

STUDENTŲ TARPKULTŪRINĖS KOMPETENCIJOS TOBULINIMO(SI) GALIMYBĖS, STUDIJUOJANT AUKŠTOJOJE MOKYKLOJE

Dr. Aida Norvilienė

Lietuvos aukštoji jūreivystės mokykla

Anotacija. Straipsnyje teoriškai pagrindžiami studentų tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo(si) veiksniai, sąlygos ir galimybės. Įvertinus atskirų Lietuvos ir užsienio šalių mokslininkų pristatomas idėjas apie tarpkultūrinę kompetenciją, jų pateiktus modelius, pateikiama tarpkultūrinės kompetencijos esmė ir struktūra. Analizuojami reikšmingiausi veiksniai studentų tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimui(si). Tarpkultūrinis ugdymas yra viena iš penkių svarbiausių sričių, kuriose būtina imtis veiksmų, siekiant apsaugoti ir plėtoti žmogaus teisių, demokratijos ir teisinės valstybės principus, skatinti tarpusavio supratimą. Tarpkultūrinė kompetencija nėra prigimtinė duotybė, ji yra įgyjama, todėl ji turi būti tobulinama visą gyvenimą. Tobulinant tarpkultūrinę kompetenciją, yra svarbus ugdymo kryptingumas, taikant atitinkamą ugdymo turinį, metodus bei priemones, todėl studentų tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo(si) galimybių modeliavimas ir kryptingo tarpkultūrinio ugdymo turinio formavimas – aktualus siekinys tiek moksliniu, tiek praktiniu požiūriu, kadangi tai gali padėti nustatyti pagrindinius veiksnius, darančius įtaką studentų tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimui.

Straipsnyje pristatomi kryptingo tarpkultūrinio studentų ugdymo kaip tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo(si) veiksnio teoriniai pagrindai. Pristatomas sukurtas studentų tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo(si), taikant kryptingą tarpkultūrinį ugdymą, hipotetinis teorinis modelis.

Pagrindiniai žodžiai: tarpkultūrinė kompetencija, studentai, tobulinimas(is), ugdymas(is).

Įvadas

Gyvenant daugiakultūroje visuomenėje, kurios vienas iš požymių yra kultūrų įvairovė, būtina skatinti tarpkultūrinį bendravimą ir bendradarbiavimą: domėtis savo ir kitomis kultūromis, drauge kurti darnią ir demokratišką visuomenę, kurios pagrindas – tarpkultūriniai santykiai, tarpkultūrinis dialogas atstovaujančių skirtingoms kultūroms, religijoms asmenų, užimančių skirtingą socialinę ar ekonominę padėtį (Lukšienė, 2000; Duoblienė, 2009; Mažeikis, 2010; Cooper, Howard-Hamilton, Cuyjet, 2011).

Analizuojant pasaulines tarptautiškumo tendencijas, galime išskirti pagrindinius išorinius ir vidinius veiksnius. Išoriniams veiksniams priskiriami: globalizacijos padariniai, studentų mobilumo skatinimas (šiuo metu 4,3 mln. studentų dalyvauja tarptautiniame mobilume – per ateinančius 15 metų planuojama, kad daugiau nei 7 mln. studentų bus aktyvūs tarptautiniame mobilume), Europos tarptautiškumo, mobilumo skatinimo politika, tarptautinių studijų skatinimas. Vidiniams veiksniams galime priskirti demografinius pokyčius (studentų skaičiaus mažėjimas), nacionalinę politiką (tarptautinių studijų skatinimas) (Bertchold, 2016). Tarptautiškumas plėtotinas dvišaliu ir daugiašaliu mokslo ir studijų institucijų bendradarbiavimu, akademinio studentų ir dėstytojų mobilumu, studijų plėtros tarptautiniais projektais, tarptautinio matmens plėtojimu mokymo ir mokymosi turinyje, formose, metoduose, aukštojo mokslo teikimo būduose, bendruose moksliniuose tyrimuose.

