

ISSN 1822-119X

Mokytojų ugdymas. 2012. Nr. 18 (1), 60-81

Teacher Education. 2012. Nr. 18 (1), 60-81

Eglė GERULAITIENĖ, Natalija MAŽEIKIENĖ

Šiaulių universitetas • Šiauliai University
Kauno Vytauto Didžiojo universitetas Kaunas Vytautas Magnus University

MAGISTRANTŲ TARPKULTŪRINĖS PATIRTIES REFLEKSIJOS: EDUKACINĖS APLINKOS BEI UGDYMO IR VERTINIMO STRATEGIJŲ IR METODŲ LIETUVOS IR UŽSIENIO AUKŠTOJO MOKSLO INSTITUCIJOSE LYGINAMOJI ANALIZĖ

MASTER STUDENTS' REFLECTIONS ON INTERCULTURAL EXPERIENCE: COMPARATIVE ANALYSIS OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT, LEARNING AND ASSESSMENT STRATEGIES AND METHODS IN LITHUANIAN AND FOREIGN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Anotacija

Tarpkultūrinės kompetencijos ugdymas tampa vis aktualesne tyrimų tema atsižvelgiant į globalizacijos procesus. Sėkmingas mokymosi procesas siejasi su palankia edukacine aplinka, kuri pasižymi tuo, kad akcentuojamas aukštas atsakomybės lygis, galimybė išreikšti autonomiją, bet kada naudotis reikalingais ištekliais, nesėkmių toleravimas ir kokybiškas grįžtamasis ryšys, stiprinantis studento tikėjimą savo gebėjimais, skatinantis studento motyvaciją. Edukacinė studentą įgalinanti studijuoti aplinka apima kompetencines, psichologines, didaktines, organizacines – materialiąsias ir sociokultūrinės sąlygas. Minėtos edukacinės aplinkos sąlygos straipsnyje įvertinamos ir analizuojamos per magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo Lietuvos ir užsienio aukštosiose mokyklose patirtis. Tyrimo dalyviai, lygindami gautą patirtį Lietuvoje, savo institucijoje ir užsienyje išskiria tiek mokymosi metodus, tiek psichologines sąlygas, tiek infrastruktūros indikatorius, padedančius ugdyti jų tarpkultūrinę kompetenciją.

Šiame straipsnyje pristatomo tyrimo tikslas

Abstract

Considering globalisation processes, development of the intercultural competence becomes an increasingly relevant research topic. Successful learning process is related to favourable educational environment which distinguishes itself by emphasis on high level of responsibility, possibility to express autonomy, availability of necessary resources, tolerance for failures and quality feedback, enhancing students' belief in his/her abilities and encouraging students' motivation. Educational environment that empowers student to study encompasses competence, psychological, didactic, organisational-material and sociocultural conditions. The article deals with the said conditions through master students' experiences of developing the intercultural competence in Lithuanian and foreign education institutions. Comparing experience acquired in Lithuania and abroad, research participants distinguish teaching methods, psychological conditions and infrastructure indicators, contributing

yra aptarti magistrantų patirtis bei refleksijas analizuojant edukacinių aplinkų bei tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo ir vertinimo strategijų ir metodų Lietuvos ir užsienio aukštojo mokslo institucijose efektyvumą.

Pagrindiniai žodžiai: *tarpkultūrinės kompetencijos ugdymas, edukacinė studentą įgalinanti studijuoti aplinka, tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo ir vertinimo strategijos ir metodai, konstruktyvistinis požiūris į mokymąsi.*

Įvadas

Dėl vykstančių pokyčių socialinėje, techninėje, edukacinėje ir kitoje aplinkoje modernioje visuomenėje informacija, žinios ir gebėjimai greitai sensta, todėl iškyla visą gyvenimą trunkančio mokymosi ir nuolatinio naujų gebėjimų įgijimo būtinybė (Langner, Kaftan, 1999). Mokymasis, pasak Longworth (2000), kaip natūralus ir besiplečiantis procesas, turi tapti malonia, motyvuojančia veikla, vykstančia visą žmogaus gyvenimą bet kurioje erdvėje: namuose, švietimo institucijoje, darbe, bare ar parduotuvėje ir pan., ir įgalinančia žmones plėtoti jų asmeninius įgūdžius bei kompetencijas, užtikrinančias pasitikėjimą savimi ateityje. Šiandien mokymasis tiesiogiai nebesiejamas su mokymo ar ugdymo procesu. Kalbant apie mokymąsi akcentuojamas besimokančiojo aprūpinimas efektyviomis mokymosi priemonėmis, atitinkančios mokymosi stilių ir poreikius. Tad pereinama nuo mokymo prie mokymosi paradigmos, nuo žiniomis grindžiamo ugdymo (angl. *knowledge based approach*) prie kompetencijomis grindžiamo ugdymo (si) (angl. *competence based approach*) bei nuo į dalyką orientuoto vertinimo prie į studentą orientuoto vertinimo. Tradicinę mokymo (si) sampratą, akcentuojančią žinių įgijimo ir perdavimo svarbą, aukštosiose mokyklose keičia šiuolaikinė – konstruktyvistinė mokymosi paradigma, apibūdinanti mokymąsi kaip procesą, apimančią studento mąstymo, jausmų, suvokimo ir elgesio kokybinius pokyčius, ir išryškinanti jo gebėjimą matyti, patirti ir suprasti

to the development of their intercultural competence.

The article **aims** to discuss master students' experiences and reflections, analysing effectiveness of educational environments, learning and assessment strategies and methods of intercultural competence development in Lithuanian and foreign higher education institutions.

Key words: *development of intercultural competence, educational environment empowering student to study, learning and assessment strategies and methods of intercultural competence development, constructivist approach to learning.*

Introduction

Due to ongoing changes in social, technical, educational and other environment in the modern society, information, knowledge and abilities quickly outdate and the necessity to acquire lifelong learning and new abilities arises (Langner, Kaftan, 1999). According to Longworth (2000), learning as a natural and developing process has to turn into a pleasant and motivating activity, which takes place throughout all life and everywhere, empowering people to develop their personal skills and competences, ensuring self-confidence in the future. Today learning is no longer directly related to the process of teaching or education. The learner's provision with effective teaching aids that correspond to the learning style and needs is emphasized. Thus, it is progressed from the teaching paradigm to the learning paradigm, from knowledge based approach to competence based approach and from subject based assessment to student based assessment. Traditional conception of teaching and learning is replaced by modern: constructivist learning paradigm, describing learning as a process encompassing qualitative changes in students' thinking, feelings, perception and behaviour and highlighting the student's ability to see, experience and understand processes taking

realiame pasaulyje vykstančius procesus bei galimybę pačiam kurti individualų žinojimą, mąstyti ir vertinti savo asmeninį augimą (Teresevičienė ir kt. 2004; Sahlberg, 2006). Konstruktyvistinė paradigma daug dėmesio skiria mokymosi iš asmeninės patirties strategijoms kurti ir refleksijos, kaip aktyvinančios prielaidos mokytis visą gyvenimą, procesui suvokti. Konstruktyvistinė paradigma akcentuoja mokymąsi natūralioje socialinėje veikloje (t.y. bendradarbiaujant ir sprendžiant problemas). Studentų vertinimą konstruktyvistinė paradigma apibrėžia įvairiomis į studento nuomonę ir patirtį orientuotomis vertinimo formomis: savęs vertinimu, bendrakursių vertinimu, grupiniu vertinimu, portfolio ir pan. Tarpkultūrinės kompetencijos ugdymui reikia sudarytos palankios ugdymo aplinkos, diferencijuotų ugdymo ir vertinimo metodų ir formų, atsižvelgiant į aukštosios mokyklos institucinę internacionalizaciją (studentų mobilumą, tarptautinę mokslinę veiklą, internacionalizacijos namuose strategijas, internacionalizuojant studijų programas, plėtojant į gebėjimų ugdymą orientuotą akademinę veiklą, integruojant europines dimensijas, skatinant tarptautinius mokslinius tyrimus ir projektus bei liberalios akademinės kultūros studijų veiklas).

