraukianti visus pojūčius ir mokymosi elementus: žinias, emocijas, elgesį.

### **Konflikto galimybė**

Matydami didelę įvairovę kaip kultūrose suprantami laikas, erdvė, socialiniai ir asmeniniai santykiai, suprantame, kad tarpkultūrinio mokymosi metu reikėtų atpažinti, kur glūdi konfliktas. Mums reikia išsiugdyti konflikto valdymo įgūdžius“ (p. 22-23).

*Apibendrinus galima teigti, kad patirtinis mokymasis vertingas tuo, kad ugdomasis sąmoningai suvokia ir aiškiai įsisąmonina ugdymo turinį grupės refleksijos metu. Patyrimų metu ugdomi svarbūs nauji socialiniai įgūdžiai ir formuojasi naujos nuostatos: kantrybė, tolerancija, savęs pažinimas, sąmoningumas, ištvermė. Tokie patyrimai padeda dirbti komandoje, priimti atsakingus sprendimus bei paskatina asmeninį augimą, dvasinį formavimąsi. Besimokantieji tampa laisvesni, imlesni naujovėms, jaučia atsakomybę, geba klausytis ir girdėti kitus; moka dirbti komandoje, naudoti refleksiją. Šios savybės turi įtakos naujo, gebančio griauti visuomenėje egzistuojančius neigiamus stereotipus bei sugyventi su kito etnoso atstovais, mąstymo atsiradimą.*

## 2. TYRIMO METODOLOGIJA

### 2.1. Tyrimo metodika

*Tyrimo metodologija grindžiama šiomis teorinėmis nuostatomis:*

**Socialinio konstruktyvizmo filosofija** (Berger, Luckmann, 1999). Jos pagrindas yra socialinės teorijos ir žinios apie socialinius reiškinius. Šios teorijos pagrindą sudaro prielaida, kad žmogus, sąveikaudamas su aplinka, savo ankstesnės patirties dėka kuria individualų žinojimą. Naujų žinių ir patirties kūrimas yra aktyvus vyksmas, kurio metu besimokantysis, remdamasis anksčiau įgytomis žiniomis ir asmenine patirtimi, konstruoja naują patirtį, idėjas, sąvokas, mokėjimus. Šios teorijos šalininkai mano, kad distancija tarp mokytojo ir mokinio turi mažėti. Šiuolaikinis pedagogas turėtų tapti situacijos kūrėju, partneriu, konsultantu, padėjėju. Taigi socialinio konstruktyvizmo kontekste tarpkultūriškumo suvoktys tampa itin aktualia problema, verta ypatingo dėmesio.

**Pragmatizmo filosofija**, kurios atstovas J. Dewey išryškino patyrimo svarbą ugdymo procese. O šiame procese kaip akcentą atskleidė refleksijos ir aplinkos įtaką mokymo(si) procesui. Pragmatizmo filosofija turi nemažai privalumų, nes orientuota į ugdytinio asmenybės formavimą ir individualumo sklaidą (Bitinas, 2000). Kadangi patirtinis mokymasis yra susijęs su asmeniniu patyrimu, tai sudaro sąlygas asmenybės formavimuisi.

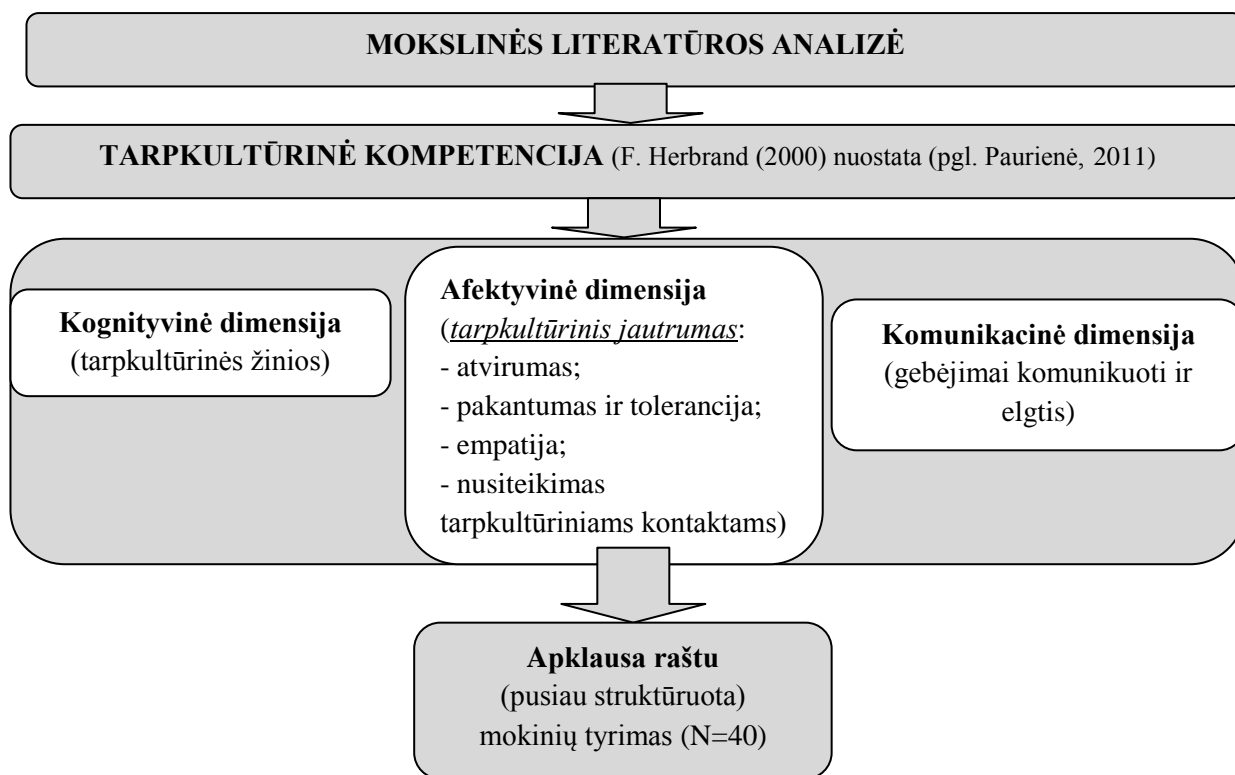
**Kritinė teorija** rodo ideologiją plačiai priimtų vertybių, mitų, paaiškinimų, asmeninių nuostatų daugumos populiacijai. Ideologijos funkcija yra aprėpti neteisingą socialinę ir politinę tvarką. D. Kellner (2003) teigimu, „kritinė teorija turi normatyvinę dimensiją, mėginant teoretikuoti kaip ugdymas ir gyvenimas gali konstruoti alternatyvas edukologijoje“ (p. 54). Todėl šios teorijos naudojimas, aiškinant tarpkultūriškumo fenomeną, atskleis kritinį mokyklų bendruomenės narių požiūrį, jų, kaip visuomenės narių, suvokimą, kas liudys apie egzistuojančią socialinę tikrovę, atspindinčią ir socialinį tarpkultūrinių kompetencijų aspektą, kadangi kritinė teorija stengiasi generuoti specifinę pasaulio viziją, kokia ji galėtų būti.

**Patirtinio mokymosi prieiga**, kuri mokymąsi laiko procesu, o ne rezultatu, laikosi pozicijos, kad mokymasis yra nenutrūkstamas, patirtimi paremtas procesas; kad mokymosi procesas reikalauja išspręsti konfliktą tarp dialektiškai prieštarų prisitaikymo prie aplinkos pažiūrų; kad mokymasis yra holistinis prisitaikymo prie aplinkos procesas; kad mokymasis apima individo ir aplinkos sąveiką; kad mokymasis iš prigimties yra konstruktyvistinis (Juozaitis, 2008).

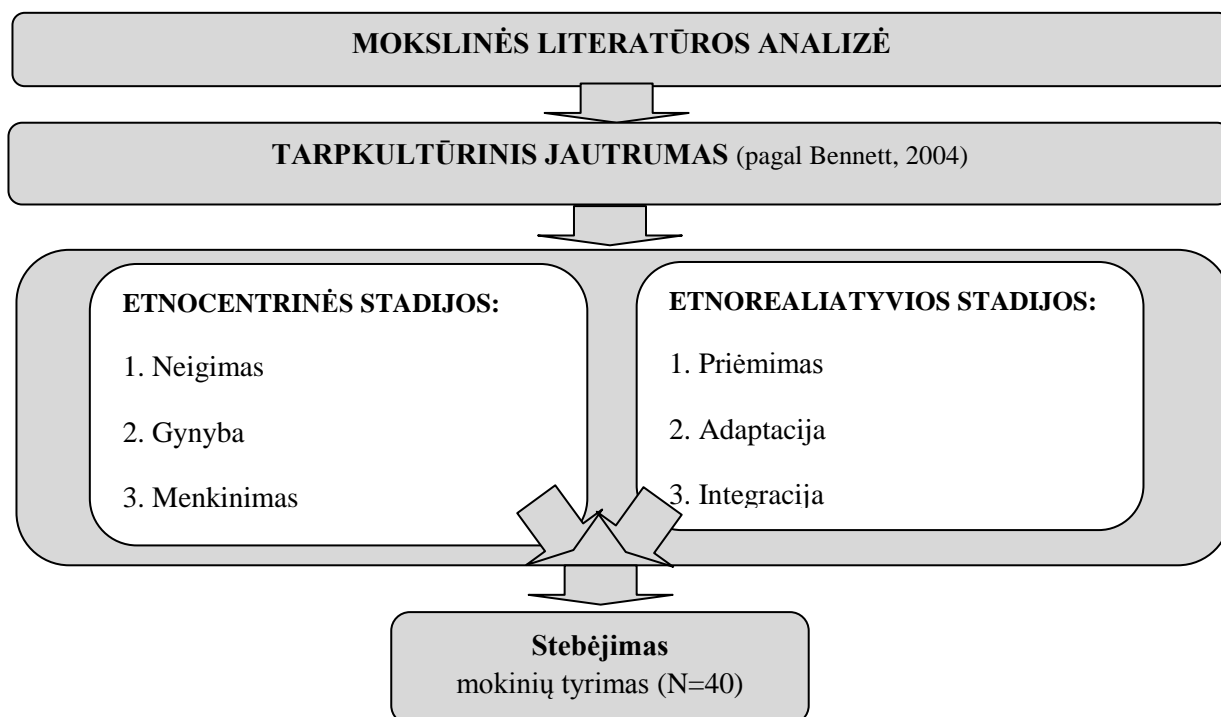
**M. J. Bennett (1993) tarpkultūrinio jautrumo raidos modelis** apibrėžia asmeninio augimo stadijas. Modelio esmė – tai tarpkultūrinis jautrumo ugdymasis, kuris iš esmės reiškia

mokymasis pripažinti ir priimti pagrindinius kultūrų skirtumus suvokiant tuos skirtumus tarp skirtingų kultūrų.

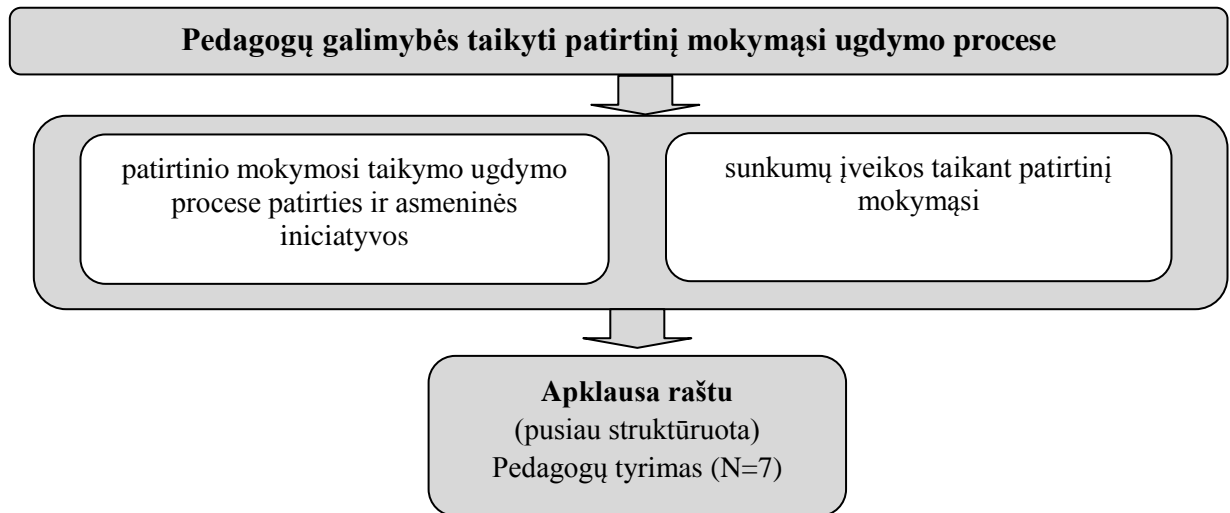
### 2.1.1. Tyrimo dizainas



8 pav. Mokinių tarpkultūrinio jautrumo raiškos tyrimo dizainas



9 pav. Mokinių tarpkultūrinio jautrumo patirtinio mokymo(si) būdu stadijų identifikavimo tyrimo dizainas



10 pav. Pedagogų identifikuotų galimybių taikyti patirtinį mokymąsi tyrimo dizainas

### 2.1.2. Duomenų rinkimo metodai

Darbe taikyti šie mokslinio tyrimo metodai:

- *Mokslinės literatūros analizė*, kurios pagrindu siekta atskleisti tarpkultūrinio jautrumo ugdymą/si patirtinio mokymosi būdu bendrojo ugdymo mokykloje;
- *Apklausa (pusiau struktūruota)*, kurios pagrindu buvo apibendrinta mokinių tarpkultūrinio jautrumo raiška ir pedagogų identifikuotos galimybės taikyti patirtinį mokymąsi ugdymo(si) procese;
- *Stebėjimo metodas*, kurio pagrindu sudaryta galimybė atskleisti mokinių tarpkultūrinio jautrumo stadijas, pasiektas vykstant patirtinio mokymosi veikloms.

#### Mokslinės literatūros analizė

Mokslinės literatūros analizė leidžia išsiaiškinti, kas jau žinoma tiriamojoje srityje. Remiantis mokslinės literatūros analizės duomenimis, konceptualizuojamas tyrimo objektas, kultūros kontekstai, formos, besireiškiančios mūsų visuomenėje bei įtaka vaikų, kaip asmenybių, tarpkultūriniam vystymuisi. Išryškinamos tarpkultūriškumo sampratos genezės, tarpkultūrinio mokymo koncepcijos, tarpkultūrinių modelių charakteristikos. Identifikuojama tarpkultūrinio jautrumo suvoktis ir raiška ugdymo praktikoje. Remiantis mokslinės literatūros analize, „prireikus galima koreguoti savo tyrimų eigą“, o atlikus tyrimus ir išanalizavus gautus duomenis – „rasti savo tyrimo faktus patvirtinančią ar prieštaraujančią jiems medžiagą“ (Kardelis, 2002, p. 52).