Europos Sąjungos dokumentuose *Lifelong Learning Programme Call for Proposals 2011–2013 Strategic Priorities (2010)*, *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy. Eurydice Report (2012)*, *Education and Training in Europe 2020 – the Contribution of Education and Training to Economic Recovery, Growth and Jobs (2012)* akcentuojama, kad labai svarbu, skatinant tarptautiškumą, išsiugdyti bendrąsias kompetencijas, kurios padėtų jauniems žmonėms dirbti ir mokytis daugiakultūreose situacijose bei prisitaikyti prie sparčiai kintančios aplinkos. Vienos iš bendrųjų kompetencijų – *tarpkultūrinės kompetencijos* – svarba kiekvienam žmogui, nepaisant jo veiklos specifikos, yra akcentuojama ir Lietuvos dokumentuose (*Valstybinėje 2013–2022 metų strategijoje*; *Lietuvos pažangos strategijoje „Lietuva 2030“ (2012)*; *Vizijoje „Moksliai Lietuva 2030“ (2012)*; *Aukštojo mokslo tarptautiškumo skatinimo 2013–2016 metų veiksmų plane (2013)* ir kt.). Tarpkultūrinė kompetencija tampa būtinybe, nes homogeniškumas, kuriantis daugiakultūrei visuomenei, sparčiai nyksta, veikiamas globalizacijos jėgų.

Tarpkultūrinės kompetencijos tyrimai yra aktualūs tiek tarptautiniu, tiek ir Lietuvos mastu. Tarpkultūrinės kompetencijos metodologinių prielaidų tyrimams skirti daugelio mokslininkų darbai (Martin, 1986; Byram, 1997; Fantini, 2000; Sercu, 2004; Mažeikienė, Virgailaitė-Mečkauskaitė, 2007; Žydžiūnaitė, Lepaitė ir kt., 2010). Tyrėjų Stone (2006), Deardorffo (2009), Williamso, (2009), Virgailaitės-Mečkauskaitės (2011) ir Chodzkienės (2012) darbuose didesnis dėmesys skiriamas tarpkultūrinės kompetencijos koncepcijos kūrimo klausimams. Tarpkultūrinės kompetencijos raiška analizuojama daugelio mokslininkų veikaluose (Petkevičiūtė, Budaitė, 2005; Mažeikienė, Loher, 2008; Barzelis, Barcytė, 2009; Kvienskaitė, 2011; Paurienė, 2010 ir kt.). Tarpkultūrinės kompetencijos poveikį visuminiam asmenybės ugdymui(si) analizavo Lietuvos ir užsienio mokslininkai (Tijūnėlienė, 2002; Saugėnienė, 2003; Aramavičiūtė, 2005; Duoblienė, 2006, 2009; Zaleskienė, 2006; Andrea, 2008; Sandberg, Vincze, 2009; Jiaquan, 2009; Jokikokko, 2009 ir kt.).

Studentų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo(si) galimybių tyrimai Lietuvoje reti, todėl studentų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo(si) veiksmų, sąlygų

ir galimybių ištyrimas yra aktualus siekinys tiek moksliniu, tiek praktiniu požiūriu, kadangi tai gali padėti nustatyti pagrindinius veiksnius ir sąlygas, darančias įtaką studentų tarpkultūrinei kompetencijai.

Tyrimo objektas – studentų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo(si) veiksniai, sąlygos ir galimybės. Pagrindinis dėmesys sutelktas **į probleminį klausimą: kokie veiksniai ir sąlygos padidintų studentų, studijuojančių aukštojoje mokykloje, tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo(si) galimybes?**

Tyrimo tikslas – teoriškai pagrįsti studentų tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo(si) galimybes, studijuojant aukštojoje mokykloje.

Tyrimo uždaviniai:

1. Apibrėžti tarpkultūrinės kompetencijos struktūrą.
2. Išanalizuoti studentų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo(si) veiksnius, sąlygas ir galimybes.

Tyrimo metodai: mokslinės literatūros kritinė analizė, dokumentų analizė.

Straipsnis grindžiamas šiomis **teorinėmis nuostatomis:**

Egzistencializmo filosofijos idėjomis, kurios yra svarbios, mąstant apie žmogaus gyvenimo įprasminimą, tarpusavio sugyvenimą, bendravimą su kitais žmonėmis, moralumą (Ozmon, Craver, 1996; Sverdiolas, 2002; Tatarkiewicz, 2003; Duoblienė, 2006), analizuojant darbą daugiakultūroje grupėje, kuriant su studentais bendravimą, pagrįstą santykiu „aš-tu“ (Buber, 2001). Tuomet atsiranda jautrumas vienas kitam, empatija – tai labai svarbu, dirbant daugiakultūroje grupėje. Šios idėjos yra ypač reikšmingos, projektuojant studentų tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimą(si).