Šiame straipsnyje pristatomo **tyrimo tikslas** yra aptarti magistrantų patirtis bei refleksijas analizuojant edukacinių aplinkų bei tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo ir vertinimo strategijų ir metodų Lietuvos ir užsienio aukštojo mokslo institucijose efektyvumą. Keliamas **mokslinis klausimas**, kaip pasakodami savo gyvenimo istoriją magistrantai atskleidžia aukštojo mokslo procese (tiek Lietuvoje, tiek užsienyje) įgytą edukacinių aplinkų bei ugdymo ir vertinimo strategijų ir metodų patirtį, kuri įtakojo jų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymą. Tyrimo tikslui pasiekti buvo pasirinktas kokybinis tyrimas: tyrimo duomenys buvo surinkti 2010 m. kovo – balandžio mėnesiais dviejuose Lietuvos universitetuose biografinio interviu pagalba, o gauti duomenys analizuojami pasitelkiant *subjektyvia-in-*

place in the real world and the possibility to create individual knowing, think and evaluate personal development (Teresevičienė et al. 2004; Sahlberg, 2006). The constructivist paradigm emphasizes creation of strategies for learning from personal experience and perception of reflection as an activating precondition of lifelong learning. The constructivist paradigm underlines learning in the natural social activity (i.e., collaborating and solving problems). Students' assessment is defined by various assessment forms oriented to students' opinion and experience: self-assessment, peer assessment, group assessment, portfolio, etc. Development of the intercultural competence requires favourable educational environment, differentiated forms and methods of education and assessment, considering institutional internationalisation (students' mobility, international research activities, international strategies at home, internationalising study programmes, developing academic activities oriented to development of abilities, integrating European dimensions, encouraging international scientific researches and projects and liberal academic culture activities).

The **research aim** presented in the article is to discuss master students' experiences and reflections, analysing effectiveness of educational environments, learning and assessment strategies and methods of intercultural competence development in Lithuanian and foreign higher education institutions. The **research question** raised is how master students disclose experience of educational environments, strategies and methods of education and assessment, which have influenced development of their intercultural competence, acquired in the higher education process (both in Lithuania and abroad). To achieve this, the qualitative research was carried out: research data were collected in March-April, 2010, at two Lithuanian universities, employing biographic interview, and obtained data were analysed

terpretuojamąją – konstruktyvistinę koncepciją (Berger, Luckmann, 1999; Denzin, Lincoln, 2003), magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos elementų raiška matoma per tyrimo dalyvių patirtį. Išryškėja socialinio konstravimo perspektyvos svarba, nes pripažįstame, kad kasdienis gyvenimas yra tikrovė, kurią žmonės interpretuoja ir kuri jiems yra subjektyviai prasminga kaip vientisas pasaulis. Laikomasi nuostatos, kad tarpkultūrinė kompetencija yra formuojama, ugdoma ir konstruojama visą gyvenimą, kaupiant profesinę ir asmeninę patirtį. Praeities rekonstrukcija išryškėja kaip sąmonės situacija, išreikšta verbale pasakojimo forma. Todėl papasakotos magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos įgijimo aukštojo mokslo institucijose ir ugdymo patirtys, iš atminties prikelti istorijon nurašyti gyvenimo įvykiai įgauna prasmę, galinčią suteikti naujas žinias tolesniam tarpkultūrinės kompetencijos ugdymui ir edukacinių procesų plėtrai aukštosiose mokyklose.

Kokybinis tyrimas sudarė galimybes atskleisti magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo galimybes ir ypatybes naudojant ne tik edukacines priemones, taikomas aukštųjų mokyklų studijų procese, bet ir mokymosi realioje tarpkultūrinėje aplinkoje strategijas. Tyrime dalyvavo 24 ŠU ir VDU magistrantai, giluminis interviu skirtas atskleisti tyrimo dalyvių edukacines patirtis šalies ir užsienio institucijose, plėtojančias jų tarpkultūrinę kompetenciją.

Konstruktyvistinis požiūris į mokymąsi skirtingų teorinių ir metodologinių prieigų ir paradigmu kontekste

Analizuojant šiuolaikinio mokymosi paradigmas, remiamasi konstruktyvizmu (*kognityviniu, socialiniu, pragmatiniu*), kuris akcentuoja besimokančiojo turimą patirtį ir pažinimo struktūras, išankstines nuomones, informacijos pobūdį, aplinkas, kuriose mokomasi. *Kognityvinio konstruktyvizmo* atstovas Jean Piaget teigia, kad mokymosi pradžia yra kognityviniai konfliktai. Pastarieji formuojasi

using *subjective-interpretative – constructivist conception* (Berger, Luckmann, 1999; Denzin, Lincoln, 2003) and manifestation of master students' intercultural competence elements. It is maintained that the intercultural competence is formed and developed throughout all life, accumulating professional and personal experience. Reconstruction of the past arises as a verbally expressed situation of consciousness. Therefore, verbalised experiences of acquisition of the intercultural competence at higher education institutions, of its development and life events acquire meaning, which enables to provide with new knowledge for further development of the intercultural competence and educational processes at higher education institutions.

The qualitative research enabled to disclose possibilities and peculiarities of development of master students' intercultural competence, employing both educational means applied in the study process and strategies of learning in real intercultural environment. The research was attended by 24 master students of U and VMU, the in-depth interview was employed to disclose research participants' educational experiences, developing their intercultural competence.

Constructivist Approach towards Learning in the Context of Different Theoretical and Methodological Approaches and Paradigms

Analysis of the modern learning paradigm is based on constructivism (*cognitive, social, pragmatic*), which emphasises the learner's possessed experience and cognition structures, preconceptions, type of information and learning environments. The representative of *cognitive constructivism* Jean Piaget states that learning begins with cognitive conflicts, which are formed when there is insufficient knowledge to solve them. If the learner acquires necessary knowledge, learning takes place. This way learning turns into invention

tada, kai nepakanka turimų žinių juos išspręsti. Jei besimokantysis įgyja reikalingų žinių, vyksta mokymasis. Taip mokymasis tampa daugiau išradimu nei atradimu. Pasak konstruktyvistinio požiūrio į mokymąsi atstovų, mokymosi procese svarbiausias yra ryšys tarp iš anksto turėtų žinių (angl. *prior knowledge*) ir naujai įgytų žinių (Birenbaum, 2003). Jean Piaget teigia, kad prieš tai turėtų ir naujai įgyjamų žinių sąveika apibūdinama asimiliacijos ir akomodacijos terminais. Asimiliacija - nesąmoningas procesas, kurios metu naujos žinios ir patirtys susilieja su jau turimomis žiniomis, padedančiomis besimokančiajam pažinti pasaulį ir jame veikti. Akomodacijos procesas įvyksta naujoms žinioms ir patirčiai susikeriant ir nesutampant su prieš tai turimomis žiniomis, taigi besimokantysis modifikuoja savo turėtas kognityvines struktūras į naujas žinias ir patirtis. Mokymosi procese studento patirtis ir turėtos žinios tampa labai svarbiu mokymosi šaltiniu (Proulx, 2006).

Socialinio konstruktyvizmo atstovas Lev Vygotsky pasaulio pažinimą sieja su socialine aplinka, kuriančia tikrovės konstrukcijas, ypač bendradarbiavimą su kitais. Svarbiausias yra ne tikrovės išivaizdavimas, o metodų, kuriant tikrovės konstrukcijas, taikymas. Todėl mokymosi procese, ugdant tarpkultūrinę kompetenciją, svarbūs tampa metodai, orientuoti į veiklą, probleminį mokymąsi, patirtinį mokymąsi, nes suvokimas ir prasmė konstruojami veikloje, pasižyminčioje bendru interesu ir tikslu (Rogoff, 1990). Socialinio konstruktyvizmo teoretikų nuomone, mokymasis vyksta bendravimo ir bendradarbiavimo procese, kuriam būdinga tai, kad mokiniai turi autentiškų (realių, su gyvenimu susijusių) potyrių ir gali būti mokymosi programų (angl. *curriculum*) bendraautorai (žr. 1 pav.). Socialinis konstruktyvizmas pabrėžia socialinės kultūros ir konteksto vaidmenį mokymosi procese: žinios apie pasaulį konstruojamos pasiremiant suvokimu, priklausančiu nuo konteksto. Socialinis konstruktyvizmas išryškėja tada, kai patys be-

rather than discovery. The most important link in the learning process is between prior knowledge and newly obtained knowledge (Birenbaum, 2003). Jean Piaget states that this interaction is described by assimilation and accommodation. Assimilation is an unconscious process during which new knowledge and experiences merge with the already possessed knowledge that helps the learner to cognate the world and act in it. The process of accommodation takes place when new knowledge and experience intersect and do not coincide with previous knowledge; thus, the learner modifies his/her possessed cognitive structures into new knowledge and experiences. In the learning process students' experience and possessed knowledge become a very important source of learning (Proulx, 2006).