## **Pusiau struktūruota apklausa raštu, skirta mokinių tarpkultūrinio jautrumo raiškos apibendrinimui**

Šio metodo pagrindu buvo apibendrinta mokinių tarpkultūrinio jautrumo raiška (žr. 1 priedas). Tyrimo tikslui pasiekti buvo pasirinktas pusiau struktūruotas apklausos metodas. Tokiam požiūriui į tyrimą, pasak K. Kardelio, „būdingas siekimas suprasti, kaip individai suvokia bei aiškina pasaulį ir kaip individualiai kuriamos prasmės lemia jų elgesį“ (Kardelis, 2002, p. 234). Anot autoriaus, (2002), siekiama leisti skaitytojui pajusti duomenų prasmę ir suteikti sąlygas susidaryti savo nuomonę. R. Tidikio (2003) nuomone, „apklausa (pusiau struktūruota) yra labai geras priartėjimo prie žmonių suvokimo, reikšmių, situacijų apibrėžimo ir realybės konstravimo (aiškinimo) būdas. <...> Norint suprasti, kaip kiti asmenys aiškina tikrovę, turėtume jų paklausti taip, kad jie galėtų papasakoti savo terminais (žodžiais), o ne tomis tiksliomis kategorijomis, kurias pateikiame mes, leisti respondentams atsiskleisti taip, kad atsiskleistų jų reikšmių esmė“ (Tidikis, 2003, p. 180). Pusiau struktūruota apklausa yra pasirinkta dėl jos teikiamos galimybės pakreipti apklausą norima linkme. Apklausos prieiga pasirinkta dėl šios priežasties (Ritchie J., Lewis, 2003) - suderinti struktūrą su lankstumu, t.y. temos turi būti aptartos pačiu tinkamiausiu respondentui būdu.

Tyrimo organizavimą apėmė šie pagrindiniai etapai: tyrimo pristatymas, apklausos pradžia, apklausos procesas ir užbaigimas. Tiriant mokinių tarpkultūrinio jautrumo raišką apklausos metodas yra pats priimtinausias. Juo siekiama apklausti bendrojo ugdymo mokyklos mokinius.

Apklausa atlikta, orientuojantis į pagrindinius du blokus (instrukcinį – motyvacinį, diagnostinį), o gautus duomenis suskirstant į prasminius vienetus pagal prasminį pranašumą į kategorijas ir subkategorijas. Diagnostinį tyrimo instrumento bloką sudaro klausimai, orientuoti į: atvirumą, pakantumą ir toleranciją, empatiją, asmens nusiteikimą tarpkultūriniais kontaktams (pagal Mažeikiene, Virgailaitę-Mečkauskaitę, 2007). Klausimų/teiginių konstruktai pateikti lentelėse (nr. 2-5). Klausimų/teiginių konstruktai parengti pagal J. Ritchie, J. Lewis (2003) metodiką.

2 lentelė. **Klausimų konstruktai mokinių tarpkultūrinio jautrumo elementui**  
**ATVIRUMAS**

<b>VEIKSNYS</b>	<b>KLAUSIMAI</b>
ATVIRUMAS	<p><i>Turinio atvaizdavimo klausimai:</i></p> <p><i>PAMATINIAI ATVAIZDAVIMO KLAUSIMAI</i></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. 10-ies balų skalėje įvertinkite, kiek jūs esate atviras? Kodėl pažymėjote tokį skaičiuką?</li><li>2. Kaip jūs apibūdintumėte atvirumą?</li></ol> <p><i>ATVAIZDAVIMO KLAUSIMAS</i></p> <ol style="list-style-type: none"><li>3. Papasakokite, kada jums teko mokytis ko nors iš kitų? su kitais?</li></ol>

	<p><i>POŽIŪRĮ PRAPLEČIANTYS KLAUSIMAI</i></p> <p>4. Jeigu jums pasiūlytų kažką naujo, ar jūs greitai sutiktumėte; ar išsamiai išsiklausinėtumėte (kas ten bus ir pan.), ar iš karto atsisakytumėte?</p> <p>5. Ką jūs sau palinkėtumėte padaryti, kad būtumėte atviresnis/ė?</p>
--	---

3 lentelė. Klausimų konstruktai mokinių tarpkultūrinio jautrumo elementui  
**PAKANTUMAS IR TOLERANCIJA**

VEIKSNYS	KLAUSIMAI
PAKANTUMAS IR TOLERANCIJA	<p><i>Turinio atvaizdavimo klausimai:</i></p> <p><i>PAMATINIAI ATVAIZDAVIMO KLAUSIMAI</i></p> <p>1. Ką žinote apie romų (čigonų) etninę grupę?</p> <p><i>ATVAIZDAVIMO KLAUSIMAS</i></p> <p>2. Kokius žinote stereotipus, posakius apie šią etninę grupę?</p> <p><i>POŽIŪRĮ PRAPLEČIANTIS KLAUSIMAS</i></p> <p>3. Atvejis: <i>Romų vaikai mokyklą pradeda lankyti pavėluotai. Romų padėties tyrimo ataskaitos duomenimis, 32,3 procentai jaunesnių nei 18 metų tyrime dalyvavusių romų, mokyklą pradėjo lankyti sulaukę 10 metų ir daugiau, romai mokykloje mokosi 7 metus, per kuriuos baigia 5 klases. Jų pamokų lankomumas mažesnis, jie mažiau motyvuoti mokytis nei kitų etninių grupių vaikai. Jeigu jūsų klasėje būtų šių vaikų, ką Jūs darytumėte, siekiant padėti romų etninės grupės vaikams įveikti šias problemas?</i></p> <p><i>TURINIO IŠGAVIMO KLAUSIMAI</i></p> <p>4. Kokius identifikuojate skirtumus tarp romų ir lietuvių vaikų?</p>

4 lentelė. Klausimų konstruktai mokinių tarpkultūrinio jautrumo elementui  
**EMPATIJA**

DIMENSIJA	KLAUSIMAI
EMPATIJA	<p><i>Turinio atvaizdavimo klausimai:</i></p> <p><i>PAMATINIAI ATVAIZDAVIMO KLAUSIMAI</i></p> <p>1. 10-ies balų skalėje įvertinkite savo empatiškumą (gebėjimas įsijausti į kito padėtį, jausmus, „pabūti kito vietoje“); Kodėl pažymėjote tokį skaičiuką?</p> <p>2. Kaip jūs apibūdintumėte, kas yra empatiškumas?</p> <p><i>POŽIŪRĮ PRAPLEČIANTYS KLAUSIMAI</i></p> <p>3. Ar savo aplinkoje turite žmonių, kurie jus supranta, geba suprasti, ką jūs jaučiate?</p> <p><i>TURINIO IŠGAVIMO KLAUSIMAI</i></p> <p>4. Kokią galite papasakoti istoriją iš savo patirties, kada jūs įsijautėte į kito padėtį? Ar padėjo jums tokia situacija išspręsti problemą? Kaip?</p>

5 lentelė. Klausimų konstruktai mokinių tarpkultūrinio jautrumo elementui  
**ASMENS NUSITEIKIMAS TARPKULTŪRINIAMS KONTAKTAMS**

DIMENSIJA	KLAUSIMAI
Nusiteikimas tarpkultūriniais kontaktams	<p><i>Turinio atvaizdavimo klausimai:</i></p> <p><i>PAMATINIAI ATVAIZDAVIMO KLAUSIMAI</i></p> <p>1. 10-ies balų skalėje įvertinkite savo norą bendrauti su kitos kultūros žmonėmis (pagal rasę, kilmę, gyvenamąją vietą ir pan.); Kodėl pažymėjote tokį skaičiuką?</p>

	<p><i>POŽIŪRĮ PRAPLEČIANTYS KLAUSIMAI</i></p> <p>2. Ar geriau šalia būti su tais, kurie yra panašūs į jus, ar skirtingi?</p> <p><i>TURINIO IŠGAVIMO KLAUSIMAI</i></p> <p>3. Ką galima gero/blogo išmokti, kuomet bendraujama su kitokios kultūros žmonėmis? Papasakok savo istoriją.</p>
--	--

### **Pusiau struktūruota apklausa raštu, skirta pedagogų galimybių taikyti patirtinį mokymąsi, apibendrinimui**

Šiuo metodu buvo siekiama išsiaiškinti, kokias galimybes pedagogai identifikuoja ugdymo procese taikyti patirtinį mokymąsi. Buvo apklausti septyni įvairių dalykų (biologijos, vokiečių kalbos, rusų kalbos, anglų kalbos, etikos, tikybos ir specialioji pedagogė) pedagogai, kurie dirba su tais mokiniais, kurie dalyvavo apklausoje. Pusiau struktūruotos apklausos konstruktas susideda iš:

- patirtinio mokymosi taikymo ugdymo procese patirties ir asmeninės iniciatyvos [klausimai/teiginiai: 5, 6, 7, 8];
- sunkumų įveikos taikant patirtinį mokymąsi [klausimai/teiginiai: 1, 2, 3, 4] (žr. 2 priedas).

Apklausos konstruktai buvo modeliuojami remiantis teorinėje analizėje pateiktais mokslininkų darbais bei refleksijų apie savo patirtis sudarymo metodika (Bubnys, Žydžiūnaitė, 2012).

### **Stebėjimas**

Metodo pagrindu buvo sudaryta galimybė identifiкуoti mokinių tarpkultūrinio jautrumo stadijas. Pasirinktas stebėjimo metodas sudarė sąlygas surinkti pirminius duomenis, ypač apie tokius tikrovės aspektus, kuriuos žodine informacija informantams gali būti sunku išsakyti (dėl jų amžiaus, klausimo jautrumo, veiklos pobūdžio ir pan.) (Kardelis, 2017). Šiame kontekste stebėjimas apibrėžiamas kaip tikslingai organizuotas procesas, siekiant identifiкуoti mokinių tarpkultūrinio jautrumo stadijas. Pasirinktas stebėjimo objektas – dvi mokinių klasės kaip grupės. Stebint mokinių veiklą bei refleksijas buvo galima identifiкуoti tiksliau ne tik tarpkultūrinio jautrumo stadijas, bet ir iliustruoti minėtas stadijas mokinių argumentais. Toks metodas sukūrė sąlygas tikslingiau surinkti duomenis nei tai galėtų padaryti pats asmuo (mokinys). Be to, stebėjimas suteikia galimybę vienu metu aprėpti daugiau savybių, stebimų reiškinių. Stebint buvo gauta betarpiška informacija, kuria siekiama atskleisti ir suprasti mokinių tarpkultūrinio jautrumo stadijas per veiksmus mokinių požiūriu.

Stebėjimo metu buvo aiškiai suformuluotas tikslas, kad būtų galima tiksliai fiksuoti duomenis apie stebimus reiškinius (*identifiкуoti tarpkultūrinio jautrumo stadijas pagal M. Bennett (2004)*)

*ir iliustruoti jas mokinių argumentais*). Buvo iš anksto apibrėžtas tyrimo planas ir stebimi požymiai (žr. 4 priedas). Kadangi šis stebėjimas buvo struktūruotas, duomenys buvo užrašomi pagal prieš stebėjimą sukurtas kategorijas, iš anksto parenkant tiriamajam reiškiniui teoriškai apibrėžtas dimensijas ar aspektus. Tam, kad būtų galima užfiksuoti visas mokinių refleksijas, buvo daromas garso įrašas.

Stebėjimas, kaip tyrimų metodas, buvo pasirinktas ir dėl to, kad pasižymi tam tikrais privalumais ir yra pakankamai patogus, nes buvo galima stebėti tiesiogiai ir analizuoti ne tik pavienio asmens, bet ir grupės elgesį, be to, stebėjimas nepriklauso nuo tiriamųjų nuostatų ir gali būti atliekamas tiek natūraliomis, tiek ir dirbtinėmis sąlygomis (šiuo atveju buvo pasirinktos natūralios sąlygos – pamoka, vykusi pagal tvarkaraštį).

Tyrimas, grįstas patirtiniu mokymusi: vyko trimis etapais:

1. Pasirengimas;
2. Patirtinio mokymo veiklos;
3. Palydėjimas.

- *Pasirengimo procesas apėmė mokinių klasių pasirinkimą ir mokymo(si) tikslų suformulavimą.* Suformuluoti mokymo(si) tikslai leido tinkamai pasirinkti patirtinio mokymo(si) formą ir konkrečias veiklas bei, kas dar labiau svarbu, pasirengti veiklų aptarimui/įsivertinimui. Mokymosi tikslų formuluotė nukreipta į veiklos planavimą APIE KĄ mokiniai mokysis/veiks, bet ne KĄ konkrečiai jie turės suprasti. Taigi pamokos veiklos nukreiptos į tarpkultūrinio jautrumo aspektus tam, kad būtų galima identifikuoti stadijas. Taip pat buvo *įsivertinti turimi resursai* – laiko, materialiniai ir žmogiškieji. Šiame etape buvo apsispręsta dėl konkrečios *patirtinio mokymo formos ir veiklos*. Pasirinkus konkrečią patirtinio mokymosi formą (aktyvus mokymasis derinant individualią ir grupinę veiklą) bei suplanavus veiklas (situacinis žaidimas, žr. priedas nr. 3), buvo skirta dėmesio *vertinimo/įsivertinimo* formulavimui.
- Antras etapas pradedamas konkrečia veikla – situaciniu žaidimu „Kelionė traukiniu“ (pgl., Non formal education methods manual, 2017) (žr. 3 priedas). Esminė užduotis – pakviesti mokinius į veiklą ir dalyvauti joje kartu, pagrindinį dėmesį išlaikant konkrečioms veiklos metu ir ypatingai jos pabaigoje kylančioms aptarimo, analizės ir mokymosi galimybėms. Esminis momentas, kuris patirtinį mokymą(si) padarys patirtiniu, buvo konkrečios realios veiklos aptarimas ir analizė (ką mokiniai pasirinko ir kodėl pasirinko arba nepasirinko). Buvo vykdoma jų patirties refleksija tiek veiklos eigoje, tiek pabaigoje. Refleksija



apėmė ne tik kalbėjimą, aptariant konkrečius klausimus, bet kitokias formas – vartojant metaforas, naudojant situacijas ir pan.

- Trečias žingsnis - *palydėjimo* darbai. Refleksijų pagalba buvo siekiama padėti mokiniams perkelti naujas patirtis į kasdienį gyvenimą.

*Organizuojant stebėjimą buvo remiamasi šiais principais:*

**Pasitikėjimas ir pagarba.** Klasėse buvo siekiama užtikrinti, kad visi mokiniai jaustųsi patogiai (susiskirstytų grupėse pagal mokinių poreikius), kad būtų galima dalintis įvairiais požiūriais, supratimais ir jausmais. Siekiant sustiprinti kiekvieno mokinio pasitikėjimą savimi, sudarėme sąlygas saviraiškai, vertinome visas patirtis, tenkinome įvairius poreikius ir lūkesčius (mokiniai turėjo galimybę išsakyti individualią nuomonę, derinti ją poroje bei grupėje).

#### **Tapatumo patyrimas**

Proceso metu nuolat buvo sudaromos sąlygos suprasti save, savo ir kitų tapatybę.

#### **Sukonstruotos tikrovės**

Mokymosi procese buvo stengiamasi gerbti mokinio žodžio laisvę ir apsisprendimą, priimti kitų nuomonę lygiaverčiai ir siekti suderinti skirtingus požiūrius bei sąmoningai prisiimti asmeninę atsakomybę (veiklos metu pirmiausiai reikėjo pateikti savo nuomonę, po to ją suderinti poroje su draugu, o vėliau didesnėje grupėje priimti visiems bendrą sutarimą).

#### **Dialogas su kitu**

Mokymosi metu svarbiausia buvo sudaryti sąlygas suprasti „kitą“. Veikloje sudarytos situacijos mokiniams sukūrė prielaidas veikti individualiai ir derinti nuostatas poroje bei grupėje.

#### **Klausimai ir pokyčiai**

Veiklų metu sudarytos sąlygos vieniems kitus klausinėti ir priimti sprendimus tam, kad pasimatytų pokytis tiek savo nuostatų, tiek kitų klasės draugų.