Dialogo filosofija. Paprastai dialogą laikome geriausia susikalbėjimo ir konfliktų sprendimo forma, kuriant santykius, todėl, kalbant apie tarpkultūrinių santykių kūrimą, būtina pabrėžti dialogo svarbą. Kai siekiame dialogo, dažniausiai mums aišku, kad siekiame susikalbėjimo, sutarimo ir susitarimo (Buberis, 2001; Gutauskas, 2010). Dialogo filosofija labai svarbi, numatant kryptingo tarpkultūrinio studentų tobulinimo(si) turinį, metodus.

Humanistinio ugdymo teorija, kuri remiasi humanistinės pedagogikos ir psichologijos (Maslow, 2006) bei filosofijos (Morkūnienė, 1995) nuostatomis, *Humanistinės kultūros ugdymo menine veikla samprata* (2012). Humanistinio ugdymo teorijoje dominuoja šios sąvokos: *atsakomybė, dalyvaujantis mąstymas, kūrybiškumas, įvairovė, veikla, aktyvumas, atvirumas*. *Įvairovės* sąvoka sietina su *asmens teise* į kultūrų, pažiūrų, individualybių ir pan. skirtingumą (Morkūnienė, 1995). Vadovaujamosi požiūriu, kad „asmensybė yra pasauliui atvira, kad ji su pasauliu – kitu žmogumi ir visuomene – bendrauja, pagaliau, kad ji veikia ir savo veikloje kuria pasaulį ir pačią save“ (Morkūnienė, 1995, p. 103). Humanistinė kultūra „suvokiama kaip asmens sąmonės ir jos nulemtos elgesio būdo vienovė, kuriai daro įtaką kultūrinėje aplinkoje veikiančios humanistinės vertybės, ji taip pat sudaro sąlygas asmens raiškai toje kultūrinėje aplinkoje“ (Humanistinės kultūros ugdymo menine veikla samprata, 2012). Šios teorijos idėjos labai svarbios straipsnyje analizuojama.

mam reiškiniui.

Daugiakultūriškumo teorija, kuri neigia kultūros vieningo standarto egzistavimą. Daugiakultūriškumo sąvoka vartojama „įvardijant situaciją, kai ribotoje geografinėje erdvėje (valstybėje, regione, mieste) gyvena ir bendrauja įvairių tautų, kultūrų ir konfesijų žmonės“ (Kuzmickas, 2013). Pasak Amilevičiaus ir Andrejevo (2012), kultūra gali būti kelių lygių – nuo individualios iki globalios. Jų teigimu, vienalypė visuomenė neegzistuoja. Daugiakultūriškumo koncepcija atskleidžia etninę, rasinę, religinę, kultūrinę, lyties įvairovę (Mažeikis, 2010; Cooper, Howard-Hamilton, Cuyjet, 2011; Amilevičius, Andrejevas, 2012). Svarbiausia yra pripažinti įvairovę ir skirtumus bei suprasti daugiakultūriškumą ne kaip problemą ir ne grėsmę, atvirkščiai – kaip produktyvų šaltinį, nes skirtumų buvimas skatina mūsų vaizduotę, mąstymą bei supratimą. Būtent kultūra ir atsiskleidžia per įvairovę, todėl būtina skatinti domėtis savo ir kitomis kultūromis, drauge kurti darnią ir demokratišką visuomenę, kurios pagrindas – tarpkultūrinis dialogas. Ši teorija leidžia moksliskai pagrįsti daugiakultūriškumo egzistavimą šiuolaikinėje visuomenėje ir ieškoti galimybių tokioje visuomenėje kurti tarpkultūrinį bendravimą ir bendradarbiavimą, grįstą įvairovės tolerancija, supratimu ir pripažinimu.