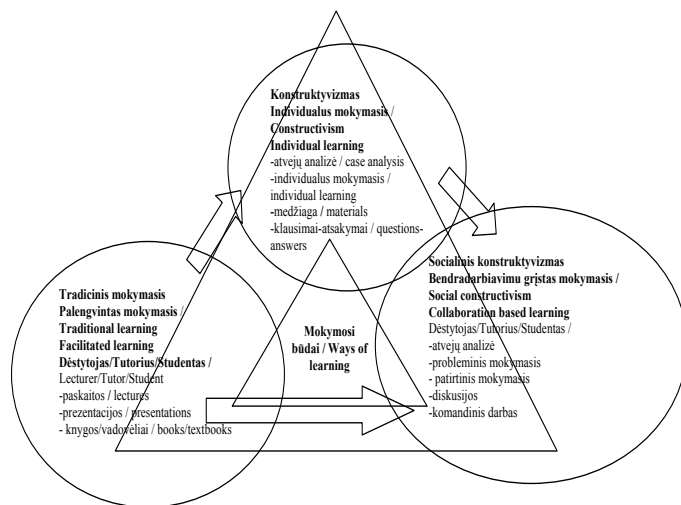
The representative of *social constructivism* Lev Vygotsky relates world cognition to social environment that creates structures of reality, particularly collaboration with others. Not imagination of reality but application of methods while creating structures of reality is most important. Therefore, developing the intercultural competence, methods oriented to activities, problem based learning and experiential learning become important because perception and meaning are constructed in the activity distinguished by general interest and aim (Rogoff, 1990). Learning takes place in the communication and collaboration process characterised by pupils' authentic experiences and possibility that pupils will become co-authors of curricula (see Fig. 1). Social constructivism emphasises the role of social culture and context in the leaning process: knowledge about the world is formed based on perception that depends on context. Social constructivism distinguishes itself when the very learners turn into the learning community (Lave & Wenger, 1991). Currently, the supporters of social constructivism (Patry and Weinberger) are performing pedagogical

simokantieji pavirsta mokymosi bendruomene (Lave & Wenger, 1991). Pastaruoju metu socialinio konstruktyvizmo šalininkai (Patry ir Weinbergeris) atlieka pedagoginius tyrimus, kaip susieti vertybių ugdymą su žinių įgijimu. Besimokantieji įtraukiami į dilemų, kurios atitinka jų poreikius, sprendimą.

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

researches aiming to relate development of values to knowledge acquisition. Learners are involved in the solution of dilemmas that correspond to their needs.

The representative of *pragmatic constructivism* John Dewey, like other constructivists, highlights the nature of learning as an active process, stating that learning through solving real problems and collaboration is very important for the learner's self-education. J. Dewey paid much attention to considerations of the learner's experience because in his opinion, experience is a critical factor cognising the world, expressing it and ensuring practical benefit.



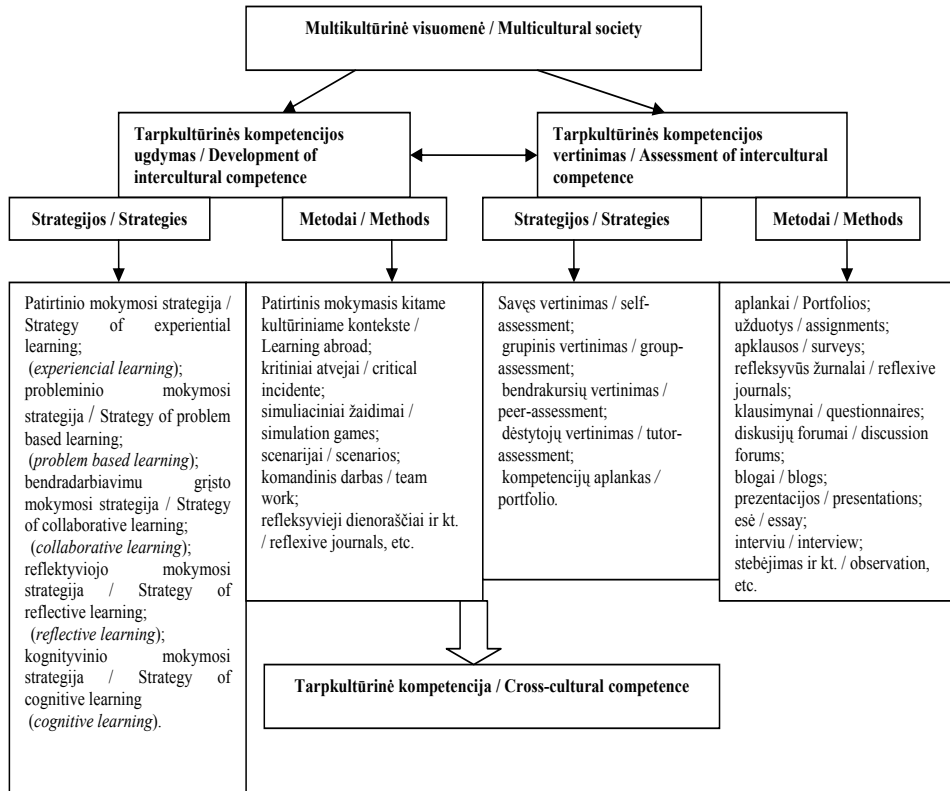
1 pav. Perėjimas nuo mokymo prie mokymosi paradigmos
 Fig.1. Transition from Teaching Paradigm to Learning Paradigm

Tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo ir vertinimo strategijos ir metodai

Tarpkultūrinės kompetencijos ugdymas traktuojamas kaip nuolatinis procesas, integruojantis kompetencijų poreikio nustatymą, ugdymo ir vertinimo strategijų ir metodų parinkimą, o tai iš esmės turi atsispindėti studijų programos ar net studijų dalyko rezultatų apraše (angl. *learning outcomes*). Pasak Pukelio ir Pileičikienės (2005), studijų rezultatai apima žinias, supratimą ir gebėjimus, kuriuos turi pasiekti studentas sėkmingų studijų pabaigoje. Tie rezultatai atspindi objektyvius darbo rinkos ir visuomenės keliamus reikalavimus studijų turiniui, kurie apibrėžiami per įgyjamų kompetencijų sistemą – suteikiamą kvalifikaciją (Laužackas, Pukelis, 2002). Mokymosi procese, ugdant tarpkultūrinę kompetenciją, turi būti remiamasi konstruktyvistine paradigma ir taikomos patirtinio mokymosi, probleminio mokymosi, bendradarbiavimu grįsto mokymosi, refleksyviojo mokymosi ir kognityvinio mokymosi strategijos. Visos išvardytos mokymosi strategijos yra orientuotos į žinių, gebėjimų, nuostatų ugdymą ir prieš tai turėtos patirties (angl. *prior knowledge*) panaudojimą ugdymo procese, sukuriant realias ar imituotas (simuliacines) tarpkultūrinės situacijas. Remiantis mokslinės literatūros analize bei konstruktyvistinio mokymosi paradigmos ypatumais, sudarytas hipotetinis tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo modelis (žr. 2 pav.). Šiame modelyje tarpkultūrinei kompetencijai ugdytis pirmiausia reikalinga aplinka (multikultūrinė visuomenė), o tada išskiriamos pagrindinės tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo ir vertinimo strategijos bei metodai, kurie orientuoti į realioje veikloje ir situacijose udomą tarpkultūrinę kompetenciją.

Strategies and Methods of Intercultural Competence Development and Assessment

Development of the intercultural competence is treated as a permanent process, integrating identification of the need of competences, the choice of strategies and methods of development and assessment and this in principal has to be reflected in the description of the study programme and even of learning outcomes of the study subject. According to Pukelis and Pileičikienė (2005), study outcomes encompass knowledge, understanding and abilities that have to be achieved by the student at the end of successful studies. These outcomes reflect objective requirements of labour market and society for the content of studies, which are defined through the system of acquired competences – given qualification (Laužackas, Pukelis, 2002). Developing the intercultural competence, the learning process has to employ strategies of experiential learning, problem based learning, collaboration based learning, reflective learning and cognitive learning. These strategies are oriented to the development of knowledge, abilities, attitudes and usage of prior knowledge in the education process, creating real or simulated intercultural situations. The hypothetic model of development of the intercultural competence has been drawn up (see Fig. 2.). According to this model, the development of the intercultural competence first requires the environment (multicultural society); then main strategies and methods of development and assessment of the intercultural competence are singled out.



2 pav. Hipotetinis tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo ir vertinimo modelis
Fig.2. Hypothetic Model of Development and Assessment of the Intercultural Competence

Siekiant ugdyti ir įvertinti žinių, gebėjimų, nuostatų, kito svarbaus tarpkultūrinės kompetencijos komponento – kultūrinio sąmoningumo lygį (angl. *cultural awareness*), pabrėžiant besimokančiojo **metakognityvinių strategijų svarbą savo kompetencijų vystymo ir konstravimo procese**, tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo ir vertinimo procese, kuris vyksta realių arba imituotų tarpkultūrinių susidūrimų sąlygomis, ypač pabrėžiamas refleksyviųjų technikų (refleksyvieji dienoraščiai, asmeniniai žurnalai, esė, įvairūs refleksyvieji tekstai, interviu, kt.) ir kompetencijos įrodymų rinkimo ir pristatymo metodų (*portfolio* – kompetencijų aplankai) naudojimas. Refleksyviųjų

Seeking to develop and assess the cultural awareness level, emphasising the **importance of the learner’s metacognitive strategies in the process of his/her competence formation and development**, in real and simulated cross-cultural encounters particular emphasis is placed on reflexive techniques (reflexive journals, personal journals, essays, various reflexive texts, interviews, etc.) and methods of collecting and presenting competence proofs (*portfolio*). Assessing and developing the intercultural competence, reflection can also be justified by the fact that the majority of intercultural education practices are based on experiential learning; therefore, based

praktikų naudojimas vertinant ir ugdant tarpkultūrinę kompetenciją gali būti pagrįstas ir tuo, kad dauguma tarpkultūrinio ugdymo praktikų remiasi patirtiniu mokymusi, todėl, remiantis Kolbo (1984) patirtinio mokymosi vystimosi modeliu (angl. *developmental model of experiential learning*), refleksija yra būtinas patirtinio mokymosi elementas, užtikrinantis tokio mokymosi sėkmę.