#### **Visapusiškas įsitraukimas**

Buvo sukonstruotos veiklos intensyviai įtraukiant visus pojūčius ir mokymosi elementus: žinias, emocijas, elgesį.

#### **Konflikto galimybė**

Užduotys sukonstruotos taip, kad grupei priimant – vieningus sprendimus nebūtų galima balsuoti, o teikiant konstruktyvius argumentus gebėtų priimti bendrus sutarimus. Tokia situacija sudaro prielaidas konfliktui arba konstruktyviam dialogui.

### 2.1.3. Duomenų analizės metodai

Darbe taikyti šie tyrimo duomenų analizės metodai:

- *turinio analizė* buvo naudota mokslinės literatūros analizei, apklausos būdu bei stebėjimo metu gautų duomenų sisteminimui.
- *aprašomoji statistinė analizė*, panaudota apibendrinant apklausos raštu gautus duomenis.

#### **Turinio (content) analizės atlikimas**

Duomenų analizei pasirinktas *turinio (content) analizės metodas* derinant reikšmių analizės ir kokybinės turinio analizės tipus. Buvo daroma duomenų transkripcija, duomenų nuasmeninimas. Informantų atsakymai sugrupuoti pagal semantinį-leksinį panašumą. Šios duomenų grupės įvardintos (kategorijų nominavimas), suteikiant esmę atitinkantį pavadinimą. Raštu pateikti tekstai analizuojami taikant kokybinį duomenų analizės metodą, išskiriant analizės vienetus, juos siejant su tyrimo klausimais, suformuluojant subkategorijas, grupuojant jas pagal kategorijas (Bitinas ir kt., 2008; Žydžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017). Jeigu klausimas/teiginys yra siauresnio pobūdžio, tuomet subkategorijos yra neišskiriamos. Interpretuojant kokybinio tyrimo duomenis, atsižvelgiama į tyrimo problemą ir siekiama atsakyti, kaip veikia tiriamas reiškinys (Bitinas ir kt., 2008). Prieš pradėdant analizę, buvo nuspręsta pasirinkti manifestinį (skelbiamąjį) analizės tipą, nes šiam atvejui labiau tinka tiesiogiai išreikšti, akivaizdūs komponentai neieškant paslėpto turinio. Daugelis užsienio mokslininkų (Groves ir kt., 2009) išskiria turinio analizės reikšmingumą bei tinkamumą, analizuojant įvairaus pobūdžio tekstus. S. Neifachas (2008) išskiria tris content analizės, kaip tyrimo procedūros, aspektus, kurie pritaikyti šiame darbe: 1) Tekstas „kalba“: gautuose tekstuose atsispindi mokinių, mokytojų patirtis, nuostatos, jausmai, konkretizuojamas kontekstas; 2) Analizės taisyklės: teksto turinys analizuojamas nuosekliai, žingsnis po žingsnio, remiantis konkrečios metodologinės procedūros taisyklėmis ir dalijant nagrinėjamą turinį į analitinius vienetus (kategorijas, subkategorijas); 3) kategorijos/subkategorijos, t. y. mokinių tarpkultūrinio jautrumo raiškos aspektai, išreikšti reprezentuojančiais teiginiais, tai yra content analizės esmė.

#### **Aprašomoji statistinė analizė**

Rezultatų analizei buvo panaudoti suminiai (kaupiamieji) grafikai. Iš pirminės duomenų bazės sudarytos atsakymų į kiekvieną klausimą/teiginį pasiskirstymų lentelės. Kiekvienam klausimui/teiginiui pateikiamas atsakymų variantų skaičius ir jų pasiskirstymas skaičiais.

## 2.2. Tyrimo organizavimas

**Tyrimo imtis.** Tyrime dalyvavo 40 mokinių iš I-II gimnazijos klasių ir 7 įvairių dalykų pedagogai (anglų kalbos, rusų kalbos, etikos, tikybos, matematikos, biologijos ir specialioji pedagogė) dirbantys gimnazijoje. Tyrimui pasirinkti I-II klasių gimnazijos mokiniai, nes norėta įvertinti jauniausių gimnazijos mokinių tarpkultūrinio jautrumo ugdymo(si) taikant patirtinį mokymąsi situaciją, kad būtų galima situaciją koreguoti. Tyrime dalyvavę pedagogai buvo pasirinkti tie, kurie dirba su I-II gimnazijos mokiniais. Didžioji dalis pasirinktų respondentų gyvena kaime (29 mokiniai ir 5 pedagogai) ir tik nedidelė dalis (11 mokinių ir 2 pedagogai) miestelyje.

**Tyrimo etapai.** Tyrimas organizuotas 2017–2018 m. Pirmiausia analizuota mokslinė literatūra, mokslinės publikacijos iš tarptautinių duomenų bazių, strateginiai Lietuvos ir užsienio dokumentai. Suformuluotas darbo aktualumas, tyrimo tikslai ir uždaviniai, išgryninta tyrimo metodologija bei metodai bei dizainas.

Remiantis išanalizuota moksline literatūra, parengti pirminiai tyrimo instrumentai – pusiau struktūruotos apklausos ir numatytas mokinių bei pedagogų apklausos procesas. Taip pat pasirengta mokinių stebėjimo metodo realizavimui. 2017 m. lapkričio-gruodžio mėn. buvo atlikti minėti tyrimai, o 2018 m sausio-gegužės mėn. - apdoroti duomenys, vykdyta tyrimo duomenų interpretacija, rašomos diskusijos, išvados ir rekomendacijos.

Laikantis **tyrimo etikos** principų, gauti duomenys koduojami. Taip pat buvo sudarytos sąlygos apklausą raštu pildyti anonimiškai, neribojant konkretaus laiko limitu. Tyrimo imtis pasirinkta remiantis tikslinės grupės formavimo principu, laiduojančiu, jog iš populiacijos bus išrinkti tie atvejai, kurie reprezentuoja atitinkamos srities bruožus. Buvo laikomasi šių etikos reikalavimų:

- dalyvis savo laisva valia sutiko atlikti apklausą. Tuo pagrindu buvo aptartos sąlygos: dalyvis sutinka dalyvauti apklausoje konkretų laiko tarpą, tam tikroje vietoje, tam tikra tema ir esant aiškiam konfidencialumo užtikrinimui;
- tyrėjas turėjo iš anksto nuostatą, jog tyrimo dalyviai gali bet kuriuo metu persigalvoti. Tam, kad tai neįvyktų, pradžioje buvo pakartojami tyrimo tikslai ir užtikrinamas konfidencialumas.

### 3. TARPKULTŪRINIO JAUTRUMO UGDYMO(SI) PATIRTINIO MOKYMOSI BŪDU TYRIMO REZULTATAI

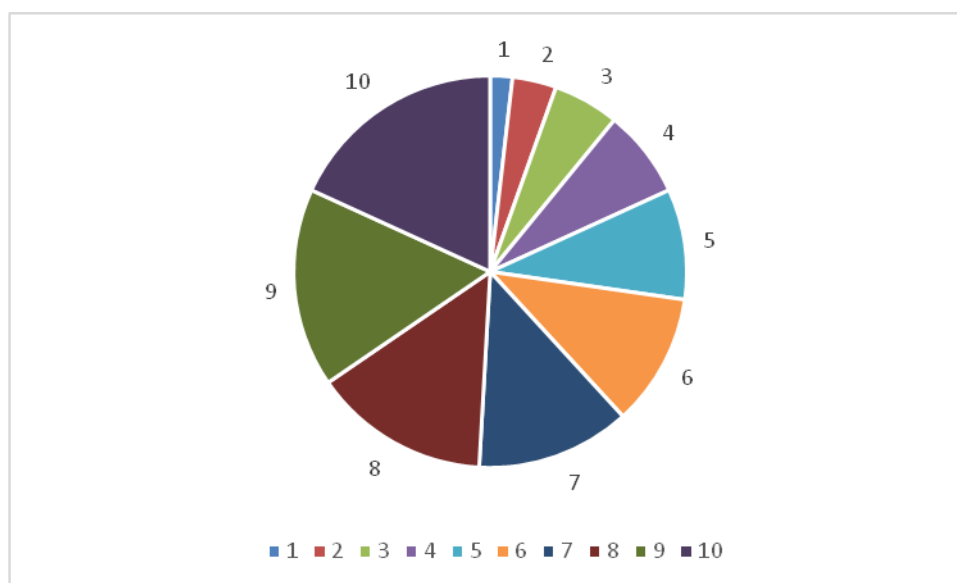
#### 3.1. Mokinių tarpkultūrinio jautrumo raiškos tyrimo rezultatai

Mokinių tarpkultūrinio jautrumo raišką analizuosime šiais aspektais:

- atvirumo;
- pakantumo ir tolerancijos;
- empatijos;
- asmens nusiteikimo tarpkultūriniam kontaktams.

##### 3.1.1. Mokinių tarpkultūrinio jautrumo raiška atvirumo aspektu

**ATVIRUMAS.** Apklauskos lape mokiniams reikėjo dešimties balų skalėje įvertinti savo atvirumą (11 pav.).



**11 pav.** Mokinių savo atvirumo įsivertinimas (N=40)

Galima teigti, kad mokiniai save įvertina kaip atviras asmenybes. Tam, kad giliau būtų galima atskleisti mokinių supratimą, buvo prašoma paaiškinti argumentais, iš ko jie sprendžia, kad yra daugiau ar mažiau atviros asmenybės. Mokinių argumentai susifokusavo ties trim aspektais: besąlygiškas kito priėmimas, gebėjimas laikyti paslaptis, informaciją, kritikos baimė (žr. 6 lentelė).

6 lentelė. Mokinių atvirumo raiška tarkultūrinio jautrumo aspektu

Subkategorijos	Iliustruojantys teiginiai
Besąlygiškas kito priėmimas	„...esu pakankamai atviras žmogus, nes priimu kiekvieną žmogų, kad ir koks jis bebūtų. Priimu su visais jo trūkumais ir privalumais“;
	„... labiau atvira, nes nesityčioju, noriu pažinti ir priimti kitus ir visokius žmones“;
	„... nesmerkiu žmonių dėl to, kad jie yra kitokie, kažkuo išsiskiria, jų pasaulėžiūra yra kitokia“;
	„Neskiriu žmonių pagal išvaizdą, elgesį, nediskriminuoju. Tegul visi daro, kas jiems būdinga ir patinka, man tai nėra skaudu“;
	„Mėgstu naujoves, bet neskubu jų pripažinti. Priimu kitokius su džiaugsmu“;
Tiesos išsakymas	„Ne visada pasakau žmogui tiesą apie jo poelgius ir savo nuomonę“;
	„Pasakau tiesą į akis, o ne už akių“;
Gebėjimas laikyti paslaptis, informaciją	„atviras, sakau tiesą, bet visko nepasakau“;
	„iš tiek, kiek nesakau visko ir neatskleidžiu visko“;
	„Mėgstu paatvirauti labai pažįstamiems žmonėms, nes jais pasitikiu ir žinau, kad nepasakys kitam, ką aš pasakau“;
	„Sakau dažnai melą“;
Kritikos baimė	„...mažai atviras, nes bijau kritikos ir fakto, kad manęs gali nesuprasti“;
	„Nes lėtai išsakau savo mintis“;
	„Bijau, kad juoksis. Kartais net juokiasi, bet priklauso nuo mokytojo“.

Siekiant atskleisti, kaip mokiniai supranta atvirumą, buvo prašoma apibūdinti baigiant sakinį:

- *Toks žmogus pasižymi šiomis savybėmis...*

Dažniausiai buvo minimos šios savybės: draugiškumas, nuoširdumas, tolerantiškumas, pagalba, atvirumas, džiaugsmas, drąsa, jautrumas.

Kitos savybės buvo minimos šios: mandagus, plepus, pasitiki visais, kliaujasi savimi ir kitais; priima kitokį žmogų; gera nuotaika; dėmesingas, išsilavinęs, greit priimantis naujoves (7 lentelė).

7 lentelė. Mokinių įvardintos atviro žmogaus savybės

Atviro žmogaus savybės	Iliustruojantys teiginiai
Mandagus, plepus, pasitiki visais, kliaujasi savimi ir kitais; priima kitokį žmogų; geros nuotaikos; dėmesingas, išsilavinęs, greit priimantis naujoves.	„...moka išklaudyti, patarti, padėti, pagelbėti bėdoje“;
	„moka džiaugtis kartu“;
	„šnekės apie dalykus, kurie bus labai slapti“;
	„netylės, kai jo sprendimas yra labai svarbus“; „...sakys tiesą ir savo nuomonę, priims ir padės pritapti kitokiems žmonėms“; „nebijo klaidų, kurias nenorėdamas padaro“;
	„mandagiai ir gražiai kalba su kitų kultūrų atstovais ir drąsiai pasako savo nuomonę“; „kantrus, mėgsta pašnekėti, bendrauti su visais“;
	„bus geros nuotaikos, neliūdės“.

Mokiniai mini tokius aspektus, kurie susiję su pozityviosiomis žmogaus savybėmis: gera nuotaika, mokėjimu džiaugtis, bei drąsios asmenybės savybėmis: netylės, drąsiai pasako savo nuomonę ir pan.

Mokinių nuomone, atviras žmogus niekada nesmerkia kitų, nesiekia pakenkti kitiems, neslepia jausmų: „...nesmerkia kitų, nesityčioja“, „nekalba to, kas galėtų pakenkti kitam“, „niekada nesako netiesos“, „neslepia jausmų“.

Mokiniai su tokiu žmogumi norėtų bendrauti ir bendradarbiauti: „Galiu ir noriu bendrauti, kalbėti“, „nesidalinčiau savo paslaptimis, tačiau nuoširdžiai išklausyčiau“, „galiu bendrauti nevisiškai atvirai, nes jis visiems iššnekės“, „sutarčiau, turėčiau bendrą kalbą, galėčiau bendradarbiauti“.

Įvertinant atvirumą naujovėms, prašyta mokinių pasirinkti jiems tinkamą atsakymą modeliuojant situaciją: „Jeigu jums pasiūlytų kažką naujo, ko jūs dar nesate darę (pvz., pradėti verslą su draugu ir pan.), ar jūs“. Dažniausiai mokiniai žymėjo, kad išsamiai išsiklausinėtų (kas ten bus ir pan.) ir šiek tiek laiko pagalvotų. Spontaniškų veiksmų nepažymėjo nė vienas.

Atvirumą kitų patirčiai buvo siekiama sužinoti papasakojant situacijas, kuomet jie su kažkuo mokėsi kartu. Apibendrinus mokinių pasisakymus, galima teigti, kad mokiniai kalba abstrakčiais sakiniais, negali teikti pavyzdžių iš asmeninės patirties, kalba apibendrintai. Patirtinis mokymasis galėtų šią spragą užpildyti, taip išmokyti reflektuoti savo patirtis, pažinti save kaip asmenybę (8 lentelė).