Kultūrinio reliatyvizmo ir kultūrinio pliuralizmo priegomis, kurios traktuojamos kaip daugiakultūriškumo sinonimai. Šios priegos yra laikomos *konstruktyvistinėmis*, nes į „kultūrinius veiksnius žvelgiama kaip į nepriklausomus nuo struktūrinių veiksnių, o socialinis gyvenimas yra nuolat konstruojamas“ (Žalimienė, Lazutka, Skučienė, Aidukaitė ir kt., 2011). Šiuo požiūriu teisingumas švietimo srityje reiškiasi lygybe ir abipuse įvairių grupių kultūrų nepriklausomybe bei pagarba kultūriniais skirtumams.

Tarpkultūrinės kompetencijos struktūra

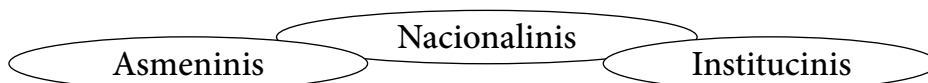
Išskirti vieningą tarpkultūrinės kompetencijos apibrėžimą sudėtinga, nes atskiri autoriai (Martin, 1986; Byram, 1997; Fantini, 2000; Stone, 2006; Deardorff, 2009; Mažeikienė, Virgailaitė-Mečkauskaitė, 2007, 2011; Mažeikienė, Loher, 2008; Williams, 2009; Jiaquan, 2009; Chodzkienė, 2012 ir kt.) ją apibrėžia įvairiai ir pateikia skirtingus modelius. Apibendrinat mokslinėje literatūroje pristatytus modelius, galima teigti, kad visų autorių modeliuose yra išskiriami trys lygmenys: *pažinimo lygmuo* (žinios apie savo ir kitas kultūras, kultūrinius skirtumus, panašumus, kultūrinės normas, įsitikinimus, vertybes ir kt.); *emocinis lygmuo* (asmens savybės, požiūriai, nuostatos, emocijos, jausmai ir kt.); *elgesio lygmuo* (kuriame pasireiškia žinių, gebėjimų, nuostatų, kultūrinės patirties pritaikymas tarpkultūriniam bendravimui ir bendradarbiavimui). Kiekvieną modelio lygmenį sudaro tam tikri struktūriniai komponentai. Galima išskirti 15 dažniausiai pasikartojančių struktūrinių komponentų, būtinų žmonėms, gyvenantiems daugiakultūrijoje visuomenėje ir siekiantiems tarpkultūrinio dialogo (*pagarba kitai kultūrai, atvirumas, tolerancija dviprasmiškumui, lankstumas, empatija, smalsumas ir noras atrasti, su-*

žinoti, kultūrinės žinios, kultūrinis supratingumas, gebėjimas klausytis ir įsiklausyti į pašnekovo požiūrį, gebėjimas stebėti, gebėjimas interpretuoti ir lyginti, gebėjimas analizuoti ir vertinti, gebėjimas spręsti (išvengti) konfliktus, užsienio kalbos mokėjimas, neverbalinės kalbos supratimas).

Įvertinus atskirų Lietuvos ir užsienio šalių mokslininkų pristatomas idėjas apie tarpkultūrinę kompetenciją, jų pateiktus modelius, galima apibrėžti tarpkultūrinės kompetencijos esmę. Tarpkultūrinė kompetencija skirtingų kultūrų žmonėms atveria kelią į tarpkultūrinį dialogą, konstruktyvų bendravimą ir bendradarbiavimą. Tarpkultūrinė kompetencija nėra prigimtinė duotybė, ji turi būti ugdoma, tobulinama visą gyvenimą.

Tarpkultūrinės studentų kompetencijos tobulinimo(si) veiksniai, sąlygos ir galimybės

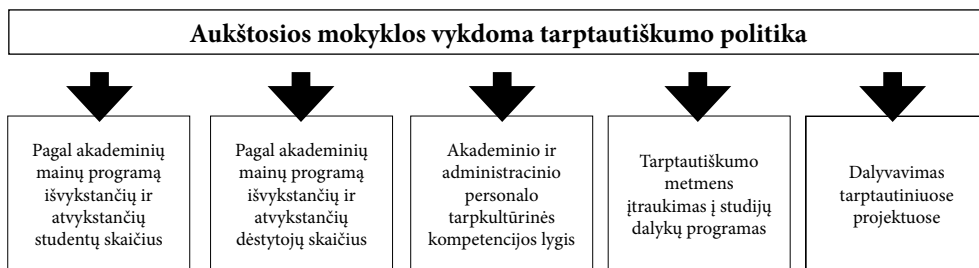
Kalbant apie tarpkultūrinės studentų kompetencijos ugdymo(si) veiksnius, išskiriami trys lygmenys, kurie daro įtaką siekiamam rezultatui: *nacionalinis tarpkultūrinio ugdymo lygmuo, institucinis lygmuo ir asmeninis lygmuo* (žr. 1 pav.).