Viena iš efektyviausių tarpkultūrinio ugdymosi strategijų – tai patirtinis mokymasis kitame kultūriniame kontekste. Akivaizdu, kad toks mokymasis labiausiai atitinka realių tarpkultūrinių susidūrimų situacijas ir problemas, todėl tokiomis sąlygomis galima tikėtis pasiekti gebėjimų tobulinimo, žinių pritaikymo ir emocijų raiškos realiame kontekste. Šiuo metu vykdomos Europos ir pasaulio organizacijų studentų ir savanorių mobilumo programos, mokymasis ir profesionalų darbas užsienyje leidžia paversti tarpkultūrinio mokymosi kitose kultūrose metodą vienu iš svarbiausių, įtraukiančių tūkstančius dalyvių ir išplečiančių šalių ir kultūrų sąrašą. Tačiau tokio realių sąveikų kontekste atliekamo mokymosi teigiami rezultatai nėra savaimė užtikrinami be specialių edukacinių metodų ir technikų. Tik neseniai buvo pradėtas taikyti pedagoginis požiūris ir pradėdama padėti išvykstantiesiems į užsienį siekiant užtikrinti sėkmingą integraciją ir sumažinti kultūrinio šoko tikimybę. Jeigu buvimas kitoje kultūroje nėra organizuojamas pagal atitinkamus edukacinius scenarijus ir nenaudojami tinkami edukaciniai instrumentai, buvimo kitoje kultūroje rezultatas gali būti ne tarpkultūrinio jautrumo vystimasis, kurį vainikuoja tarpkultūrinės kompetencijos aukštesnis lygis, bet santykiai su kita kultūra gali rutuliotis ir virsti atvykusiojo marginalizacija ir segregacija.

Patirtinio mokymosi metu kitoje kultūroje kiekvieną dieną asmuo patiria skirtumus tarp kultūrų, stebi, vertina ir apmąsto, kaip jo kultūra, vertybės, stereotipai veikia elgesį ir santykių su kitais. Patirtinis mokymasis, anot Kolbo (1984), pereina tokius etapus: patyrimas,

on Kolbo's (1984) developmental model of experiential learning, reflection is an indispensable element of experiential learning, ensuring success of such learning.

One of the most effective cross-cultural self-development strategies is experiential learning in another cultural context. It is obvious that such learning mostly corresponds to actual cross-cultural collision situations and problems; therefore, such conditions enable to expect improvement of abilities, knowledge application and expression of emotions in the real context. Currently implemented European and global students' and volunteers' mobility programmes, learning and professionals' work abroad enable to turn the method of intercultural learning in other cultures into one of the most important, involving thousands of participants and expanding the list of countries and cultures. However, positive results are not ensured if special educational methods and techniques are not used. Only lately the pedagogical approach was started to be applied to ensure successful integration and reduce culture shock for those leaving to foreign countries. In case of absence of educational scenarios and suitable educational instruments staying in another culture may result not in development of intercultural sensitivity, reaching higher level of intercultural competence, but in the newcomer's marginalisation and segregation.

Experiential learning in another culture every day enables the person to experience differences between cultures, observe, assess and consider how his culture, values, stereotypes influence behaviour and relations with others. According to Kolb (1984), experiential learning passes the following stages: experience, reflexive observation of experience, abstract conceptualisation and active experimentation. Assessment of the results of such learning can take place before the visit or at the beginning of the visit, during the stay in another country and at the end of the visit or having returned. Another way of assessment is assessment of changes in

patyrimo refleksyvusis stebėjimas, abstraktus konceptualizavimas ir aktyvus eksperimentavimas. Siekiant įvertinti tokio mokymosi rezultatus ir tarpkultūrinės kompetencijos vystimąsi, taikomi metodai ir technikos, kurios yra ir ugdymo, ir kartu vertinimo metodai bei instrumentai. Vertinimas gali vykti atliekant jį prieš arba pradžioje vizito, buvimo kitoje šalyje ir pabaigoje arba grįžus. Kitas vertinimo būdas yra kompetencijų pokyčio vertinimas – ne tik pradžioje ir pabaigoje, bet ir viso vizito metu. Prieš išvykstant taikomi tarpkultūrinės kompetencijos vertinimo metodai (su išvykstančiaisiais atliekami interviu, pildomi savęs vertinimo klausimynai). Po pradinių matavimų ir vertinimų paprastai vykdomas parengiamasis etapas: suteikiamos žinios, gali būti tobulinamos ar tik atskleidžiamas gebėjimų ir nuostatų lygis (kartais stereotipų turinys) įvairių žaidimų metu, atliekant pratimus. Išvykus į užsienį ir kiekvieną dieną patiriant tarpkultūrinės sąveikos situacijas besimokantiesiems padedama pereiti atitinkamas patirtinio mokymosi stadijas.

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

competences not only at the beginning and the end but also during the whole visit. Before leaving outgoing persons are interviewed, they fill in self-assessment questionnaires. Initial measurements and assessments are usually followed by a preparatory stage: provision of knowledge, improvement or only disclosure of the level of abilities and approaches during various games and exercises. Experiencing daily cross-cultural collision situations, learners are assisted to proceed through corresponding stages of experiential learning. Because in this stage of assessment direct contact with the person assessed is limited due to his/her stay in a different place, indirect education and assessment methods are used: journals, personal learning journals, competence portfolios, essays, etc. The said instruments also reflect one of the more important stages of experiential learning: reflexive observation and abstract conceptualisation. Learners are encouraged to describe their daily intercultural experience, separate episodes and cases, relate experience to various theories. All these assessment and report documents are presented later, having returned home, or e-mailed. Combination of experiential learning and methods encouraging reflection enable both to expand learners' knowledge, abilities, disclose manifestation of emotions and attitudes and observe, assess them, consider the level of competences and shortcomings. These assessment methods enable to consider the metacognitive aspect of the intercultural competence when the learner assesses his/her learning process and its outcomes.

Active learning becomes an important source of students' skills because students proceed from passive users to active actors, who in addition to skills develop their attitudes and values too. Students investigate their own attitudes and values. Mayers and Jones (1993) state that active learning consists of three closely interrelated factors: **1) key elements** (speaking, listening, reading, writing and reflection); all five elements contain cognitive activities, enabling students to formulate purposeful questions and link existing

reikia išanalizuoti aktyvinančius ugdymo ir vertinimo strategijas ir metodus bei edukacines aplinkas, kurie, pasak tyrimo dalyvių, turi tiesioginės įtakos tarpkultūrinėms kompetencijoms ugdyti.

Edukacinės aplinkos įtaka magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymui: kokybinio tyrimo rezultatai

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

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

Kompetencines, psichologines ir didaktines edukacinės aplinkos sąlygas galima būtų įvertinti ir analizuoti per magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymą aukštojoje mokykloje. Tyrimo dalyviai, lygindami gautą patirtį Lietuvoje, savo institucijoje ir užsienyje taip pat išskiria tiek mokymosi metodus, tiek psichologines sąlygas, tiek kompetencines sąlygas, padedančias ugdyti jų tarpkultūrinę kompetenciją (žr. 1 lentelę).

knowledge with new; **2) learning strategies** (small groups, group work, simulation games, discussions, problem solving, filling in journals); **3) learning resources**, which the lecturer uses to encourage and motivate students to actively get involved in learning activities. Therefore, deeper research requires that activating education and assessment strategies, methods and educational environments, which, according to research participants, have direct influence on development of intercultural competences, should be analysed.

Influence of Educational Environment on Development of Master Students' Intercultural Competence: Results of the Qualitative Research

Successful learning process is related to favourable educational environment, which distinguishes itself by high level of responsibility, possibility to express autonomy, access to necessary resources, tolerance for failures and quality feedback, enhancing students' belief in his/her abilities and encouraging students' motivation (Biggs, 1987; Ramsden, 2000). According to Lipinskienė (2000), educational system enabling the student to study encompasses competence, psychological, didactic, organisational-material and sociocultural conditions.