8 lentelė. **Mokinių identifikuoto atvirumo patirtys**

Kategorijos	Iliustruojantys teiginiai
Patirtis savanoriaujant	„...aš išmokau vertinti save ir kitus. Nesvarbu, kokie jie bebūtų, net jei aš nejaukiai jaučiausi su jais, būdama savanorė turiu pasiryžti, turiu būti kantri, padėti kitam, pamokyti jį, bendrauti su vienišu žmogum. Ši patirtis man padėjo suvokti, koks svarbus yra kiekvienas žmogus“.
Patirtis diskriminuojant kitokį	„Užpuoliau klasioką, nes jis vis pridirba problemų klasei, o kitas klasiokas jį užgynė ir pasakė, kad gal jam sunku atlikti fizinius pratimus, o kad mes pasportuosime daugiau, tai nieko tokio. Supratau, kad klasiokas teisus ir atsiprašiau. Jei galėčiau pakeisti situaciją, nebūčiau užpuolusi klasioko“.
Giminės patirtis	„Iš giminės mokiausi, kaip priimti vyresnius žmones. Supratau, kad kiekvienas esame skirtingas ir nereikia smerkti žmogaus už tai, kad jis kitoks. Kiekvienas nusipelnėme švelnių jausmų“.
Patirtis bendradarbiaujant	„Nesupratau, kaip reikia siūlus per tinklėlį kišti, tad pamačiusi, kad klasiokė suprato, paprašiau, kad paaiškintų. Supratau, kad tai buvo paprasta užduotis, tačiau aš neskyriau pakankamai susikaupimo, taip pat supratau, kad bendradarbiavimas suartina žmones“.

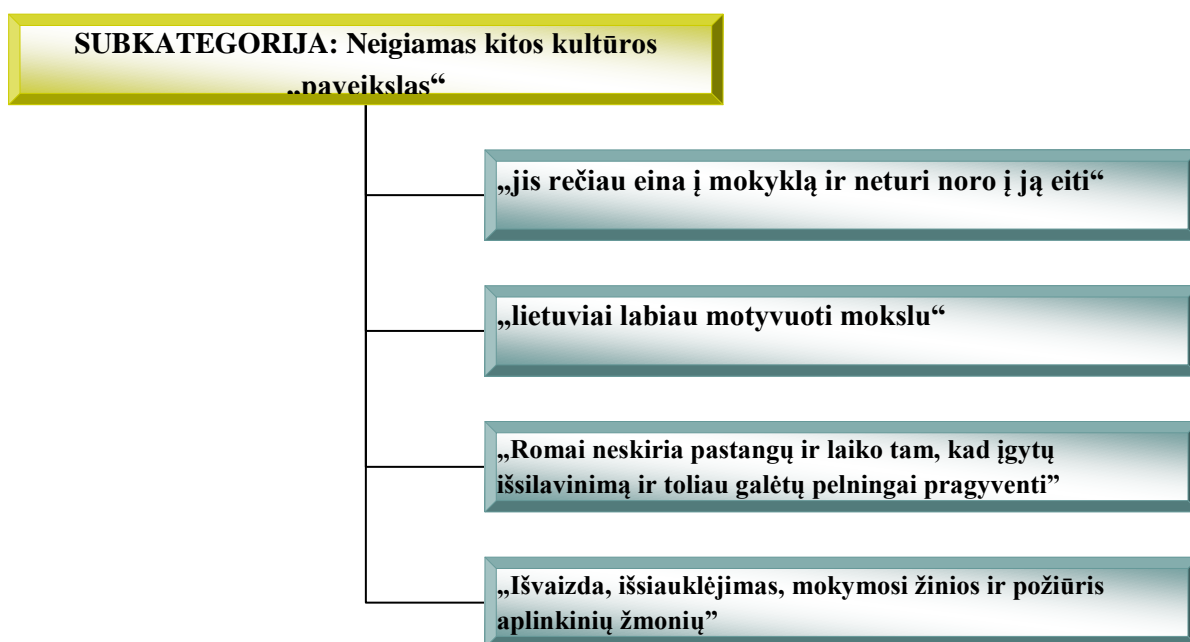
Šie pavyzdžiai susiję su atvirumu kaitai, kuomet mokomasi iš patirties per patirtį, iliustruoja mokinių įžvalgą suvokti aplinkinį pasaulį ir iš jų mokytis.

Apibendrinus galima teigti, kad mokiniai save įvertina kaip pakankamai atviras asmenybes, nes jie besąlygiškai priima kitą, geba laikyti paslaptis, informaciją. Atvirumui mokiniai priskiria šias savybes: draugiškumas, nuoširdumas, tolerantiškumas, pagalba, džiaugsmas, drąsa,

užuojauta. Tačiau mokiniai nepasižymi atvirumu savo ir kitų patirčiai, linkę būti „saugioje situacijoje“, bijo kritikos.

### 3.1.2. Mokinių tarpkultūrinio jautrumo raiška pakantumo ir tolerancijos aspektu

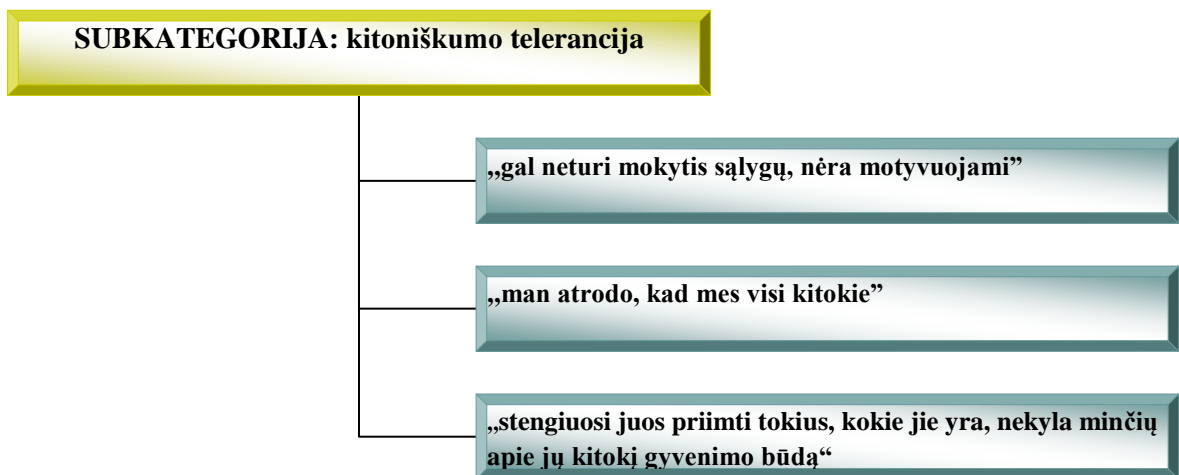
Dar vienas tarpkultūrinio jautrumo veiksnys yra **PAKANTUMAS IR TOLERANCIJA**. Apibendrinus tyrimo metu gautus rezultatus, galima teigti, kad mokiniai toleruoja kitokius žmones, kurie skiriasi išvaizda, elgesiu, tačiau lygindami su savo kultūros žmonėmis, įžvelgia daugiau kitos kultūros silpnųjų pusių. Mokinių požiūris į kitos kultūros (šiuo atveju romų kilmės asmenis) reiškėsi šiomis subkategorijomis: neigiamu kitos kultūros „paveikslu“, kitoniškumo toleravimu, kitokių žmonių globa kaip nepripažinimu, kad jis gali veikti pats, tik *kitaip* (12-14 pav.).



12 pav. Iliustracija apie neigiamą kitos kultūros „paveikslą“ (N=40)

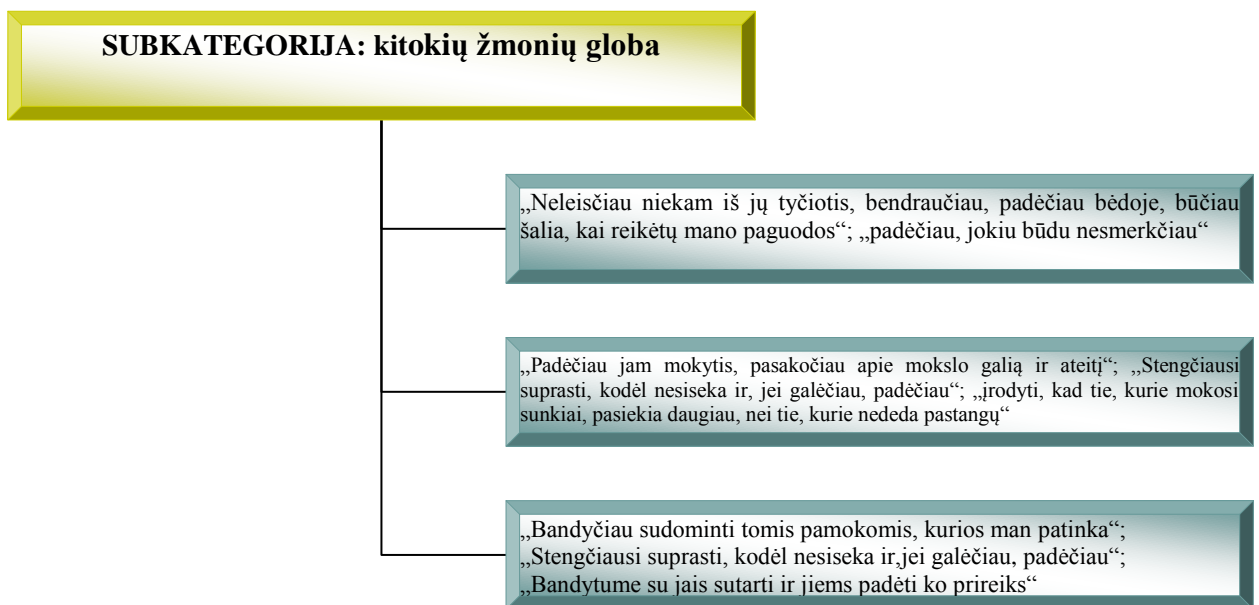
Dažnai mokiniai, kalbėdami apie kitos kultūros žmones (šiuo atveju apie romus), vardija jų skirtumus, kurie pristatomi per neigiamus pavyzdžius, pvz., nelanko mokyklos, nėra tokie motyvuoti mokslui kaip lietuviai, kad jiems nerūpi išsilavinimas, skiriasi „išvaizda, išsiauklėjimu, mokymosi žiniomis ir aplinkinių žmonių požiūriu“.

Mokinių atsakymuose dominavo ir teigiamas požiūris į kitos tautybės žmones, tačiau tokių atsakymų nebuvo daug.



**13 pav.** Iliustracija apie kitoniškumo priėmimą (N=40)

Daugiausiai mokinių atsakymuose demonstruojama globą kitokiems asmenims.



**14 pav.** Iliustracija apie kitokių žmonių globą (N=40)

Mokiniai daugiausiai demonstravo globą kitokiems, o ne toleranciją kitokiems: jie neleistų tyčiotis, paguostų, nesmerktų, padėtų mokytis ir pan. Taigi ugdymo/si procese reikėtų labiau atkreipti dėmesį į 1995 m. Jungtinių Tautų priimtą Tolerancijos Deklaracijos teiginius, kad tolerancija nėra nuolaidžiavimas, malonė ar paprasčiausias atlaidumas, atvirkščiai, tolerancija yra aktyvus, pozityvus požiūris, kurį lemia universalių žmogaus teisių ir laisvių supratimas ir pripažinimas. Kitaip tariant, toleruoti – nereiškia pakęsti, kentėti, ignoruoti ką nors tarsi kokią blygę. Toleruoti reiškia suvokti ir pripažinti, kad kitos lyties, tautybės, tikėjimo, seksualinės orientacijos, pažiūrų ar kitų ypatybių turintis žmogus nėra blogesnis, žemesnis, menkesnis.

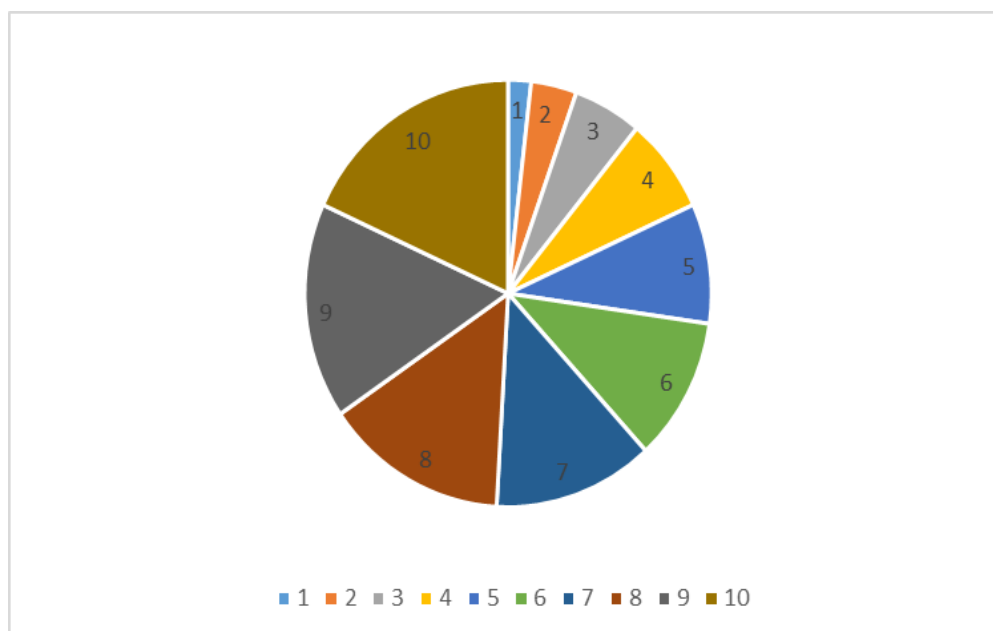


Apibendrinus galima teigti, kad mokiniai rodo toleranciją, nėra abejingi kitoniškumui, tačiau ir netoleruoja kitų kultūrų, saviraiškos bei žmogiškojo individualumo ir pagarbos, priėmimo ir supratimo. Jie lygina kitą kultūrą su savąja ir išryškina kitos kultūros tam tikras silpnąsias puses arba demonstruoja globą.

### 3.1.3. Mokinių tarpkultūrinio jautrumo raiška empatijos aspektu

**EMPATIJA.** Mokiniam reikėjo dešimties balų skalėje įvertinti savo empatiškumą (15 pav.).

Remiantis tyrimo rezultatų duomenimis, mokiniai savo empatiškumą vertina vidutiniškai.



**15 pav.** Mokinių savo empatiškumo įsivertinimas (N=40)

Tam, kad giliau galima būtų atskleisti mokinių supratimą, buvo prašoma paaiškinti argumentais, iš ko jie sprendžia, kad yra daugiau ar mažiau empatiški. Mokinių argumentai susifokusavo ties trimis aspektais: *užuojauta, altruizmu ir gailėsčiu* (žr. 9 lentelė).

9 lentelė. Mokinių empatijos raiška tarpkultūrinio jautrumo aspektu

SUBKATEGORIJA Užuojauta	SUBKATEGORIJA Altruizmas	SUBKATEGORIJA Gailestis
<p>„esu labiau empatiška, nes tikrai moku užjausti, suprasti kitą žmogų, net įsijausti į kito padėtį, kai jiems sunku ar gera“;</p> <p>„užuojautą skiriu, nes sugebu suprasti kito situaciją, net to ir nepatyrusi; esu pakankamai jautri ir dėl to išgyvenu dėl kitų“;</p> <p>„suprantu žmones sudėtingose situacijose tik pagalvojus, kad reikia juos užjausti“</p>	<p>„man rūpi, kaip sekasi kitiems, empatišku būti nėra blogai“;</p> <p>„aš prieš darydamas išvada visada pagalvoju, kaip elgčiaus jo vietoje ir ar kitiems nuo to nebūtų blogai“;</p> <p>„nes dažnai stengiuosi suprasti ir matyti tam tikras situacijas kitų žmonių akimis“</p>	<p>„tik kai jaučiu gailestį, galiu įsijausti į kito žmogaus padėtį, suprasti kaip jis jaučiasi“;</p> <p>- „visą savo gyvenimą gyvenu vienaip, ir nesugebėsiu įsijausti į kitus, kad ir gailėčiau jų“;</p> <p>„skaitydamas knygą ar žiūrėdamas filmą retai kada rodau emocijas, nors ir reikėtų gailėti personažų“</p>

Kiti empatiškumo raiškos aspektai parodė šios savybės neturėjimą: „Nes sugebu įsijausti į kito padėtį, jausmus. Ne kartą taip yra atsitikę“; „Nemėgstu savęs įsivaizduoti kitų vietoje“; „Man neįdomūs nauji žmonės“.