1 pav. Lygmenys, darantys įtaką studento tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimui

Aptariant studento tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimą *nacionaliniu lygmeniu*, yra svarbu, kad strateginiuose dokumentuose, nuostatose būtų akcentuojama tarpkultūrinio ugdymo svarba, sudaromos sąlygos, skiriamas finansavimas. Anksčiau aptarti dokumentai, kuriuose reglamentuojamas tarpkultūrinis ugdymas, rodo, kad nacionaliniu lygmeniu yra akcentuojamas tarpkultūrinio ugdymo būtinumas.

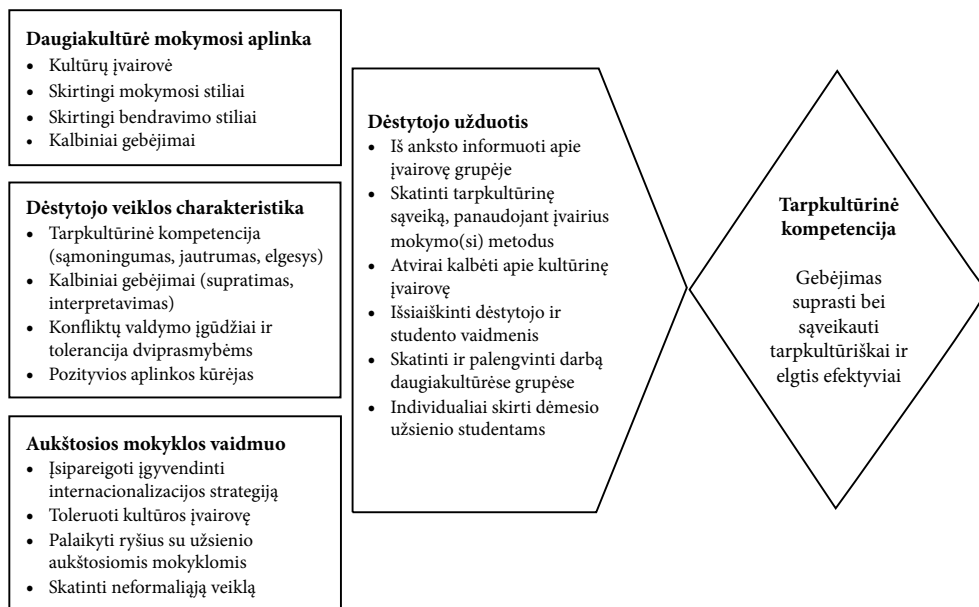
Kalbant apie studentų ugdymo(si) procesą aukštojoje mokykloje *instituciniu lygmeniu*, yra svarbus aukštosios mokyklos dalyvavimas internacionalizacijos procese, t. y. tarptautiškumo plėtojimas institucijoje. Taigi institucinis tarptautiškumas gali plėtotis aukštosios mokyklos įvairiose gyvavimo srityse: *tai – bendra institucijos politika, vidinė kultūra, studentų ir dėstytojų mainai, galimybės tobulinti jų tarpkultūrinę kompetenciją, dėstytojo motyvacija ir pasirengimas sudaryti sąlygas studentų tarpkultūrinės kompetencijos plėtrai, tarptautinio ar tarpkultūrinio aspekto integravimas į ugdymo procesą ir kt.* Instituciniu lygmeniu studentų tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimui įtaką daro šie veiksniai (žr. 2 pav.):



2 pav. Veiksniai, reikšmingi studentų tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimui instituciniu lygmeniu