These conditions can be assessed and analysed through development of master students' intercultural competence at the higher education institution. Comparing experience in Lithuania and abroad, research participants also distinguish learning methods, psychological and competence conditions, contributing to development of the intercultural competence (see Table 1).

1 lentelė. Edukacinės aplinkos sąlygų įtaka magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymui studijų programoje

Table 1. Influence of Conditions of Educational Environment on Development of Master Students' Intercultural Competence in the Study Programme

<p>Edukacinės aplinkos sąlygos, lemiančios tarpkultūrinės kompetencijos ugdymą Conditions of educational environment, determining development of the intercultural competence</p>	<p>Studijų programoje (Lietuvoje) įgyta patirtis Experience acquired in the study programme (Lithuania)</p>
<p>Kompetencinės sąlygos / Competence conditions Dėstytojo ir studento kompetencijos / Lecturer's and student's competences Gebėjimas keistis žiniomis ir nuolat reflektuoti / The ability to exchange knowledge and constantly reflect</p>	<p>„Vis dar dėstytojams yra lengviau duoti studentams rašyti referatus, užduoti 20 klausimų, besti pirštu ir laukti atsakymo, nes tai yra lengviau. Naujos užduotys reikalauja labai daug pasiruošimo, paties pastangų. Mano studijų metu vyko tradicinis mokymas, ne mokymasis, o mokymas“. Kornelija (25 m.) „Lecturers still find it easier to give students written assignments, give 20 questions and wait for answers because this way it is easier. New assignments require much preparation, efforts. When I studied it was traditional teaching, not learning but teaching“. Kornelija (25) „Nepakankamas pačių dėstytojų pasiruošimas dėstyti anglų kalba, ne visi dėstytojai kalba užsienio kalbomis“. Kornelija (25 m.) „Insufficient is the very lecturers' preparation to teach in English, not all lecturers speak foreign languages“. Kornelija (25) „Dabar mes turėjome airių dėstytoją, atvažiavusį dėstyti, tai toks dėstytojas turėtų atvažiuoti kiekvieną semestrą, nes supažindino, kaip reikia elgtis su pačiu filosofiniu tekstu, pačiu kalbiniu aspektu. Tu eini, šnekiesi su juo po paskaitų“. Mantas (24 m.) „Now we had an Irish lecturer who came to teach, so such lecturer should come every semester because he familiarised us how to read philosophical texts, consider the very linguistic aspect. You go, speak with him after lectures“. Mantas (24) „Labai būtų gerai, jei būtų dėstytojų kitataučių, kalbančių savo gimtąja kalba, nes lietuviai dėstytojai, nors ir kalba puikia anglų kalba, bet gal neturi tiek patirties tarpkultūrinės“. Eva (23 m.) „It would be very good if there were lecturers of other nationalities speaking their mother-tongue because Lithuanian lecturers, although they speak perfect English, they may not have that much intercultural experience“. Eva (23)</p>
<p>Psichologinės sąlygos / Psychological conditions Pozityvaus klimato kūrimas / Creation of positive atmosphere Adekvataus vertinimo užtikrinimas / Assurance of adequate assessment Kokybiškas grįžtamasis ryšys / Quality feedback Paritetinė dėstytojo ir studento sąveika, grindžiama kūrybiškumu ir interaktyvumu / Parity based lecturer-student interaction, grounded on creativity and interactivity</p>	<p>„Prieš išvažiuojant į Ameriką, pirmame kurse privaloma anglų k. ir mums reikėjo pristatyti į centrą pažymą pasiimti anglų k. mokytojos patvirtinimą, kad išvažiuojantis žmogus sugebės susikalbėti. Aš atsimenu, kai nuėjau pas dėstytoją ir paprašiau to parašo, tai ji pasirašė, bet nusišypsojo kritiškai, ar aš tikrai ten sugebėsiu su savo turimom žiniom. Sugebėjau“. Tomas (23 m.) „Before going to America in year one we had to submit a certificate certifying that the person will be able to make himself understand in English. I remember when I went to the lecturer and asked for a signature, she signed but smiled critically if I will be able to get by with my knowledge, I was able to“. Tomas (23)</p>

Edukacinės aplinkos sąlygos, lemiančios tarpkultūrinės kompetencijos ugdymą Conditions of educational environment, determining development of the intercultural competence	Studijų programoje (Lietuvoje) įgyta patirtis Experience acquired in the study programme (Lithuania)
	<p>„Santykis su dėstytoju lietuvių ir užsieniečių yra visiškai kitoks. Yra buvę ne kartą ir ne du po paskaitų, kai nueini su dėstytoju ir alaus bokalą išgerti, ar padiskutuoti įvairiausiomis temomis. Arba pasidžiaugia, kad jo knygą išleis kažkur, kviečia mus studentus pasidžiaugti kartu su juo. Tokių atvejų iš lietuvių dėstytojų neprisimenu“. Tomas (23 m.)</p> <p>“The relation with the lecturer is completely different. More than once or twice after the lectures we would go with the lecturer and have a glass of beer or discuss various topics. Or he rejoices at publishing his book somewhere, invites students to rejoice together; I don't remember such cases with Lithuanian lecturers“. Tomas (23)</p>
<p>Didaktinės (studijų) sąlygos/Didactic conditions (of studies)</p> <p>Didaktinių tikslų transformavimas į mokymosi tikslus / Transformation of didactic aims into learning aims</p> <p>Turinio ir mokymosi tikslų ir turinio dinamikos atitikimas / Correspondence between content and learning aims and dynamics of content</p> <p>Priemonių, metodų ir mokymosi tikslų poreikių atitikimas / Correspondence between means, methods and learning aims and needs</p>	<p>„Buvo nuotolinės studijos, kur turėjom daug literatūros, buvo patalpinta, galėjome ją studijuoti. Pirmame kurse magistrantūros lankėmės bendruomenėse baltarusių, vokiečių bendruomenėse ir ėmėme interviu, pristatymus darėme. Buvo literatūros studijavimas ir patirties refleksijų išsakymas kalbant apie įvairias kultūras, kur galėjau gyvai palyginti savo turimas patirtis ir žinias.“ Kornelija (25 m.)</p> <p>“There were distance studies, where we had much literature, it was available, we could study it. In year one of Master studies we visited Byelorussian, German communities, interviewed them, made presentations. We studied literature, reflected on experience speaking about various cultures where I could compare my possessed experiences and knowledge” Kornelija (25)</p> <p>„Pripratę mes prie formalaus bendravimo tarp dėstytojo ir studento ir neturime pakankamai kitokių patirčių. Tą formalų bendravimą atsineši iš mokyklos, reikia žinoti savo vietą, bet kada negali pasakyti, ko nori, ten ir kita nuomonė nelabai toleruojama. Dėstytojai, kurie turi tarptautinės patirties, visai kitaip bendrauja. Susisodina studentus prie apskrito stalo, atviriau bendrauja“. Tomas (23 m.)</p> <p>“We are used to formal communication between the lecturer and the student and we don't have enough different experiences. You bring that formal communication from school, you have to know your place, you can't say what you want whenever you want, and different opinion there isn't so tolerated. Lecturers who have international experience communicate very differently. They seat students at the round table, openly communicate“. Tomas (23)</p> <p>„Trūksta tų pačių simuliacijų, kad tu atsiduri tam tikroje kultūroje, turi išspręsti problemas ir pan. Gyvos patirties trūkumas didelis, vien tik apie tai kalbama, kad tai yra gerai, šito reikia“. Kornelija (25 m.)</p> <p>“There is a shortage of the very simulations when you find yourself in a certain culture, have to solve problems, etc. We considerably miss live experiences, they are only discussed, this is what we need“. Kornelija (25)</p>