Kas labiau trukdo būti empatiškesniems, mokiniai vardijo šias pagrindines priežastis: negebėjimą įsijausti, patirties stoką, sveikatos aspektus ir savanaudiškumo veiksnį: „trukdo galbūt žmonės, kurie nesupranta, ką reiškia gerbti kitus“; „tikslus protas ir nemokėjimas įsijausti“; „patirties stoka“; „požiūris ir savęs gailėjimas, nes ne visuomet empatija yra sveika“; „atsirandantis savanaudiškumas, kuris leidžia galvoti tik apie tai, kas geriausia man“; „mano pačios rūpinimasis savimi, o ne kitais; nenoras įsijausti į kitų vietą“.

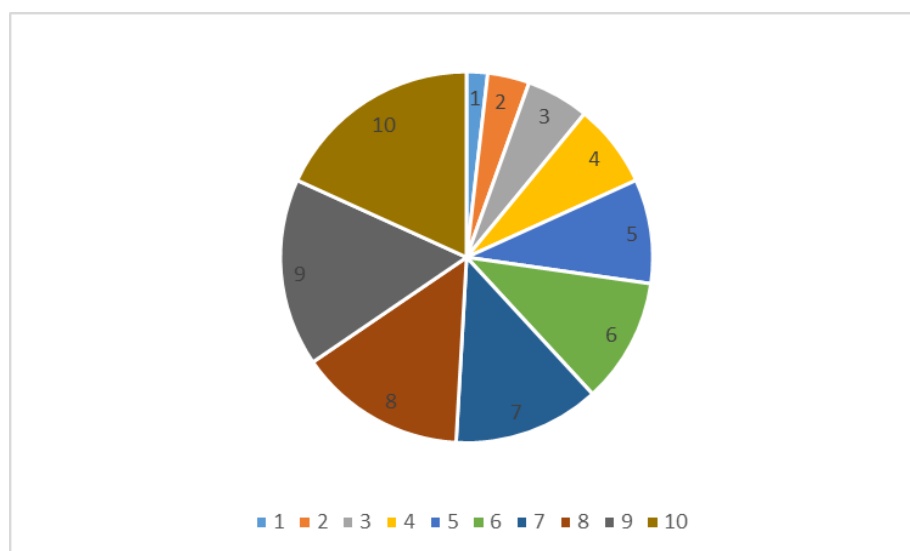
Minėtos priežastys sukuria prielaidas teigti, kad mokinių kritiškas požiūris į save leidžia identifikuoti tuos veiksnius, kurie trukdo būti empatiškesniems. Teorinėje dalyje mokslininkų išsakytos mintys leidžia daryti prielaidas, kad ugdymo procese vis dar pasigendama socioemocinių kompetencijų ugdymo. Ko gero, tai ir atskleidžia, kad mokiniams nelengva įsijausti, stinga patirties ir pan.

Apibendrinus galima teigti, kad gebėjimas bendrauti ir bendradarbiauti neįmanomas be empatijos. Tyrimo duomenimis, mokinių empatiškumas reiškėsi per užuojautą, altruizmą ir gailestį, kuris, anot mokslininkų, yra daugelio moralinių sprendimų ir poelgių pamatas. Sugebėjimas suvokti kito požiūrį laužo nusistovėjusius neigiamus nusistatymus ir skatina toleranciją kitoniškumu. Tie mokiniai, kurie įvardijo trukdžius jų empatiškumo raiškai, vardijo šias priežastis: negebėjimą įsijausti, patirties stoką, sveikatos aspektus ir savanaudiškumą. Todėl

ugdymo/si procese siūloma ugdyti empatiškumą per teigiamos savivertės formavimą, jausmų supratimą ir priėmimą, bendravimo taisyklių aiškinimą, taip pat atkreipti dėmesį į ugdytojų pavyzdį, kaip vieną iš esminių veiksnių.

### 3.1.4. Mokinių, nusiteikimo tarpkultūriniais kontaktams raiška

**ASMENS NUSITEIKIMAS TARPKULTŪRINIAMS KONTAKTAMS.** Mokinių buvo prašoma dešimties balų skalėje įvertinti savo nusiteikimą tarpkultūriniais kontaktams (16 pav.). Remiantis tyrimo rezultatais, mokiniai savo nusiteikimą vertina pakankamai gerai, t.y. labiausiai dominavo įsivertinimas nuo 8 iki 10 (kuo didesnis skaičius, tuo mokiniai labiau nusiteikę tarpkultūriniais kontaktams).



**16 pav.** Mokinių nusiteikimo tarpkultūriniais kontaktams įsivertinimas (N=40)

Tam, kad giliau galima būtų atskleisti mokinių supratimą, buvo prašoma paaiškinti argumentais, iš ko jis sprendžia, kad yra nusiteikęs tarpkultūriniais kontaktams. Mokinių argumentai susifokusavo ties trimis aspektais: *bendravimo gebėjimai*, *tolerancijos lygis*, *kitų kultūrų pažinimo poreikis* (žr. 10 lentelė).

10 lentelė. Mokinių, nusiteikimo tarpkultūriniam kontaktams, raiška

SUBKATEGORIJA Bendravimo gebėjimai	SUBKATEGORIJA Tolerancijos lygis	SUBKATEGORIJA Kitų kultūrų pažinimo poreikis
<p>- „norėčiau bendrauti su kitos kultūros žmonėmis, nes moku ir galiu bendrauti su kitais“;</p> <p>- „turiu didelį norą bendrauti su kitos kultūros žmonėmis“;</p> <p>- „esu mandagus ir žinau kaip elgtis su kitais, kurie atvažiavo iš kitų šalių“;</p> <p>- „bendrauti galėčiau su visais, bet man trukdytų kalbos barjeras“;</p> <p>- „puikiai bendrauju“;</p> <p>- „nes bijau apsikvailinti, bijau su jais bendrauti“.</p>	<p>- „reikia gerbti ir mylėti, beis suprasti visus“;</p> <p>- „nes kiekvienas yra lygus ir kitoks“;</p> <p>- „esu pakankamai tolerantiškas bendrauti su kitos kultūros žmonėmis, tačiau nepajėgčiau su jais gyventi vienoje vietoje“;</p> <p>- „jie yra tokie pat žmonės kaip ir aš, išvaizda neturi įtakos“</p>	<p>- „norėčiau bendrauti su kitos kultūros žmonėmis, nes norėčiau pažinti kitas kultūras, kalbas, tradicijas“;</p> <p>- „turiu didelį norą bendrauti su kitos kultūros žmonėmis tam, kad pažinčiau jų situaciją- pačią kultūrą“;</p> <p>- „norėčiau bendrauti su kitos kultūros žmonėmis, nes galėčiau išvažiuoti į jų šalį“;</p> <p>- „nes išmokčiau jų kalbą“;</p> <p>- „nors sunkoka su tokiais žmonėmis, bet žinoti, kaip jie gyvena įdomu“.</p>

Buvo ir tokių pasisakymų, kurie nedemonstravo nusiteikimo tarpkultūriniam kontaktams: „apskritai nemėgstu bendrauti su naujais žmonėmis“.

Tam, kad galėtume tinkamai bendrauti su skirtingų kultūrų atstovais, turime turėti tam tikrą tarpkultūrinio bendravimo kompetenciją, t. y. bendraudami gebėti įveikti kultūrinius skirtumus bei iš to kylančius nesusipratimus, įtampą ir galimus konfliktus.

Apibendrinus galima teigti, kad aukštai save įvertinę mokiniai kaip nusiteikusius tarpkultūriniam kontaktams įvardijo šias priežastis, kurios lemia jų tokį nusiteikimą: bendravimo gebėjimai, tolerancijos lygis, kitų kultūrų pažinimo poreikis. Nors teorinėse įžvalgose siūlomi šie asmens nusiteikimą tarpkultūriniam kontaktams lemiantys faktoriai: informacijos paieškos apie kitas kultūras, gebėjimas klausytis, gebėjimas būti kantriam, gebėjimas stengtis toleruoti dviprasmybes ir neaiškumus, gebėjimas būti dėmesingam egzistuojantiems skirtumams ir pan. Kaip matyti, tyrime šios dimensijos išryškėjo tik iš dalies.

### 3.2. Mokinių tarpkultūrinio jautrumo stadijų patirtinio mokymosi būdu tyrimo analizė

Remiantis J. Benett tarpkultūrinio jautrumo modeliu, išryškėjo šios tarpkultūrinio jautrumo ugdymo(si) stadijos patirtinio mokymosi būdu: labiausiai dominavo ties etnocentrinės pakopos antra stadija, kurioje reiškiasi ir gynybos (gynybos prieš skirtumus), ir sumenkinimo strategijos. Taip pat reikėsi ir antroji multikultūrinė stadija per priėmimo ir adaptacijos etapus.

#### Etnocentrinė pakopa

Gynybos stadijoje su suvoktais skirtumais kovojama. Bendriausia tokios kovos strategija pasireškia per *šmeižimą*, t.y., kaip šmeižimo formos pavyzdys yra stereotipų egzistavimas. Šiuo atveju pateiksime stereotipų, susijusių su kitomis kultūromis ir subkultūromis, pavyzdžių (11 lentelė).

11 lentelė. **Kategorijos Šmeižimas raiška mokinių pasisakymuose**

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantys pavyzdžiai
Šmeižimas (per stereotipų egzistavimą)	romai	„romai dažnai apsigyvia; romai sėdi kalėjimuose; romai pavojingi, o ypač išėję iš kalėjimo“;
	arabai	„jeigu arabas rankose turi lagaminėlį, gal jis ruošiasi sprogdinti“; „pamačius arabą su lagaminėliu būtų įtartina“; „gal arabas veža bombą; musulmonų bijome; arabai nebijo prarasti savo gyvybės“;
	rusai	„rusas gotas uosto miltelius. Čia daugiau gotai taip daro nei rusai“;
	lenkė	„...lenkė- prostitutė ir dar provokuoja...“;
	AIDS sergantis žmogus	„...su jaunu menininku, kuris serga AIDS, nevažiuočiau, nes bijočiau užsikrėsti, pvz., o jeigu turi žaizdą“.

Galima identifikuoti, kad stereotipai sukuria prielaidas skirtingai suvokti, perprasti kitų kultūrų atstovų prioritetus bei ketinimus. Kaip matyti, stereotipai tapo „išankstinio programavimo“ yda, kuri sukūrė prielaidą susidaryti klaidingą nuomonę apie kitų kultūrų atstovus: „romai dažnai apsigyvia“, „romai sėdi kalėjimuose“.

Kita strategija – *pranašumo* demonstravimas, ypač pabrėžiant savo kultūros pranašumą ir nekreipiant dėmesio į kitų kultūrų laimėjimus, taip netiesiogiai jas vertinant kaip žemesnes. Tada daugiau pabrėžiami savo kultūros pozityvūs bruožai ir visiškai nežiūrima, kiek dėmesio skiriama kitai kultūrai (12 lentelė).

12 lentelė. **Kategorijos Pranašumo ir Sumenkinimo raiška mokinių pasisakymuose**

Kategorija	Iliustruojantys pavyzdžiai
Pranašumas	„romai turi blogesnę įvaizdį nei kiti“;
	„afrikiečiai neišsilavinę, todėl priversti dirbti prastą darbą“;
	„baskai ir kiti, jie nuolat slapstosi nuo teisėsaugos“;
Sumenkinimas	„vaikšto po mūsų kaimą romai visokie, nemalonu“;
	„bloga neturiu prieš juos, bet ne prie širdies“;
	„tos lenkės visos tokios“;
	„čečėnų niekas nemėgsta“;

Mokinių tarpkultūrinio jautrumo raišką galima buvo stebėti ir per sumenkinimą (J. Benett paskutinė etnocentrizmo stadija *sumenkinimas*) (12 lentelė). Skirtumai yra pripažįstami, nekuriamos šmeižimo ar pranašumo strategijos, bet stengiamasi sumenkinti jų reikšmę: pvz., „*tos lenkės visos tokios*“, „*čečėnų niekas nemėgsta*“.

Mokiniai savo argumentus grindė informacija, kuri rodoma per žiniasklaidos priemones, girdima artimos aplinkos žmonių pasakojimuose. Jie turi nuomonę, kad sava kultūra yra geresnė už kitas, reiškiamą netolerancija kitokiai kultūrai, nenoru bendrauti su kitataučiais, nes sunku suprasti kitos kultūros žmones, jaučia grėsmę iš kitos kultūros žmonių.

### Multikultūrinė pakopa

Multikultūrinėse stadijose skirtumas jau suprantamas ne kaip grėsmė, bet kaip iššūkis. Stengiamasi susikurti naujas sampratas ir požiūrius, o ne išsaugoti egzistuojančius. Stebėjimo procese išryškėjo kultūrinių skirtumų *priėmimas* (13 lentelė).

13 lentelė. **Kategorijos *Priėmimas* raiška mokinių pasisakymuose**

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantys pavyzdžiai
Priėmimas	Teigiamų bruožų paieškos	„ <i>mes negalime būti vienodi, net į pinigus kitaip žiūrime</i> “;
		„ <i>afrikietė nepavojinga atrodo, nesvarbu, kad ji daug kalba</i> “;
		„ <i>škotas, kuris geria alų ir nuolat ginčijasi su savo drauge, man atrodytu juokingai, nekeltų problemų</i> “;
		„ <i>serbas kareivis iš Bosnijos, kuris atsisako palikti ginklą, yra draugiškas. Jei kas, mus apgins. Jis ne koks pašalinis, jis - kareivis</i> “;
	„ <i>menininkai draugiški žmonės</i> “	
	Neigiamų bruožų paieškos	„ <i>serbas kareivis iš Bosnijos su ginklu man nieko nesako, aš nieko nežinau apie šalį, bet kitas gali jo ginklu pasinaudoti, kai užmigs</i> “;
„ <i>aš nieko prieš romus, padėčiau kur reikia, bet jie vagiliauja</i> “.		

Tyrimo rezultatai parodė, kad skirtingų kultūrų, subkultūrų priėmimas egzistuoja, tačiau esti tokių pavyzdžių, kuomet vis tiek šalia atsiranda neigiamų aspektų, pvz., „*aš nieko prieš romus, padėčiau kur reikia, bet jie vagiliauja*“.

Kita stadija po kultūrinių skirtumų priėmimo yra *adaptacija*. Adaptacijos etape stebima mokinių tarpkultūrinio jautrumo raiška, kai yra perimamos skirtingos vertybės, pasaulėžiūros ar elgsenos, atsisakant savo pačių tapatybės. Adaptacija yra procesas: išmokstama elgtis naujai, empatiškumo, gebama patirti situaciją, kuri skiriasi nuo situacijos savo kultūroje. Tai yra pastanga suprasti kitą, žvelgiant iš jo ar jos „žiūrėjimo“ taško (14 lentelė).