Dėstytojų tarpkultūrinę kompetenciją akcentuoja ir kiti autoriai (Žydzūnaitė, Lepaitė ir kt., 2010; Cooper, Howard-Hamilton, Cuyjet, 2011). Sandbergas, Vince (2009) pateikia darbo daugiakultūrėje aplinkoje elementų ir jų ryšių sistemą (žr. 3 pav.). Dugiakultūrėje grupėje studentai skiriasi kultūrų įvairove, mokymosi ir bendravimo stiliais, taip pat jų bendravimą ir bendradarbiavimą dažnai apsunkena kalbų mokėjimo lygis. Dėstytojas tokioje aplinkoje susiduria su sunkia užduotimi – ugdyti studentų tarpkultūrinę kompetenciją, parodant kultūrinį įvairumą. Dėstytojas turi būti kompetentingas: jis turi žinoti tarpkultūrines problemas, jautriai reaguoti į tarpkultūrinius skirtumus, gebėti savo žinias ir jautrumą panaudoti veikloje, t. y. efektyviai elgtis tarpkultūrinėse situacijose. Taip pat būtinos kalbos žinios, tolerancija dviprasmybėms, konfliktų valdymo įgūdžiai ir gebėjimai kurti grupėje pozityvią mokymo(si) aplinką.

Dalyvavimas akademinį mainų programose yra vienas iš reikšmingų studentų žinių ir gebėjimų tobulinimo veiksnių. Tai įrodo užsienio ir Lietuvos mokslininkų (Gudaitytė, Vilkienė, 2003; Radzevičienė, 2004; Daly, 2007; Juknytė-Petrekienė, Pukelis, 2007; Asaoka, Yano, 2009; Brodin, 2010; Stroud, 2010) vykdyti empiriniai tyrimai. Gudaitytės, Vilkienės (2003) atlikta empirinio tyrimo analizė liudija, kad akademiniai mainai padeda studentams suvokti mokymosi svarbą, tobulinti mokymosi bei bendrąsias kompetencijas, dirbti komandoje. Radzevičienės (2004) atlikto tyrimo rezultatai įrodo, kad studijos užsienyje pozityviai paveikė respondentų atskirų tarpkultūrinės kompetencijos komponentų plėtotę – gebėjimą dirbti daugianacionaliniame kolektyve, „atpažinti“ kultūrinius ir socialinius skirtumus bei panašumus, padidėjo tolerancija kitoms tautoms ir rasėms, gilesni tapo užsienio kalbos vartojimo įgūdžiai.



3 pav. Veiksniai, būtini ugdant studentų tarpkultūrinę kompetenciją (Sandberg, Vince, 2009)

Juknytės-Petreikienės, Pukelio (2007) vykdytas tyrimas atskleidė, kad, dalyvaudami akademinėse mainų programose, studentai daug lengviau ugdymo procesą transformuoja į ugdymosi procesą, kurio metu jie, dalyvaudami bendroje akademinėje ir neformaliojoje veikloje su kitų šalių aukštųjų mokyklų akademinėje bendruomenėje, veikdami natūralioje daugiakultūrinėje aplinkoje, intensyviau ugdo bendruosius (bendravimo užsienio kalba, socialinius ir pilietinius) gebėjimus. Stroudo (2010) tyrimo duomenys parodė, kad studijos užsienyje suteikia galimybę studentams tobulinti savo asmenybės savybes, projektuoti profesinę karjerą, plėtoti tarpkultūrinio bendravimo įgūdžius bei suvokti savo, kaip pasaulio piliečio, atsakomybę. Išanalizavus Brodino (2010) pristatyto projekto „Globali kompetencija ankstyvojoje vaikystėje“ rezultatus, galime teigti, kad daugelio dalyvių nuomone, jie įgijo kultūrinės ir akademinės patirties, veikdami pasauliniame daugiakultūriame kontekste. Taip pat studentai pažymėjo, kad efektyviam darbui tarpkultūrinėje aplinkoje trukdė kalbos barjeras. Asaokos, Yano (2009) atlikto tyrimo metu buvo nustatyta, kad studijos užsienyje plėtoja studentų akiratį, gilina episteminių, instrumentinių, vertinamąjį žinojimą, reiškiamą elgesiu daugiakultūrinėje aplinkoje, sudaro realias galimybes veikti, suprasti kitas kultūras, bendrauti užsienio kalba. Dalio (2007) disertacijoje pristatyti tyrimo, kurio tikslas buvo nustatyti studentų tarpkultūrinės kompetencijos pokyčius, rezultatai parodė, kad apskritai nebuvo jokių reikšmingų pokyčių, vertinant Australijos ir Naujosios Zelandijos studentų tarpkultūrinę kompetenciją. Mokslininkė išskyrė keletą priežasčių, kurios lėmė tokius rezultatus: a) nepakankamas kitos kultūros pažinimas laiko atžvilgiu; b) anali-