1 lentelės tęsinys
 Continued of the Table 1

Edukacinės aplinkos sąlygos, lemiančios tarpkultūrinės kompetencijos ugdymą Conditions of educational environment, determining development of the intercultural competence	Studijų programoje (Lietuvoje) įgyta patirtis Experience acquired in the study programme (Lithuania)
	<p><i>„Jaunesni dėstytojai taiko įvairius metodus, bet vyresni tikrai netaiko, nelinkę nieko keisti, skeptiškai žiūri į naujoves ir tiesiog pateikia informaciją. Kol kas vyrauja tradicinis mokymas. Po truputį pereina, bet nenoriai, manau ir patirties taikant įvairius metodus trūksta“.</i></p> <p><i>„Man labiausiai patiko nuotolinės studijos Moodle aplinkoje. Refleksija paremtas mokymas padėjo patikrinti turimas kompetencijas ir įgyti naujų“.</i> Vaiva (35 m.)</p> <p><i>“Younger lecturers apply different methods but older ones really don't apply; they are not inclined to change anything, they are sceptical about novelties and just provide information. So far traditional teaching is dominating. It slowly transfers but unwillingly, I think there is insufficient experience applying various methods”.</i></p> <p><i>“I mostly enjoyed distance studies in Moodle environment. Reflection based teaching helped to test possessed competences and acquire new ones”.</i> Vaiva (35)</p> <p><i>„Tiek grupinis darbas, tiek nuotolinės studijos, tiek kooperuotos studijos padėjo man įgyti tarpkultūrinės kompetencijos“.</i> Tomas (23 m.)</p> <p><i>“Both group work and distance studies and cooperative studies helped me to acquire intercultural competences”.</i> Tomas (23)</p> <p><i>„Pas mus labai didelę dalį laiko suvalgo pačios paskaitos. Ir to laiko individualiam darbui kartais tikrai nelieka, arba lieka tik tam perskaitymui medžiagos, bet nebekalbama tada apie įsigilinimą ar supratimą“.</i> Tomas (23 m.)</p> <p><i>“Here considerable part of time is eaten by the very lectures and sometimes there is really little time for individual work or there is time only to read materials but not to go deep into them”.</i> Tomas (23)</p> <p><i>„Kalbant apie bakalauro studijas Šiauliuose, nepasakyčiau, kad būtų ugdomi tokie metodai bendravimo užsienio kalba, o VDU yra paskaitos su „erasminikais“, darbas grupėse, komunikacija, projektiniai darbai, vyksta anglų k.“.</i> Jovilė (24 m.)</p> <p><i>“As to Bachelor studies in Šiauliai, I wouldn't say that communication in a foreign language is developed, whilst at VMU there are lectures for Erasmus students, group work, communication, project works in English”.</i> Jovilė (24)</p> <p><i>„Magistro studijose daugiau dialogo, daugiau bendravimo ir pan. į Erasmus važiuoji labai norėdamas, o čia turi atlikti ir tai, ko tu nenori arba kas tau neįdomu. Pats principas studijuojant su Lojolos universitetu buvo įdomus tuo, kad buvo užduodamas klausimas ir mes atsakydavome, paskui jie atsakydavo. Pasiūdavome straipsnį, kažkas jį pristatydavo, ir diskutuodavome. Aišku apskritai apie metodus sužinai, darbo grupėse, socialinio darbo įvairių metodų ir pan. pastoviai gauni kažko naujo“.</i> Indra (24 m.)</p> <p><i>“There are more dialogues, communication in Master studies. You go on Erasmus because you want to go very much, while here you have to do things which you don't want or which are not interesting for you. Studying at Loyola university, the very principle was interesting because the question was given and we would reply, then they would reply. We would take an article, somebody would make a presentation and we discussed. Of course in general you learn about methods in working groups, various social work methods, etc., you constantly get something new”.</i> Indra (24)</p>

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

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

Tačiau analizuojant tyrimo dalyvių patirtis, įgytas užsienio institucijose, akivaizdžiai išryškėja šiuolaikinės mokymosi paradigmos vyravimas ir kitokių edukacinių aplinkos sąlygų, lemiančių magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymą, išskyrimas tyrimo dalyvių pasisakymuose. Užsienio institucijose magistrantai atranda asmens ankstesnės patirties reikšmę kaip reikšmingą ugdymo procesui, naujus mokymo ir mokymosi metodus, priemones, formas, ugdančias kritinį mąstymą, dėstytojų ir studentų bendradarbiavimą ir pan. (žr. 2 lentelę).

Analysing research participants' considerations and experiences acquired at Lithuanian institutions, one can notice considerable internal contradictions and aspects of changes in educational paradigms. Research participants still notice and perceive education as rendering of knowledge. Developing intercultural competence, traditional education paradigm dominates in Bachelor and Master study programmes. Only in certain cases research participants discover education as their own and meaningful construction of the lived world, discovering possibilities, learning from their own experience, accumulating new experiences. Research participants' considerations disclose a shift from traditional teaching and learning conception to constructivist (particularly speaking about application of innovative methods in the study process), describing learning as a process, encompassing qualitative changes in students' thinking, feelings, perception and behaviour and highlighting his/her ability to see, experience and understand processes taking place in the real world and the possibility to create individual knowing himself/herself, think and assess his/her personal development.

However, speaking about the relation between the lecturer and the student, in their institutions master students notice reality that is still not changing: the lecturer in the renderer and main source of knowledge whilst master students, passive receivers of information, encouraged not to cognate but to memorise the content.

However, analysing research participants' experiences in foreign institutions, obviously domination of modern learning paradigm shows up as well as discernment of different conditions of educational environment, determining development of master students' intercultural competence. In foreign institutions master students discover the importance of prior personal experience as significant for the educational process, new teaching and learning methods, means and forms, developing critical thinking, lecturers' and students' collaboration, etc. (see Table 2).

2 lentelė. Edukacinės aplinkos sąlygų įtaka magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymui užsienyje

Table 2. Influence of Conditions of Educational Environment on Development of Master Students' Intercultural Competence Abroad

<p>Edukacinės aplinkos sąlygos ugdant tarpkultūrinę kompetenciją Conditions of educational environment, developing intercultural competence</p>	<p>Užsienyje įgyta patirtis Experience acquired abroad</p>
<p>Kompetencinės sąlygos / Competence conditions Dėstytojo ir studento kompetencijos / Lecturer's and student's competences Gebėjimas keistis žiniomis ir nuolat reflektuoti / The ability to exchange knowledge and constantly reflect</p>	<p>„Dideli skirtumai kalbant apie dėstytojų kompetenciją, kaip diena ir naktis, čia (Lietuvoje) viskas labai sausa, lietuviška, net nežinau kaip pasakyti, o ten visų pirma yra kitoks požiūris ir dėstytojų ir studentų į pačias studijas, dėstytojai stengiasi sudominti ir informaciją pateikti kitaip. Tiek patys studentai labiau domisi, jiems viskas įdomu negu Lietuvoj, ir ta studijų kokybė iš karto kyla“. Jovilė (24 m.) “There are big differences in lecturers' competence, like day and night; here (in Lithuania) everything is very Lithuanian, I even don't know how to say; and there, there is a different attitude towards the very studies, lecturers try to make students interested and provide information in a different way. And the very students are more interested, everything is more interesting for them than in Lithuania, then quality of studies raises straightaway”. Jovilė (24)</p>
<p>Psichologinės sąlygos / Psychological conditions Pozityvaus klimato kūrimas / Creation of positive atmosphere Adekvataus vertinimo užtikrinimas / Assurance of adequate assessment Kokybiškas grįžtamasis ryšys / Quality feedback Paritetinė dėstytojo ir studento sąveika, grindžiama kūrybiškumu ir interaktyvumu / Parity based lecturer-student interaction, grounded on creativity and interactivity</p>	<p>„Ten (studijose Vokietijoje) buvo tokių dalykų, kad atsiskaitymas – bendras pokalbis. Bendras pasidžiaugimas rezultatais, ir jūs neįsivaizduojat, kaip studentai mielai tai daro ir tikrai dar daugiau parodo ką jie išmoko per tą pusmetį, negu rašydami tą egzaminą įtemptai ir būtinai turi atsiminti būtent tai, nemoku net paaiškinti. Studento motyvacija išauga nežinau net kiek kartų, negu rašant tą patį testą, ar mintinai kalant tą 600 psl. knygą teorijos, kuri tau nieko neduoda ir, kurią vis tiek kitą dieną po paros laiko pamiršti“. Perlina (24 m.) “There (studies in Germany) were such things as accounting – general conversation. Joint rejoice at the results and you don't imagine how readily students do this and really demonstrate even more compared to what they can write tensely during the exam. Student's motivation increases I don't know how many times compared to cramming 600 pages of theory which does not give you anything and which anyway you forget after 24 hours”. Perlina (24) „Man patiko Erasmus, nes daug laisviau paskaitos, tokios neformalios. Erasmus studijose tu gauni skirtingų patirčių ir nebijai klausiti, o čia Lietuvoj kai dėstytojas paklausia klausimo visi tyli, nes nenori apsijuokti“. Indra (24 m.) “I enjoyed Erasmus because lectures are such informal. You get different experiences and you are not afraid to ask, while here in Lithuania when the lecturer gives a question everyone keeps silent, no one wants to make a fool of oneself”. Indra (24)</p>