14 lentelė. **Kategorijos Adaptacija raiška mokinių pasisakymuose**

Kategorija	Iliustruojantys pavyzdžiai
Adaptacija	„AIDS sudėtinga užsikrėsti važiuojant kartu. Nereikia jo atstumti, nes ir taip blogai jaučiasi“;
	„važiuočiau su aklu akordeonistu, kuris reikalauja nuolat pagalbos. Ne tik būtų linksma, bet ir aš mielai jam padėčiau“;
	„lenkės prostitutės negalime kaltinti, mes nežinome, kodėl ji taip pradėjo“;
	„važiuotume su čečėnu pabėgėliu iš Libijos. Jis ir taip vargšas“.

Apibendrinus galima teigti, kad mokinių tarpkultūrinio jautrumo raiška labiausiai pasireiškė per jiems svarbius šiuos veiksnius:

- **asmeninis saugumas** („nevažiuotume su serbų kareiviu iš Bosnijos, nes kiltų grėsmė gyvybei“, „nevažiuotume su menininku, kuris serga AIDS, kad neužsikrėstume“, „nevažiuotume su barzdotu arabu, kuris rankose laiko lagaminėlį, nes bijome, kad ten nebūtų bomba“, „nevažiuotume su romu, nes jis paleistas iš kalėjimo, gali būti nesaugu“);
- **higiena** („nevažiuotume su basku, kuris nemaloniai kvėpia. Nu tas kvapas...“, „su storu šveicarų finansininku nevažiuotume, kuris gausiai prakaituoja. Ne, ir dar visą savaitę. Kokie mes liksime“, „važiuotume su afrikiete, kurie pliažuose prekiauja ir garsiai kalba, nes ji nepavojinga“);
- **problemų neturėjimą** („nevažiuotume su gruzinu DJ, kuris vežasi daug pinigų ir visus įtarinėja. Nenorime turėti problemų, jei žvilgsnis bus netoks ar pan.“, „nevažiuotume su rusu gotu, kuris uosto miltelius, nes po to tau siūlys, pradės agresyviai elgtis“);
- **linksmumas** („važiuotume su tuo akordeonistu, būtų linksma“, „aš tai su gruzinu DJ važiuočiau, būtų linksma, papasakotų daug“, „su studentu škotu būtų linksma, kai jie ten ginčijasi su drauge“).

Šie veiksniai mokiniams svarbūs, nes tai susiję su prigimtiniais poreikiais: būti saugiais, neturėti problemų. Kitus veiksnius lėmė pačių mokinių iš(si)ugdyti higienos įgūdžiai, kurie vėliau, kaip matyti, persikelia į kitas situacijas („nenoras būti šalia kito, kuris yra prakaituotas“ ir pan.).

### 3.3 Pedagogų galimybių taikyti patirtinį mokymąsi tyrimo analizė

Norėdami išsiaiškinti pedagogų patirtinio mokymo/si taikymo ugdymo procese patirtis, buvo teikta pusiau struktūruota apklausa raštu.

**Patirtinio mokymo/si taikymo atvejai.** Remiantis tyrimo rezultatais, galima teigti, kad pedagogai patirtinį mokymąsi pamokose taiko šiais atvejais:

- *siekiant teorijos ir praktikos vienovės* („mokėjimas praktiškai geriau nei žinojimas teoriškai“; „siekiant mokinio išmokimo, kai taikomos praktinės užduotys, t.y. tiesioginis veikimas, darymas, o ne tik paaiškinimas“);
- *naujos temos pristatymui, kartojimui* („pradedant nagrinėti naują temą, temos kartojimas“);
- *mokinių motyvacijai kelti* („norėdama motyvuoti mokinius, parodydama savo mokojo dalyko svarbą ir panaudojimą gyvenime“);
- *siekiant sąsajų su gyvenimiška patirtimi* („norėdamas susieti mokomą dalyką su gyvenimiška patirtimi“);
- *švenčių metu, klasės valandėlių metu* („pagal galimybę svarbių progų, švenčių metu“; „klasės valandėlių metu, apklausoje“).

Taikant patirtinį mokymąsi pamokose, pedagogai pastebi, kaip jaučiasi mokiniai dalyvaudami veikloje. Pedagogų pastebėjimai susiję su tuo, kad mokiniai tampa aktyvesni, atviresni, drąsesni, saugesni, daugiau orientuoti į rezultatą (15 lentelė).

15 lentelė. **Pedagogų nuomonė apie mokinių savijautą mokantis patirtiniu būdu**

Subkategorijos	Iliustruojantys teiginiai
Aktyvumas	„dalyvaujame procese, apčiuopia savo mokymosi rezultatus (dariau, dariau...ir padariau)“; „įdėmiai klausosi, dalyvauja“;
Pasitenkinimas darbu	„jaučia pasitenkinimą, nes toks mokymasis įtraukia“; „jiems įdomu, sukelia diskusijas“;
Saugumas	„jaučiasi drąsiau, nes jie visi lygiaverčiai, gali išsakyti savo nuomonę, nebijo klysti; nes kiekvieno mokinio atsakymai, nuomonė yra teisinga, todėl jie jaučiasi puikiai“; „nes mokiniai jaučiasi saugūs, nebijo, kad jų nuomonė bus paviešinta ar nepriimta“; „atviri, nebijo išsakyti savo nuomonės ir pateikia savo argumentus“.

Galima teigti, kad patirtinis mokymasis sukuria sąlygas aktyviau įsitraukti į mokymosi procesą, siekti asmeninės pažangos, jausti pasitenkinimą tuo, ką darai, nebijoti klysti. Visa tai leidžia tapti mokiniams savo mokymosi „šeimininkais“ ir pereiti prie personalizuotos mokymosi strategijos.

Tačiau yra ir tokių pastebėjimų, kurie susiję su neigiamomis mokinių reakcijomis: abejingumas, neįdomumas, atmestinumas: „yra abejingų viskam; todėl, kad juos lieté asmeniškai“; „kitiems ne taip įdomu, užsiima pašaliniais darbais“; „kaip jautėsi? vieniems įdomu, kitiems - ne“; „vieni aktyviai įsijungia, kiti daro atmestiniai“.

Apibendrinant galima teigti, kad pedagogų motyvai taikyti patirtinį mokymąsi yra įvairūs, dauguma jų nukreipti į akademinis mokymosi rezultatus. Išryškėjo ir tai, kad patirtinį



mokymąsi pedagogai taiko testams („testai, informacija ir internetas, nevadovėlinės medžiagos panaudojimas, projektų rašymas“) ir neformalaus ugdymo(si) metu (šventės, klasės valandėlės). Taikant patirtinį mokymąsi mokiniai tampa aktyvesni, atviresni, drąsesni, saugesni, daugiau orientuoti į rezultatą, tačiau yra ir tokių, kurie yra abejingi, veikia atmetinai.

**Sunkumai taikant patirtinį mokymą(si).** Pedagogams daugiausiai sunkumų sukelia šie patirtinio mokymosi proceso etapai: *refleksijos* (šiam etape patyrimas apmąstomas, analizuojama per asmeninius pastebėjimus. Visapusiškai patiriamas mokymosi objektas) ir *pritaikymas* (mokymosi medžiaga tampa apčiuopiama ir šiame etape ją galima išbandyti, remiantis padarytomis išvadomis, paaiškinimais, sukurtomis taisyklėmis ar teorijomis).

Mažiausiai sunkumų taikant patirtinį mokymąsi sukelia *patyrimo* (šiam etape svarbu būti atviram ir neturėti išankstinės nuomonės) ir *išvadų darymo* (paaiškinimai to, kas vyko, sukuriamos taisyklės ar teorijos) dalys.

Tam, kad pedagogai galėtų reflektuoti savo patirtį kalbant apie sutinkamus sunkumus, jiems buvo sudarytos sąlygos siūlyti teiginius kaip įrodymus, iš ko jie sprendžia, kad jiems vieni dalykai sekasi lengviau, kiti – sunkiau.

Apibendrinus pedagogų atsakymus, galima teigti, kad **lengviau sekasi**, nes:

- *padeda asmeninė patirtis* („asmeninė patirtis padeda, kad nesusidaryčiau išankstinės nuomonės bei suvadovaučiau mokiniams daryti išvadas“);
- *neriekia įsigilinti* („neriekia įsigilinti į nieką: arba turi nuostatas, arba ne; arba moki reflektuoti, arba ne“);
- *tai lengviausiai pavyksta mokiniams* („pavyksta sudominti mokinius pateikiant jiems mokomą medžiagą bei siejant su gyvenimiška patirtimi; mokiniai gana nesunkiai aptaria patirtį, noriai dalinasi ir nesunkiai daro išvadas“; „kai mokiniai patys išsiaiškina problemos sprendimą, pačią problemą, geba daryti išvadas“).

**Sunkiau sekasi**, nes:

- *mokiniai neturi tam tikrų įgūdžių* („sudėtinga nuspręsti, čia ir dabar reflektuoti, nes patyrimas dar ne visai „susigulėjęs“, nėra tvirtumo, ar jau moku, ar dar trūksta praktikos“; „nes kol išsiaiškina taisyklės, kol supranta esmę“; „taip pat mokiniai nesunkiai supranta, pritaria, kad tai tiesa, bet kai reikia taikyti, elgiasi tarsi nieko nežinotų“; „pradėjus analizuoti situacijas, darant išvadas atsiranda daugiau neaiškumų“; „kol mokiniai išsiaiškina taisyklės, kol supranta esmę“);
- *užima daug laiko* („reikia skirti daugiau dėmesio ir laiko“; „reikia daugiau laiko“);
- *mokinių prasta emocinė savijauta pamokoje* („mokiniai varžosi vieni kitų ir gan uždari, nes visi gali išsakyti savo nuomonę“).

**Pagalba, sąlygos patirtinio mokymo/si taikymui pamokose.** Tam, kad dažniau taikytų pamokose patirtinį mokymąsi, pedagogai stokoja:

- *lėšų* („praktiniams darbams priemonių, materialinių dalykų”; „ribotos lėšos, kitokiai pamokai reikia lėšų”);
- *mokinių motyvacijos* („mokinių motyvacijos, savarankiškumo”; „mokinių motyvacijos stoka”; „mokinių motyvacijos išmokti medžiagą, kas užkerta kelią pritaikymui”);
- *paruoštos metodinės medžiagos* („norėtusi kuo daugiau rasti jau paruoštos medžiagos, gauti”; „įdomios metodinės medžiagos”; „idėjų, pavyzdžių”; „geros darbo patirties sklaidos”.
- *laiko* („laiko trūkumas”; „vis trūksta laiko”);
- *atsakomybės* („atsakomybės iš mokinių ir tėvų pusės”).

Apibendrinus galima teigti, kad daugiausiai stokojama išorinių dalykų (lėšų, mokinių motyvacijos, metodinės medžiagos, laiko, kitų atsakomybės), pedagogai savęs, kaip pagalbos šaltinio, nemato.

**Sunkumų įveika.** Tam, kad paskatintume pedagogus reflektuoti savo patirtį, buvo prašoma įvardinti veiksmus, kurių jis gali imtis, kad įveiktų išsakytus sunkumus. Pedagogai vardino šiuos savo veiksmus:

- *geresnis laiko planavimas* („planuosiu geriau savo laiką”);
- *mokymasis* („individualus darbas, konsultacijos, savarankiškas mokymas”; „laisvalaikiu daugiau pasiruošti tokio mokymosi šablonų; daugiau domėtis”; „bendradarbiauti ir dalintis patirtimi su kolegomis”);
- *pamokos tobulinimas* („vesti įdomesnes pamokas, panaudojant mokinių patirtį ir ją palyginant su suaugusių; projektų vedimas, diskusijos”; „įvairinti veiklą, metodus; individualizuoti diferencijuoti mokinių veiklas”);
- *lėšų paieškos* („ieškoti lėšų, rėmėjų”).

Apibendrinus galima teigti, kad pedagogai sunkumus įveiktų geriau planuodami laiką, mokydamiesi, tobulindami pamoką ir vykdydami lėšų paieškas.

**Pedagogų patirtinis mokymasis.** Tam, kad pedagogai įprasmintų savo veiklą, kurioje taikomas patirtinis mokymasis, buvo prašoma įvardinti tai, ko jie pasimokė iš savo pamokų. Daugiausiai pedagogai įvardino tai, kas susiję su mokymo technika: įvairinti informacijos perteikimo metodus, teikti žinių ne tik iš vadovėlio: „*pajvairinti informacijos perteikimo metodus*”, „*taikyti įvairius metodus*”, „*pateikti įdomių žinių ne tik iš vadovėlių*”.

Šie pavyzdžiai sudaro prielaidas teigti, kad pedagogai nėra įsigilinę į patirtinio mokymo(si) strategiją, nes ji yra orientuota ne į informacijos perteikimą, o sąlygų sukūrimą besimokančiajam - „turtinę“ savo patirtį.

Kita grupė pedagogų savo veikloje keistų tuos dalykus, kurie susiję su mokinių asmenybe: mokinių pažinimas, mokymosi planavimas atsižvelgiant į asmenines savybes, gebėjimus: „įvertinu ką konkrečiai moka, ko ne; kur spragos, į ką kreipti dėmesį“; „geriau pažinau mokinius, išsiaiškinau jų turimą patirtį“; „kad reikia atsižvelgti į mokinių amžių, asmenines savybes, gebėjimus“; „supratau vaikų domėjimąsi konkrečiu dalyku“. Šie paminėti aspektai paskatina pedagogus permąstyti savo veiksmus: nuo mokinių gilesnio pažinimo svarbos iki jo mokymosi patirties prasmingumo suvokimo. Visa tai sukuria prielaidas pereiti prie kontekstualaus mokymosi proceso, įgalinti mokinius mokytis savu tempu, stiliumi ir pan.

Mokytojai įvardijo patirtinio mokymosi „gilesnius“ aspektus - orientaciją į besimokančiojo mąstymo, sprendimo priėmimo bei gyvenimiško pritaikomumo niuansus: „patirtis yra įtakingesnė jų mąstymui ir sprendimams“; „to, kad ne visi yra atviri patirčiai ir ne visi sutinka patirti kažką naujo“; „kad ta pati patirtis ne visiems vienodai veikia“; „supratau, kaip mokiniai geba pritaikyti turimas žinias gyvenimiškose situacijose“. Šie įvardinti aspektai patvirtina, kad patirtinis mokymasis žadina mokinių dėmesį ir motyvaciją, derina turimas žinias ir patirtį su naujai įgytomis žiniomis.

Apibendrinus galima teigti, pedagogai reflektuoja savo patirtį, tačiau jų refleksijos susijusios su patirtiniu mokymusi yra paviršutiniškos, daugiau susijusios su mokymo metodų kaita, kurie orientuoti į informacijos perteikimą (o ne mokinių mokymąsi). Kitos refleksijos susijusios su besimokančiojo asmenybės gilesniu pažinimu, mąstymo ir gyvenimiško pritaikymo aspektais.

**Pasididžiavimas pedagoginiame darbe.** Pedagogų buvo klausta, kuo jie didžiuojusi savo darbe tam, kad galima būtų išvelgti jų atvirumą naujovėms, kaitai, kiek tai susiję su jų ar mokinių sėkme. Galima teigti, kad pedagogai demonstruoja savo atvirumą naujiems dalykams: „Nebijau daryti naujų dalykų, kurių rezultatas neišbandytas ir neiškus; nebijau bandyti, nebijau leistis į naujas patirtis ir galimybes“. Taigi pedagogų atvirumas naujovėms laiduoja jų veiklos kaitą.