zuojamų šalių panašumas kultūriniu ir lingvistiniu požiūriu. Būtų galima paminėti ir tokius studentų tarpkultūrinės kompetencijos pokyčių ypatumus: atvirumą kitai kultūrai, lankstumą, tarptautinę orientaciją. Pasak Coelen (2016), atsižvelgiant į pristatytus tyrimų rezultatus, studijos užsienyje leidžia patobulinti užsienio kalbos žinias, tarpkultūrinius gebėjimus, labiau suprasti ir priimti kitas kultūras, įgyti tarptautinių, pilietinių žinių, įgyti mokymosi patirties, priimant sprendimus kartu su žmonėmis, kurių požiūris gali būti kitoks, ir t. t.

Tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimas įmanomas ir įprastoje edukacinėje aplinkoje, sukuriant realias ar imitacines intensyvių daugiakultūrių kontaktų situacijas, numatant tikslus, pasirenkant tikslingą turinį, naudojant aktyvinančius ugdymo(si) metodus, būdus ir priemones. Aptariant tarpkultūrinio ugdymo galimybes įprastoje aplinkoje, galima išskirti šiuos pagrindinius metodus: *probleminis mokymasis, reflektyvusis mokymasis ir kiti aktyvinantys ugdymo(si) metodai* (įtraukianti paskaita, darbas grupėse, pranešimas, atvejo analizė, projektinis darbas, dramos metodas, istorijos-pasakojimo metodas, simuliaciniai, vaidmeniniai žaidimai, debatai ir kt.). Kalbant apie tarpkultūrinį ugdymą, būtina akcentuoti, kad ugdymas turi būti organizuojamas, naudojant įvairius metodus. Siekiant, kad studentams būtų sudarytos kuo palankesnės sąlygos realizuoti savo individualius ugdymo(si) poreikius, reikėtų pritaikyti jau turimą patirtį: bendravimą su kitais studentais, gebėjimą dirbti grupėje, komandoje.

Vienas iš tokių metodų yra *probleminis mokymasis*. Tai – mokymosi kryptis, kuri grindžiama ugdytinių skatinimu kūrybiškai atlikti užduotis, susijusias su teorinių ir praktinių problemų sprendimu, padedant dėstytojui (Bitinas, 2011; Mažeikienė, Lenkauskaitė, 2011). Pasak Mažeikienės ir Lenkauskaitės (2011), *probleminis mokymasis* nėra konkretus ugdymo(si) metodas – jis taikomas kūrybiškai, atsižvelgiant į įvairias praktikas, disciplinas ir studijų pakopas. Šis metodas naudojamas daugelyje pasaulio šalių. *Probleminis mokymasis* dažnai taikomas tarpdisciplininėse studijose. Jo esmė yra problemos kėlimo, formulavimo ir jos analizės procesas – ne vien tik rezultatas. Studentai yra skatinami kurti problemines situacijas, jas pagrįsti ir nuspręsti, kokių žinių ir gebėjimų jiems reikia įgyti, kad galėtų efektyviai tas situacijas valdyti (Savin-Baden, 2000; Mažeikienė, Lenkauskaitė, 2011). Mokslininkės, remdamosi Osteeno nuomone, išskyrė tokius *probleminio mokymosi* požymius: mokymasis prasideda nuo problemos iškėlimo; problema nestruktūruota, atspindinti realaus gyvenimo sudėtingumą; mokymosi ciklo pabaigoje studentai pristato problemos analizės procesą, bet nebūtinai sukurtą rezultatą; problemos identifikavimas yra varomoji mokymosi jėga.

Projektų metodas, kaip ir *probleminis mokymasis*, yra taip pat aktualus šiuolaikiniame aukštajame moksle bei ugdantis tarpkultūrinę kompetenciją. Projektų metodas ypač tinka, kai kalbame apie sąlygų sudarymą, kuriant aktyvųjį žinojimą, – tai padeda derinti ir ugdymo tikslą, ir ugdytinio interesus, leidžia suvienyti teorinį ir praktinį pažinimą, leidžia ieškoti reiškinių ryšių, juos suprasti (Teresevičienė, Adomaitienė, 2000; Gražienė, 2009; Pocevičienė, Lukavičienė, Augienė, 2010).