Edukacinės aplinkos sąlygos ugdant tarpkultūrinę kompetenciją Conditions of educational environment, developing intercultural competence	Užsienyje įgyta patirtis Experience acquired abroad
<p>Didaktinės (studijų) sąlygos / Didactic conditions (of studies)</p> <p>Didaktinių tikslų transformavimas į mokymosi tikslus / Transformation of didactic aims into learning aims</p> <p>Turinio ir mokymosi tikslų ir turinio dinamikos atitikimas / Correspondence between content and learning aims and dynamics of content</p>	<p>„Studijų procesas labai skiriasi nei pas mus, paskaitos skiriasi, paskaita organizuojama visą mėnesį, intensyviai, tik vienas dalykas, labai interaktyviai, studentai fantastiškai žingeidūs, ir aktyvūs. Man buvo sunku, buvo šokas, nes pas mus visi sėdi ir klausosi dėstytojo, o ten visi studentai šneka, diskutuoja, o dėstytojas tik moderuoja“. Kornelija (25 m.)</p> <p>“The study process is very different from what we have here, lectures are different, the lecture is organised for the whole month, intensively, only one subject, very interactively, students are fantastically inquisitive and active. I found it difficult, I experienced a shock because here everyone is sitting and listening to the lecturer and there all students speak, discuss and the lecturer only moderates”. Kornelija (25)</p> <p>„Suomijoje, visi edukologijos mokslų srities studentai privalo atlikti praktiką užsienyje, 3 mėn. mažiausiai“. Kornelija (25 m.)</p> <p>“In Finland all students studying education studies have to do practice abroad, lasting at least 3 months”. Kornelija (25)</p> <p>„Švedijoje, būnant Erasmus studentu, didelį įspūdį paliko darbas grupėse, kuris duodavo naudos. Ir tas procesas laisvesnis bendravimas grupėje, suartėjimas įvyksta su žmonėmis, tiek edukacine prasme, nes įsimeni daug daugiau per paprastus dalykus geriau, nei kaldamas sudėtingą tekstą“. Tomas (23 m.)</p> <p>“When I was an Erasmus student in Sweden, I was impressed by work in groups which was beneficial. This process is more liberal when you communicate in a group, you remember much more through simple things than cramming a difficult text”. Tomas (23)</p> <p>„Pats darbas vykdavo kitaip, tas darbas grupėse, kai kada nebūdavo paskaitų, bet liepdavo susitikti grupėse ir daryti užduotis, prezentacijas ruošti, arba rašto darbą, kaip man vaidinimas buvo, paskui per rašto darbą reikėjo susieti. Tuomet grupinis darbas tampa esminis, ne taip, kaip pas mus per paskaitas būna grupinis paskaitos darbas, ten sueini į butą, ar biblioteką ir tikrai dirbi, susirenki būtent tam tikslui“. Tomas (23 m.)</p> <p>“The very work took place differently, work in groups, sometimes there were no lectures but they asked us to meet in groups and do assignments, prepare presentations or do a written task, like performance, given for me, then I had to relate it. In such case group work becomes essential, not like here when there is group work during lectures; there you meet in a flat or library and really work, you come namely for that purpose”. Tomas (23)</p> <p>„Didžiausia motyvacija nuvykti tarkim į tą pačią Olandiją, dėl to, kad sužinoti kuo įvairesnių tų dėstytojų, mokymosi metodų, grupėse darbas, portfolio taikymą, nuolatinis bendravimas su kitais, pažinti skirtingą kultūrą“. Jovilė (24 m.)</p> <p>“The biggest motivation was to go let’s say to that same Holland to find out more different methods of teaching and learning, do group work, use portfolio, constantly communicate with others, get familiarised with different culture”. Jovilė (24)</p>

2 lentelės tęsinys
Continued of the Table 2

Edukacinės aplinkos sąlygos ugdant tarpkultūrinę kompetenciją Conditions of educational environment, developing intercultural competence	Užsienyje įgyta patirtis Experience acquired abroad
	<p>„Tie 4 mėn. buvo labai intensyvūs, stipriausia buvo darbas grupėse, kiekvieną savaitę keičiami nariai, bet tu nori nenori privalai su jais dirbti, nors gal ne visada ir sutari, bet žinai, kad turi darbą atlikti su juo, ir darai. Savaitės gale, turėdavome atsiskaiyti, t.y. grupės portfolio, kurį pateiki savaitės pabaigoje, ką tu išmokai, ką padarei, kiekvienas asmeniškai pildydavome, darai savo įvertinimus, paskui jungi į vieną bendrą. Dar buvo lauko tyrimas, Olandija multikultūrinė šalis, porą tyrimų darėme religinėse bendruomenėse, teko po mečetes vaikščioti ir pan. turėjome klausinėti žmonių, tiesiog patys metodai sužavėjo, atrodo, viskas labai interaktyvu, ir nėra taip, kaip nutinka čia bestudijuojant, kad po dienos pamiršti viską“. Jovilė (23 m.)</p> <p>These 4 months were very intensive, we did a lot of group work, group members are changed every week, but you have to work with them even if you don't want, not always agree with them but you know that you have to do the work with him and you do it. At the end of the week you had to account; i.e., prepare a group portfolio, reflecting what you have learned, done, everyone filled it in, assessed oneself personally, then joined into one whole. There was also a field study; Holland is a multicultural country, we did several studies in religious communities, we had to interview people, just we were amazed by the very methods, it seems that everything is very interactive and it is not so as here, when after studies you forget everything“. Jovilė (23)</p> <p>„Marketingas dėstomas per praktiką, vežasi į parodas, aiškina gyvai, pamatai patį logotipų kūrimo procesą, praktikos labai daug ir paties dėstytojo paskaitų sudėliojimas taip, kad vos ne kas antrą paskaitą atsiduri kažkur“. Perlina (24 m.)</p> <p>“Marketing is taught through practice, they take students to the exhibitions, you see the process of creating logos, there is very much practice and lectures are distributed so that almost every other lecture you find yourself somewhere“. Perlina (24)</p>

Apibendrinant galima teigti, kad edukacinė aplinka Lietuvos aukštosiose mokyklose dar nėra pakankamai orientuota į mokymosi paradigmą ir įgalinanti studentą įgyti tarpkultūrinių kompetencijų. Nors pavienių atvejų, pasak tyrimo dalyvių, yra, bet analizuojant visas edukacinės veiklos sąlygas, pradedant nuo psichologinių sąlygų, t.y. pozityvaus klimato, paritetinių dėstytojų studentų santykių, pasak tyrimo dalyvių, dar nėra, nes labai išsisknijęs ir atėjęs iš ankstesnių studentų patirčių yra formalus bendravimas tarp dėstytojo ir studento (vieno ekspertinė funkcija, kito – pasyvaus vartotojo). Tiesa, kaita šioje srityje pastebima, nes tyrimo dalyviai atkreipia dėmesį į tai, jog jaunesni dėstytojai yra daugiau linkę koope-

To sum up, it can be stated that educational environment at Lithuanian higher education institutions is still insufficiently oriented to the learning paradigm and empowering the student to acquire intercultural competences. Although solitary cases exist but psychological conditions; i.e., positive atmosphere, parity based lecturer-student relationships, are still missing because formal lecturer-student communication is substantially rooted and comes from students' prior experiences. True, there are changes in this area because research participants point out that younger lecturers are more inclined to collaborate, communicate, meet in unofficial places for discussions, etc. Another very important observation is

ruotis, bendrauti, susitikti neoficialiose vietose padiskutuoti ir pan. Kitas labai svarbus tyrimo dalyvių pastebėjimas – nepakankama dėstytojų kompetencija, kurią sudaro, pasak Lipinskienės (2002), dalykinė, pedagoginė, komunikacinė, mokslinė kompetencijos. Lietuvos dėstytojams dar trūksta ypač pedagoginės (susidedančios iš didaktikos išmanymo, psichologijos išmanymo ir švietimo vadybos išmanymo ir komunikacinės kompetencijos, apimančios bendravimo, darbo grupėje mokėjimus, užsienio kalbų žinojimą ir informacinius gebėjimus. Ypač studentai pastebi ir atskleidžia kaip neigiamą veiksnių dėstytojo užsienio kalbos nemokėjimą, kas iš esmės silpnina pačių studentų paruošimą ir jų tarpkultūriškumo ugdymą. Lygindami užsienio dėstytojų kompetenciją, studentai ypač atkreipia dėmesį į mokėjimą motyvuoti ir sudominti juos savo dalyku, naudoti įvairius aktyvius mokymosi metodus, leidžiančius jiems pasiekti itin gerų rezultatų. Magistrantai, analizuodami studijų procesą savo institucijose, pasigenda interaktyvių, aktyvinančių metodų, kuriuos randa studijuodami užsienio institucijose, kaip, pavyzdžiui, komandinį darbą, diskusijas, simuliacinius žaidimus, probleminį mokymą. Aktyvinantys metodai, pasak tyrimo dalyvių, yra vienas iš labiausiai juos motyvuojančių studijuoti veiksnių.