Pedagogų pasididžiavimas susijęs ir su kitų sėkme (mokiniai, tėvai, kolegos): „kai pavyksta įgyvendinti uždavinius, suderinti tėvų, mokinių, mokytojų lūkesčius, pasiekimus; kad išmokstama mokytis“; „kai pati patiriu sėkmę pamokose ir bent vienas mokinytis padėjo, kad buvo įdomi pamoka“. Pedagogams svarbu ne tik patiems patirti sėkmę, bet ir stebėti mokinių pasiekimus. Taip pat neatsiriboja nuo tėvų lūkesčių. Vadinasi, patirtinis mokymasis sukuria sąlygas ugdymo(si) procese veikti visoms suinteresuotoms pusėms (mokiniai, pedagogai, tėvai).

Pedagogai itin akcentuoja pasitenkinimą, kai mokiniai geba jų perteiktas žinias pritaikyti gyvenime: „*ko nors įmanoma išmokti ir tai praverčia gyvenime*”; „*mano žinias ir patirtį mokiniai panaudoja savo asmeniniame gyvenime*”; „*kai mokiniai geba taikyti žinias ne tik pamokose, bet ir gyvenimiškose situacijose*”. Patirtinis mokymasis sukuria prielaidas pamokose orientotis ne tik į žinias, supratimą, bet ir šių žinių pritaikymą kasdieniniame gyvenime. Tokiu būdu mokiniai mato savo mokymosi prasmę, kas lemia jų didesnę motyvaciją.

Kiti pastebėjimai susiję su gebėjimu mylėti vaikus ir kada greitai prabėga pamokos laikas: „*patirtimi ir sugebėjimu mylėti visus mokinius ir juos suprasti*”; „*patiriu sėkmę motyvuodama mokinius*”; „*prabėgo greitai laikas*”.

*Apibendrinus galima teigti, kad pedagogai didžiuojasi ne tik savo veikla (pavyksta motyvuoti mokinius, išmokyti gyvenimiško pritaikymo), bet ir mokinių, tėvų, kolegų patirta sėkme (suderinant visų lūkesčius). Galima teigti, kad patirtinis mokymasis sukuria prielaidas siekti ne tik mokinių pasiekimų, bet ir pažangos; pereiti nuo individualizuoto prie personalizuoto, kontekstinio bei atviro mokymosi.*

## DISKUSIJA

Analizuojant kompetencijos suvoktis pastebėta, kad jos apima skirtingus požiūrius, orientuotus į asmens žinias, mokėjimą, požiūrius, vertybes, asmenines savybes, įgūdžius. Todėl vystant tarpkultūrinės kompetencijos sampratą aiškinimus, tai tampa barjeru. Anot G. Paurienės (2011), tarpkultūrinė kompetencija susijusi su pasiruošimu priimti skirtumus ir apima tiek socialinį, tiek kultūrinį aspektus. Vadinasi, moksliniuose tyrimuose vyksta šių sampratų išgryninimas. Tai, kad tarpkultūrinės kompetencijos reikšmė ir svarba tampa vis aktualesnė, 2018 metais patvirtino Tarybos rekomendacijas dėl bendrųjų mokymosi visą gyvenimą gebėjimų (2018). Jose siūloma stiprinti tokius gebėjimus, kaip kritinis mąstymas, komandinis darbas, tarpkultūriniai gebėjimai ir problemų sprendimas. Iniciatyvos nukreiptos į pilietiškumo stiprinimą, demokratines vertybes ir žmogaus teises kaip pilietinius gebėjimų aspektus, pabrėžiant tarpkultūrinius gebėjimus kaip kultūrinio sąmoningumo ir raiškos dalį. Jose teigiama, kad atsižvelgiant į sparčią technologijų pažangą ir su ja susijusius darbo vietų pobūdžio ir keliamų reikalavimų pokyčius, švietimo ir mokymo sistemos turi prie to prisitaikyti. Kaip teigiama, visų pirma, jau nebepakanka suteikti jauniems žmonėms nustatyto įgūdžių ar žinių rinkinio; jie turi būti atsparūs, turėti daug įvairių gebėjimų ir mokėti prisitaikyti prie pokyčių. Tad žmonėms visais gyvenimo etapais įgyjant naujų ir aktualesnių gebėjimų mokymosi visą gyvenimą poreikis ir vertė dabar dar akivaizdesni nei bet kada iki šiol. Kaip aiškiai pažymėta Komisijos komunikate „Europinės tapatybės stiprinimas per švietimą ir kultūrą“ (2017), švietimas turėtų atliepti kultūrinio ugdymo(si) prioritetus. Šiuo atveju, tarpkultūrinio ugdymo(si) lauką.

Analizuojant atliktus tyrimus, pasigendama tokių, kurie būtų nukreipti į praktinį tarpkultūrinio jautrumo ugdymo(si) lauką. Praktikams trūksta metodinių patarimų, KAIP ugdyti tarpkultūrinį jautrumą. Šiame kontekste darbas buvo nukreiptas būtent į praktinių strategijų paiešką (taikant patirtinį mokymąsi).

Atliekant empirinius tyrimus, vienas iš metodų buvo pasirinktas stebėjimas, nes pasižymi tam tikrais privalumais ir yra pakankamai patogus. Buvo galima stebėti tiesiogiai ir analizuoti ne tik pavienio mokinio, bet ir grupės refleksijas. Tačiau stebėjimo metodas turėjo ir trūkumų, iš kurių vienas pagrindinių – stebėtojo daroma įtaka stebimam reiškiniui. Tyrėjas, turėdamas išankstinę nuostatą apie tyrimo rezultatus, gali tendencingai stebėti (matyti tik tai, ką nori matyti), be to, galimos įvairios klaidos interpretuojant tiriamųjų elgesį.

Tai, kad patirtinio mokymosi prieiga yra paranki ugdyti(s) tarpkultūrinį jautrumą, iliustravo ne tik tyrimo metu gauti duomenys, bet ir rekomendacijos. Tyrime buvo matyti, kad mokiniai savo patirtis pristato labai abstrakčiais sakiniais, negali teikti pavyzdžių iš asmeninės patirties,

kalba apibendrintai. Patirtinis mokymasis galėtų šią spragą užpildyti, taip išmokstama reflektuoti savo patirtis, pažinti save kaip asmenybę. Toliau šiame kontekste galėtų būti atliekami tyrimai, orientuoti į atskirų tarpkultūrinio jautrumo dėmenų (pvz., atvirumas, empatija ir pan.) analizę. Tokiu būdu galima būtų išsiaiškinti, kas sukuria sąlygas/trukdžius tarpkultūriniam jautrumui ir kaip patirtinis mokymasis galėtų prisidėti prie tarpkultūrinio jautrumo plėtotės.

## IŠVADOS

### *Išanalizavus teorinę literatūrą galima teigti, kad:*

1. Tarpkultūrinės kompetencijos reikšmė šiuolaikiniame gyvenime išskiriama per šiuos esminius bruožus: tarpkultūrinės kompetencijos įgijimas ugdymo(si) procese deda pamatus „socialinei sanglaudai“, tolerancijai, demokratiškos visuomenės kūrimui globalaus pasaulio erdvėje, kas sukuria sąlygas pažinti ir suprasti kitų asmenų kultūras, papročius, tradicijas; įgalina analizuoti ir adekvačiai suprasti skirtingus kultūrinius kontekstus ir adekvačiai reaguoti juose.
2. M. J. Bennett modelis yra atspirties taškas ugdant tarpkultūrinį jautrumą. Į tokį ugdymą žiūrima kaip į procesą, kuriam būdinga nuolatinė pažanga, kurią įmanoma pamatuoti. Taikant šį modelį galima įvertinti tarpkultūrinio jautrumo stadijas, kurių pasekoje galima modeliuoti kitus žingsnius ugdant tarpkultūrinį jautrumą. Taip pat siūloma atkreipti dėmesį ir į modelio ribotumus - išorinę edukacinę, galinčią veikti asmenį aplinką, kurią reikėtų aprašyti ir įvertinti pedagoginio poveikio procese.
3. Patirtinis mokymasis vertingas tuo, kad besimokantysis sąmoningai suvokia ir aiškiai įsisąmonina ugdymo turinį grupės refleksijos metu. Patyrimų metu ugdomi svarbūs nauji socialiniai įgūdžiai ir formuojasi naujos nuostatos: kantrybė, tolerancija, savęs pažinimas, sąmoningumas, ištvermė. Tokie patyrimai padeda dirbti komandoje, priimti atsakingus sprendimus bei paskatina asmeninį augimą, dvasinį formavimąsi. Mokiniai tampa laisvesni, imlesni naujovėms, jaučia atsakomybę, geba klausytis ir girdėti kitus; moka dirbti komandoje reflektuoti. Šios savybės turi įtakos naujo, gebančio griauti visuomenėje egzistuojančius neigiamus stereotipus bei sugyventi su kito etnosu atstovais, mąstymo atsiradimui. Pasikeitusio žmogaus eksteriorizacija, sprendžiant tarpkultūrinio jautrumo problemas, neįmanoma be tarpkultūrinės kompetencijos.

### *Apibendrinus mokinių tarpkultūrinio jautrumo raiškos tyrimo analizę, galima teigti, kad:*

4. Tarpkultūrinis jautrumas reiškėsi atvirumo, pakantumo ir tolerancijos, empatijos, asmens nusiteikimo tarpkultūriniam kontaktams aspektais:
  - 4.1. Apibendrinus mokinių *atvirumo raišką*, galima teigti, kad jie save įvertina pakankamai atvirais, besąlygiškai priimančiais kitą, gebančiais laikyti paslaptis, dalintis informacija. Atvirumui mokiniai priskiria šias savybes: draugiškumą, nuoširdumą, tolerantiškumą, pagalbą, džiaugsmą, drąsą, užuojautą. Tačiau mokiniai nepasižymi atvirumu savo ir kitų patirčiai, linkę būti „saugioje situacijoje“, bijo kritikos.

4.2. Apibendrinus mokinių *pakantumo ir tolerancijos* raišką, galima teigti, kad mokiniai tolerantiški, nėra abejingi kitoniškumui, tačiau nedemonstruoja tolerancijos kitai kultūrai, saviraiškai ir individualumui.

4.3. Apibendrinus mokinių *empatiškumo* raišką, galima teigti, kad gebėjimas bendrauti ir bendradarbiauti neįmanomas be empatijos. Tyrimo duomenimis, mokinių empatiškumas reiškėsi per užuojautą, altruizmą ir gailestį, kuris, anot mokslininkų, yra daugelio moralinių sprendimų ir poelgių pamatas. Sugebėjimas suvokti kito požiūrį laužo nusistovėjusius neigiamus nusistatymus ir skatina toleranciją kitoniškumui.

4.4. Apibendrinus mokinių *nusiteikimą tarpkultūriniam kontaktams* raišką, galima teigti, kad norėdami tinkamai bendrauti su skirtingų kultūrų atstovais, turime turėti tam tikrą tarpkultūrinio bendravimo kompetenciją, t. y. bendraudami gebėti įveikti kultūrinius skirtumus bei iš to kylančius nesusipratimus, įtampą ir galimus konfliktus.

***Apibendrinus mokinių tarpkultūrinio jautrumo ugdymo(si) stadijų tyrimo rezultatus, galima teigti, kad:***

5. Mokinių patirties raiška labiausiai dominavo ties etnocentrinės pakopos antra stadija, kurioje reiškiasi ir gynybos (gynybos prieš skirtumus), ir sumenkinimo strategijos. Mokinių tarpkultūrinio jautrumo raiška labiausiai išryškėjo per šiuos veiksnius: asmeninį saugumą, higieną, problemų neturėjimą, linksmumą.

***Apibendrinus pedagogų apklausos tyrimo rezultatus, galima teigti, kad:***

6. Pedagogai patirtinį mokymąsi pamokose taiko šiais atvejais: siekiant teorijos ir praktikos vienovės, naujos temos pristatymui, kartojimui, mokinių motyvacijai kelti, siekiant sąsajų su gyvenimiška patirtimi švenčių, klasės valandėlių metu. Pedagogų nuomone, taikant patirtinį mokymąsi mokiniai tampa aktyvesni, atviresni, drąsesni, saugesni, daugiau orientuoti į rezultatą. Galima teigti, kad patirtinis mokymasis sukuria sąlygas aktyviau įsitraukti į mokymosi procesą, siekti asmeninės pažangos, jausti pasitenkinimą tuo, ką darai, nebijoti klysti. Visa tai leidžia tapti mokiniams savo mokymosi „šeimininkais“ ir pereiti prie personalizuotos mokymosi strategijos.

7. Pedagogams daugiausiai sunkumų sukelia šie patirtinio mokymosi proceso etapai: *refleksijos* ir *pritaikymas* (mokymosi medžiaga tampa apčiuopiama ir šiame etape ją galima išbandyti, remiantis padarytomis išvadomis, paaiškinimais, sukurtomis taisyklėmis ar teorijomis). Mažiausiai sunkumų taikant patirtinį mokymąsi sukelia *patyrimo* (šiam etape svarbu būti atviram ir neturėti išankstinės nuomonės) ir *išvadų*



*darymo* (paaiškinimai to, kas vyko, sukuriamos taisyklės ar teorijos) dalys. Pedagogai labiausiai stokoja išorinių dalykų taikant patirtinį mokymąsi (lėšų, mokinių motyvacijos, metodinės medžiagos, laiko, kitų atsakomybės). Pedagogai savęs, kaip pagalbos šaltinio, nemato.

## REKOMENDACIJOS

*Pedagogams:*

1. Siūloma atkreipti dėmesį ugdant mokinių tarpkultūrinį jautrumą, nes mokiniai demonstruoja kitų kultūrų lyginimą su savąja ir išryškina kitos kultūros tam tikras silpnąsias puses arba demonstruoja globą.  
Taigi ugdymo(si) procese reikėtų labiau atkreipti dėmesį į 1995 m. Jungtinių Tautų priimtos Tolerancijos Deklaracijos teiginius, kad tolerancija nėra nuolaidžiavimas, malonė ar paprasčiausias atlaidumas, atvirkščiai, tolerancija yra aktyvus, pozityvus požiūris, kurį lemia universalių žmogaus teisių ir laisvių supratimas ir pripažinimas. Kitaip tariant, toleruoti – nereiškia pakešti, kentėti, ignoruoti ką nors tarsi kokią blogybę. Toleruoti reiškia suvokti ir pripažinti, kad kitos lyties, tautybės, tikėjimo, seksualinės orientacijos, pažiūrų ar kitų ypatybių turintis žmogus nėra blogesnis, žemesnis, menkesnis.
2. Tie mokiniai, kurie įvardijo trukdžius jų empatiškumo raiškai, vardijo šias priežastis: negebėjimą įsijausti, patirties stoką, sveikatos aspektus ir savanaudiškumą.  
Todėl ugdymo(si) procese siūloma ugdyti empatiškumą per teigiamos savivertės formavimą, jausmų supratimą ir priėmimą, bendravimo taisyklių aiškinimą. Taip pat atkreipti dėmesį į ugdytojų pavyzdį, kaip vieną iš esminių veiksmų.
3. Pedagogai suvokia patirtinio mokymo(si) naudą, tačiau reikia labiau įsigilinti į patirtinio mokymo(si) strategijos taikymą ugdymo procese. Todėl siūloma patirtį mokymą(si) plėsti seminaruose, bendradarbiaujant tarpusavyje ir pan.

## LITERATŪRA

1. Aleksejūnė V., Pilinkaitė-Sotirovič V., Valentinavičius V., Viščinytė M. (2010). *Įvairovei atvira mokykla: kodėl ir kaip siekti kultūrų dialogo*. Lygių galimybių plėtros centras.
2. Apie Europos kultūros globalizuotame pasaulyje darbotvarkę. 2007 m. gegužės 10 d. Komisijos komunikatas Europos Parlamentui, Tarybai, Europos ekonomikos ir socialinių reikalų komitetui ir Regionų komitetui [KOM(2007) 242]
3. Aramavičiūtė V. (2005). *Tautinis tapatumas ir jo kaita vyresniame mokykliniame amžiuje*. Pedagogika.
4. Aratsaratnam L. (2006). *Further testing of an new Model of Intercultural Comunikation Competence*. Communication Research Reports, 22(2).
5. Banionytė V. (2005). *Erwerb der fremdsprachlichen Fertigkeiten und interkulturelle Kompetenz*. Filologija.
6. Baltoji knyga dėl Europos ateities. COM (2017) 2025 final. Prieiga internetu: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/DOC/?uri=CELEX:52017DC2025&from=LT>
7. Barzėlis A., Barcytė L. (2009). *Studentų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymas taikant kooperuotų studijų metodą*. Jaunųjų mokslininkų darbai 2 (23).
8. Bennett M. (2013). *Basic Concepts if intercultural Communication: Paradigms, Principles, and Practices*. USA: Intercultural Press.
9. Bennett M. J. (1993). *Towards ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity*. In Paige R. M. (ed) Education for the intercultural experience. Yarmouth: Intercultural Press.
10. Bennett M. J. (2004). *Becoming interculturally competent*. In J.S. Wurzel (Ed.) Toward multiculturalism: A reader in multicultural education. Newton, MA: Intercultural Resource Corporation. (Originally published in The diversity symposium proceedings: An interim step toward a conceptual framework for the practice of diversity. Waltham, MA: Bentley College, 2002).
11. Berger P.L., Luckmann T. (1999). *Socialinis tikrovės konstravimas*. Vilnius. Pradai.
12. Bernardz F. (2010). *Building Intercultural Competences: A Handbook for professionals in Education, Social Work and health Care*. Leuven: Acco.
13. Byram M. (1997). *Teaching and Assesing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
14. Byram M. ir kt. (2004). INCA Assessor enhandbuch. Prieiga internetu: [www.incaproject.org](http://www.incaproject.org) .
15. Bitinas B. (2000). *Ugdymo filosofija*. Vilnius
16. Brislin R. W., Yoshida T. (1994). *Intercultural Communication Training: An Introduction*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
17. Bubnys R., Žydžiūnaitė V. (2012). *Refkeltyvus mokymas(is) aukštosios mokyklos edukacinėje aplinkoje*. Šiauliai. Mokslo studija.
18. Coleman M., Earley P. (2005). *Leadership and management in education: cultures, change and context*. Oxford : Oxford University Press
19. Cultural Awareness and Expression Handbook. Europe Commision (2016) Prieiga internetu: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6066c082-e68a-11e5-8a50-01aa75ed71a1>.
20. Deardoff D. K. (2006). *Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung auf Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle*.
21. Dėl bendrųjų mokymosi visą gyvenimą gebėjimų. Europos Tarybos rekomendacijos COM(2018) 24 final. Prieiga internetu:

- <[http://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75ed71a1.0020.02/DOC\\_1&format=PDF](http://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75ed71a1.0020.02/DOC_1&format=PDF)>.
22. Duoblienė L. (2006). *Tarpkultūrinis ugdymas: tautinio tapatumo ir / ar dialogo su kitu paieškos. Lietuva globalėjančiame pasaulyje*. Vilnius: Logos.
  23. Europa 2020. Europos Komisijos komunikatas. Pažangaus, tvaraus ir integracinio augimo strategija. KOM/2010/2020 galutinis.
  24. Europinės tapatybės stiprinimas per švietimą ir kultūrą. Komisijos komunikatas Europos Komisijos įnašas Geteborgo vadovų susitikime, 2017 m. lapkričio 17 d., COM(2017) 673
  25. Fantini A. E. (2000). *A central concern: Developing intercultural competence*. SIT Occasional Papers Series, 1. Retrieved May 18, 2008. Prieiga internetu: <<http://www.sit.edu/publications/docs/competence>>.
  26. Gesellschaft für interkulturelles Zusammenleben. Pädagogisches Konzept. 2008. Prieiga internetu: <[http://www.giz-berlin.org/pageID\\_7132734.html](http://www.giz-berlin.org/pageID_7132734.html)>.
  27. Godelis M. (2008). *Kultūros studijų ir tarpkultūrinio ugdymo programų suderinamumas ir papildomumas*. Magistro baigiamasis darbas. Šiauliai. ŠU.
  28. Godvadas P., Jasienė G., Malinauskas A. (2013). *Patirtinio refleksyvaus mokymo taikymo vietos bendruomenėse metodika*. Prieiga internetu: <<http://www.telsiuvg.lt/failai/Patirtinio%20ugdymo%20taikymo%20darbe%20su%20C3%84%C2%AFvairiomis%20vietos%20bendruomeni%C3%85%C2%B3%20grup%C3%84%E2%80%94mis%20metodika.pdf>>.
  29. Grebliauskienė B., Večkienė N. (2004). *Komunikacinė kompetencija*. Vilnius: Žara
  30. Groves R. M., Fowler F J., Couper M. P., Lepkowski J. M., Singer E., Tourangeau R. (2009). *Survey Methodology*. Published by Wiley-Interscience
  31. Henry J. (1989). *Meaning and practice in Experiential Learning*. In Susan Weil and Ian McGill (eds) *Making Sense of experiential learning*, SRHE & OU Press, Milton Keynes.
  32. Herbrand F. (2000). *Interkulturelle Kompetenz, Wettbewerbsvorteil in der globalisierenden Wirtschaft*. Haupt Verlag: Bern, Stuttgart, Wien.
  33. Hofstede G. (1991). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. Harper Collins Business, London.
  34. Jančiaitė R., Valavičienė N., Augutienė R., Prakapas R. (2009). *Tarpkultūrinės kompetencijos didinimas bei įvairovės valdymo gebėjimų stiprinimas*. Prieiga internetu: <[http://www.iom.lt/images/publikacijos/failai/1427789543\\_tarpkulturines\\_kompetencijos.pdf](http://www.iom.lt/images/publikacijos/failai/1427789543_tarpkulturines_kompetencijos.pdf)>.
  35. Jarvis (1992) *Adult and Continuing Education. Theory and Practice. 2nd ed.* London: Routledge.
  36. Jarvis P. (2001). *Mokymosi paradoksai*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
  37. Juknytė-Petreikienė, I. (2010). *Internacionalizuotos studijos – šiuolaikinei tarptautinei darbo rinkai reikalingų bendrųjų kompetencijų ugdymo sąlyga*. Prieiga internetu: <<https://ojs.kauko.lt/index.php/ssktpd/article/view/86/79>>
  38. Juozaitis A.M. (2008). *Pagrindinės kompetencijos andragogo profesinėje veikloje. Pedagogika*.
  39. Kardelis K. (2002). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Kaunas. Technologija.
  40. Kardelis K. (2017). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai, antrasis leidimas*. Mokslo ir enciklopedijų leidimo centras.
  41. Kellner D. (2003). *Media Culture: Cultural Studies, Identity, and Politics Between the Modern and the Postmodern*. Routledge
  42. Kolb D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
  43. Komunikatas apie Europos kultūros globalizuotame pasaulyje darbotvarę, KOM(2007) 242 galutinis. Prieiga internetu:

- <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/?uri=CELEX%3A52007DC0242>>.
44. Kvieskaitė E. (2010). *Tarpkultūrinė komunikacija kaip edukacinės inovacijos veiksnys..* Jaunųjų mokslininkų darbai 1 (26)
  45. Ladson-Billings Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy. *American Educational Research Journal*, Vol. 32, No. 3., pp. 465-491.
  46. Laužackas R., Stasiūnaitienė E., Teresevičienė M. (2005). *Kompetencijų vertinimas neformaliajame ir savaiminiame mokymesi*: monografija. Kaunas:VDU.
  47. Leeman I. (2003). *Intercultural Education in Dutch Schools*. Curriculum Inquiry.
  48. Mayring P. (2014). *Qualitative Content Analysis: Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solution: Monograph*, Klagenfurt, Austria. Prieiga internetu: <<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>>.
  49. Mažeikienė N., Virgailaitė-Mečkauskaitė E. (2007). *The Experience of Measurement and Assessment of Intercultural Competence in Education*. *Socialiniai mokslai*, 4 (28).
  50. Mažeikis G. (2007). *Kompetencijų ugdymo sistema taikant kooperuotų studijų metodą*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
  51. Navaitienė J., Rimkevičienė V., Račelytė D. (2013). *Tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo metodologija*. Prieiga internetu: <[http://incom-vet.eu/wp-content/uploads/2015/09/1\\_tarpkulturines-kompetencijos-tobulinimo-metodologija.pdf](http://incom-vet.eu/wp-content/uploads/2015/09/1_tarpkulturines-kompetencijos-tobulinimo-metodologija.pdf)>.
  52. Neifachas S. (2008). *Priešmokyklinio ugdymo valdymo funkcijų kontekstualizavimas Lietuvos Respublikos švietimo politikos strateginėse kryptyse*. *Mokytojų ugdymas*, 10 (1).
  53. Norvilienė A., Zuzevičiūtė V. (2011). *Mokytojų požiūris į tarpkultūrinės kompetencijos raišką*. *Tiltai* (3).
  54. Opatijos deklaracija (2003). Opatija Declaration: Learning about Intercultural Dialogue
  55. Paige M. (Ed.). *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth, Me: Intercultural Press.
  56. Palaimaitė A. (2009). *Tarpkultūrinė kompetencija jaunimo nevyriausybinių organizacijų tarptautinės veiklos kontekste*. Magistro baigiamasis darbas. Vilnius: VGTU.
  57. Palaimaitė A., Radzevičienė A. (2009). *Kultūrinė kompetencija Jaunimo nevyriausybinių organizacijų tarptautinės veiklos kontekste*. *Mokslas – Lietuvos ateitis*, t. 1, nr. 3,
  58. Patirtinio mokymo(si) strategija: mokymas(is) iš patirties ir per patirtį (2015). Prieiga internetu: <<https://ec.europa.eu/epale/lt/content/patirtinio-mokymosi-strategija-mokymasis-patirties-ir-patirti>>.
  59. Paurienė G. (2011). *Tarpkultūrinė kompetencija ir jos ugdymas pareigūnų rengime. Public security and public order*.
  60. Paurienė G. (2010). *Tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo aspektai*. Prieiga internetu: <<https://ojs.kauko.lt/index.php/ssktpd/article/view/85/78>>.
  61. Petkevičiūtė N., Budaitė R. (2005). *Vadovų tarpkultūrinė kompetencija Lietuvos organizacijose. Organizacijų vadyba: sisteminiai tyrimai*.
  62. Pliopaitė, I., Radzevičienė, A. (2010). *Intercultural Competence Development in EU Banking Sector. Mokslas – Lietuvos ateitis*, t. 2, nr. 2.
  63. Poon J. M. L., Stevens C. K., Gannon M. J. (2000). Research and Practice in Human Resource Management 8(2). Effects of Training Method and Learning Style on CrossCultural Training Outcomes.
  64. Pruskus V. (2010). *Stereotipai ir jų devizualizacija tarpkultūrinėje komunikacijoje..* Filosofija. Sociologija, t. 21, nr. 1.
  65. Radzevičienė A. (2006). *Nauji iššūkiai ugdant viešosios vadybos specialistus: tarpkultūrinė kompetencija*. Prieiga internetu: <[http://www.fmnc.lt/VALA/zurnalas\\_nr1\(5\)\\_radzeviciene.htm](http://www.fmnc.lt/VALA/zurnalas_nr1(5)_radzeviciene.htm)>.

66. Ritchie J., Lewis J., *Qualitative Research Practice: a Guide for Social Science Students and Researchers*, Trowbridge, Wiltshire, Great Britain: The Cromwell Press Ltd, (2003).. Prieiga internetu: [https://mthoyibi.files.wordpress.com/2011/10/qualitative-research-practice\\_a-guide-for-social-science-students-and-researchers\\_jane-ritchie-and-jane-lewis-eds\\_20031.pdf](https://mthoyibi.files.wordpress.com/2011/10/qualitative-research-practice_a-guide-for-social-science-students-and-researchers_jane-ritchie-and-jane-lewis-eds_20031.pdf).
67. Sercu L. (2006). *The foreign language and intercultural al competence teacher: The acquisition of a new profes-sional identity*. *Intercultural Education, Vol 17, Is-sue 1*,
68. Stier J. (2006). *Internationalisation, intercultural communication and intercultural competence*. *Journal of Intercultural Communication, Issue*.
69. Stone N. (2006). *Internationalising the Student Learning Experience: Possible Indicators*. *Journal of Studies in International Education*. Prieiga internetu: <http://jsi.sagepub.com/content/10/4/409>
70. Šaulienė V. (2015). *Paauglių tarpkultūrinio jaustrumo ugdymo(si) veiksniai*. *Pedagogika*.
71. Šiaudvytienė E. (2007). *Tarpkultūrinis dialogas: visi skirtingi – visi vienodi?* Prieiga internetu: <http://www.bernardinai.lt/straipsnis/2007-11-30-elena-siaudvytiene-tarpkulturinis-dialogas-visi-skirtingi-visi-vienodi/4150>.
72. Tarpkultūrinio dialogo skatinimo ir patyčių bei diskriminacijos prevencijos kompetencijų ugdymo metodika. Prieiga internetu: [http://www.esparama.lt/es\\_parama\\_pletra/failai/ESFproduktai/2011\\_Mokytojams\\_metodika.pdf](http://www.esparama.lt/es_parama_pletra/failai/ESFproduktai/2011_Mokytojams_metodika.pdf).
73. Tidikis R. (2003). *Socialinių mokslų tyrimų metodologija*. Vilnius.
74. Tijūnėlienė O. (2002). *Kultūrinio tapatumo ugdymas mokykloje – mokytojų įsisažmonintas uždavinys*. *Pedagogika*.
75. Valstybės švietimo ir pažangos strategiją „Lietuva 2030“. LR Seimo nutarimas Dėl valstybės pažangos strategijos „Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“ patvirtinimo, 2012 m. gegužės 15 d. Nr. XI-2015.
76. Virgailaitė-Mečkauskaitė E. (2011). *Tarpkultūrinės kompetencijos ugdymas aukštojo mokslo internacionalizacijos kontekste (magistrantūros studijų aspektas)*. Daktaro disertacija. Šiauliai.
77. Williams, T. R. (2009). *The reflective Model of Intercultural Competency: A Multidimensional, Qualitative Approach to Study Abroad Assessment*. Prieiga internetu: <http://www.frontiersjournal.com/documents/FrontiersXVIII-Fall09-TWilliams.pdf>.
78. Zaleskienė, I. (2006). *Pilietinė komunikacija ir tarpkultūrinis ugdymas*. *Acta Paedagogica Vilnensia*.
79. Žydžiūnaitė, V., Lepaitė, D., Bubnys, R., Čepienė, A. (2010). *Tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo/si metodologija*. Prieiga internetu: [www.spic.vkk.lt/download.php/fileid/177](http://www.spic.vkk.lt/download.php/fileid/177).
80. Žydžiūnaitė V., Sabaliauskas S. (2017). *Kokybiniai tyrimai. Principai ir metodai*. Vaga.

## **PRIEDAI**