Išvados

Tarpkultūrinės kompetencijos ugdymas traktuojamas kaip nuolatinis procesas, integruojantis kompetencijų poreikio nustatymą, ugdymo ir vertinimo strategijų ir metodų parinkimą. Mokymosi procese, ugdant tarpkultūrinę kompetenciją, turi būti remiamasi konstruktyvistine paradigma ir taikomos patirtinio mokymosi, probleminio mokymosi, bendradarbiavimo grįsto mokymosi, refleksyviojo mokymosi ir kognityvinio mokymosi strategijos. Visos išvardytos mokymosi strategijos yra orientuotos į žinių, gebėjimų, nuostatų ugdymą ir prieš tai turėtos patirties (angl. *prior knowledge*) panaudojimą ugdymo procese, sukuriant realias ar imituotas (simuliacines) tarpkultūrinės situ-

lecturers' insufficient competence, which, according to Lipinskienė (2002), consists of subject, pedagogical, communicative, scientific competences. Lithuanian lecturers particularly lack pedagogical competence (consisting of knowledge of didactics, psychology, education management and communicative competence, encompassing knowledge of communication, group work, foreign languages and informational abilities. Students particularly notice and disclose as a negative factor lecturer's inability to speak a foreign language, in principal weakening students' training and development of their interculturality. Comparing foreign lecturers' competence, students particularly point out the ability to motivate and arouse interest in their subject, use various active teaching methods, enabling them to achieve particularly good results. Analysing study process in their institutions, master students miss interactive, activating methods, which they find abroad; e.g., team work, discussions, simulation games, problem based learning. According to research participants, activating methods are among the factors motivating them to study most.

Conclusions

Development of the intercultural competence is treated as a constant process, integrating identification of the need of competences, choice of learning and assessment strategies and methods. Developing the intercultural competence, the learning process has to be based on the constructivist paradigm, employing experiential learning, problem based learning, collaboration learning, reflective learning and cognitive learning strategies. The said strategies are oriented to the development of knowledge, abilities, attitudes and usage of prior knowledge in the education process, creating real or simulated

acijas. Studentų tarpkultūrinės kompetencijos patirtis parodė, kad probleminės situacijos yra kartu ir ugdymosi situacijos.

Apibendrinant tyrimų dalyvių patirtis, įgytas Lietuvos aukštosiose mokyklose išryškėja tai, kad edukacinė aplinka dar nėra pakankamai orientuota į mokymosi paradigmą, įgalinanti studentą įgyti tarpkultūrinių kompetencijų. Nors pavienių atvejų, pasak tyrimo dalyvių, yra, bet analizuojant visas edukacinės veiklos sąlygas, pradedant nuo psichologinių sąlygų, t.y. pozityvaus klimato, paritetinių dėstytojų studentų santykių, pasak tyrimo dalyvių, dar nėra, nes labai išsiskaičius ir atėjus iš ankstesnių studentų patirčių yra formalus bendravimas tarp dėstytojo ir studento (vieno ekspertinė funkcija, kito – pasyvaus vartotojo). Tiesa, kaita šioje srityje pastebima, nes tyrimo dalyviai atkreipia dėmesį į tai, jog jaunesni dėstytojai yra daugiau linkę kooperuotis, bendrauti, susitikti neoficialiose vietose padiskutuoti ir pan. Tuo tarpu didaktinės sąlygos bei ugdymo ir vertinimo strategijų bei metodų panaudojimas studijų procese vertinamas palankiai, nors tyrimo dalyviai vis dar pastebi teorijos dominavimą paskaitų metu ir lyginant su užsienio aukštojo mokslo institucijomis, vis dar mažai interaktyvių metodų (grupinio darbo, probleminio mokymosi, simuliacinių žaidimų, savarankiškų studijų ir kt.).

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

intercultural situations. Experience of students' intercultural competence demonstrated that problem based situations at the same time are educational situations too.

Research participants' experiences acquired at Lithuanian higher education institutions disclose that educational environment is still insufficiently oriented to the learning paradigm and empowering the student to acquire intercultural competences. Although solitary cases exist but psychological conditions; i.e., positive atmosphere, parity based lecturer-student relationships, are still missing because formal lecturer-student communication is substantially rooted and comes from students' prior experiences. True, there are changes in this area because research participants point out that younger lecturers are more inclined to collaborate, communicate, meet in unofficial places for discussions, etc. Meanwhile didactic conditions and usage of education and assessment strategies and methods in the study process is assessed favourably, although research participants still notice domination of theory during lectures and still little interactive methods (group work, problem based learning, simulation games, independent studies, etc.).

Summing up research participants' experiences acquired at foreign institutions, domination of the modern learning paradigm shows up as well as existence of different conditions (psychological, didactic and competence conditions) of educational environment, determining development of master students' competence. In foreign institutions master students discover the importance of prior personal experience as significant for the educational process, new teaching and learning methods, means and forms developing critical thinking, lecturers' and students' collaboration, etc.

Literatūra • References

- Berger, P., Luckman, Th. (1999). *Socialinis tikrovės konstravimas*. Vilnius: Pradai.
- Biggs, J (1987). *Student Approaches to Learning and Studying* Hawthorn, Vic: Australian Council for Educational Research.
- Birenbaum, M. (2003). New Insights In to Learning and Teaching and Their Implications for Assessment. In M. Segers, F. J. R. C. Dochy, E. Cascallar (Eds.), *Optimising new modes of assessment: in search of qualities and standards* (13–25). Dordrecht; Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y.S. (2003). *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues* (2nd ed.). Thousand Oaks. London, New Delhi: Sage Pub.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Langner, A., Kaftan, N. (1999). Rethinking Knowledge – Labour. Education and Business in the Knowledge Society. Convention Booklet. OFW.
- Laužackas, R., Pukelis, K. (2002). Kvalifikacija ir kompetencija: samprata, santykis bei struktūra profesijos mokytojo veiklos kontekste. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*, 3, 10–17.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. *Cambridge: Cambridge University Press* [žiūrėta 2011-11-25]. Prieiga internete: <<http://books.google.com/?id=CAVIOrW3vYAC>>.
- Leenen, W. R. (2002). *Enhancing Intercultural Competence in Police Organizations*. Waxmann Verlag GmbH, Germany.
- Lipinskienė, D. (2000). Studijuoti skatinanti aplinka: jos reikšmė studentų mokymuisi. *Tiltai*, 2, 73–77.
- Lipinskienė, D. (2002). *Edukacinė studentą įgalinanti studijuoti aplinka*. Daktaro disertacija. Kaunas: Kauno technologijos universitetas.
- Longworth, N. (2000). *Making Lifelong Learning Work: Learning Cities for a Learning Century*. London: Kogan Page.
- Meyer, C., & Jones, T. B. (1993). Promoting active learning: Strategies for the college classroom. San Francisco: Jossey-Bass.
- Proulx, J. (2006). Constructivism: A re-equilibration and clarification of the concepts, and some potential implications for teaching and pedagogy. *Radical Pedagogy*, 8(1). [žiūrėta: 2011-10-18]. Prieiga internete: <http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue8_1/proulx.html>.
- Pukelis K., Pileičikienė, N. (2005). Studijų kokybė: studijų rezultatų paradigma. *Aukštojo mokslo kokybė*, 2, 96–107.
- Ramsden, P. (2000). *Kaip mokyti aukštojoje mokykloje*. Vilnius: Aidai MM.

Eglė GERULAITIENĖ

Socialinių mokslų (edukologijos) daktarė,
Šiaulių universiteto Humanitarinio fakulteto
Filosofijos ir antropologijos katedros lektorė.

Moksliniai interesai: tarpkultūrinės
kompetencijos ugdymas, tarpkultūrinė
komunikacija.

Doctor of Social Sciences (Education Studies),
Lecturer of the Department of Philosophy
and Andropology of the Faculty of
Humanities, Šiauliai University.

Research interests: development of
intercultural competence, intercultural
communication.

Address: Vilniaus Str. 88, LT-76351 Šiauliai, Lithuania
E-mail: e.virgailaite@cr.su.lt

Natalija MAŽEIKIENĖ

Socialinių mokslų (edukologijos) daktarė,
Kauno Vytauto Didžiojo universiteto
Politikos mokslų ir diplomatijos fakulteto
Viešosios komunikacijos katedra.

Moksliniai interesai: socialinių tyrimų epistemologija ir metodologija (kokybinių ir kiekybinių metodų derinimas), kritinė teorija (neomarksistinė, feministinė, postmoderni kritika), socialinių tyrimų epistemologijos ir metodologijos feministinė perspektyva, lyčių studijos, pilietiškumo tyrimai, tarpkultūrinis ugdymas, ugdymo filosofija.

Doctor of Social Sciences (Education Studies),
Professor of the Department of Public
Communications of Faculty of Political
Science and Diplomacy, Kaunas Vytautas
Magnus University.

Research interests: epistemology and methodology of social researches (combining qualitative and quantitative methods), critical theory (Neo-Marxist, feminist, postmodern criticism), feminist perspective of epistemology and methodology of social researches, gender studies, researches on public spirit, cross-cultural education, philosophy of education.

Address: S. Daukanto Str. 28, LT-44246 Kaunas, Lithuania
E-mail: n.mazeikiene@adm.vdu.lt