Pagrindiniai projektų metodo privalumai yra tokie: *sudaromos sąlygos atsižvelgti į skirtingą studentų patyrimą, aktyvumą, gebėjimus, poreikius; ugdymas akivaizdžiai perauga į ugdymąsi, kuriame dėstytojas yra tik pagalbininkas; naudojami įvairūs informacijos šaltiniai; teorija taikoma praktikoje ir atvirkščiai – iš praktinių rezultatų gaunami teoriniai apibendrinimai; grupinė veikla padeda ugdytis toleranciją kitokiam požiūriui, nuomonei, derinti savo ir grupės interesus, išklaudyti kitus; projekto rengimas didina motyvaciją, nes informacija renkama ir taikoma būtent sau tikslingai.*

Pristatant probleminio ir projektinio mokymosi metodus, galima išskirti pagrindinius jų požymius: šie du metodai įgalina studentus veikti realioje erdvėje; ši veikla gali turėti keletą sprendimo variantų, kuriuos studentai gali rinktis; projektai ir problemos padeda imituoti gyvenimiškas profesines situacijas; studentai dirba grupėse; mokymasis orientuotas į studentus, o dėstytojas yra tik pagalbininkas; didesnė galimybė naudotis įvairiais informacijos šaltiniais; šių metodų pagrindas yra studentų refleksija ir įsivertinimas. Taigi refleksija yra akcentuojama, taikant tiek projektinį, tiek probleminį mokymąsi, todėl tarpkultūriniam ugdymui būtinas refleksyvusis mokymasis. Tarpkultūriškai ugdantis, akcentuojamas dialogo užmezgimas, todėl, kalbant apie studentų tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimą, reikėtų pastebėti, kad viena iš sąlygų – aktyvus studento dalyvavimas ugdymo(si) procese. Reflektyviajame mokymesi studentas yra „svarbiausias šio proceso dalyvis, kuris supranta, ką reiškia įsitraukti į apmąstymo procesą“ (Bubnys, Žydžiūnaitė, 2012). Autoriai išskiria kelias studento veiklas reflektvyviojo mokymosi metu: ieškojimas, tyrinėjimas, eksperimentavimas, atradimas, kūrimas, reflektavimas. Reflektvyviojo mokymosi proceso metu studentai tampa ne pasyviais informacijos perėmėjais, bet aktyviais proceso dalyviais, įsitraukiančiais į savo žinių ir patirties kūrimą.

Tarpkultūrinis ugdymas įprastoje edukacinėje aplinkoje siejamas ir su *simuliacinių bei vaidmeninių žaidimų, dramos metodų* naudojimu. *Simuliaciniai ir vaidmenų žaidimai* palengvina tarpkultūrinį ugdymą. Jais siekiama atkartoti ir mokytis elgesio modelių, studentams atliekant paskirtus vaidmenis. *Simuliaciniai žaidimai* pagrįsti tikrovės imitacijos modeliu, kai sudaromos sąlygos išbandyti save nežinomose situacijose: atskleisti nuostatas, jas parodant vienokiu ar kitokiu elgesiu (Fowler, 1995; Meltzoff, Lenssen, 2000; Tarpkultūrinis mokymasis, 2000; Fowler, Pusch, 2010). *Simuliaciniai žaidimai* leidžia suvokti, kaip viskas vyksta realiame pasaulyje. Jie suteikia galimybes besimokančiajam išbandyti savo elgesį saugioje aplinkoje, o taip pat suvokti, kokios bus to elgesio pasekmės realiame gyvenime. Žaisdami besimokantieji gali atlikti įvairius veiksmus tam tikrose sumodeliuotose situacijose, įvertinti rezultatus, reflektuoti ir analizuoti veiklą: tikslo siekimo, turinio pasirinkimo bei vaidmenų atlikimo dermę. Besimokantieji įgyja įvairių gebėjimų, kuriuos gali perkelti į realų gyvenimą (Wiggins, 2012).

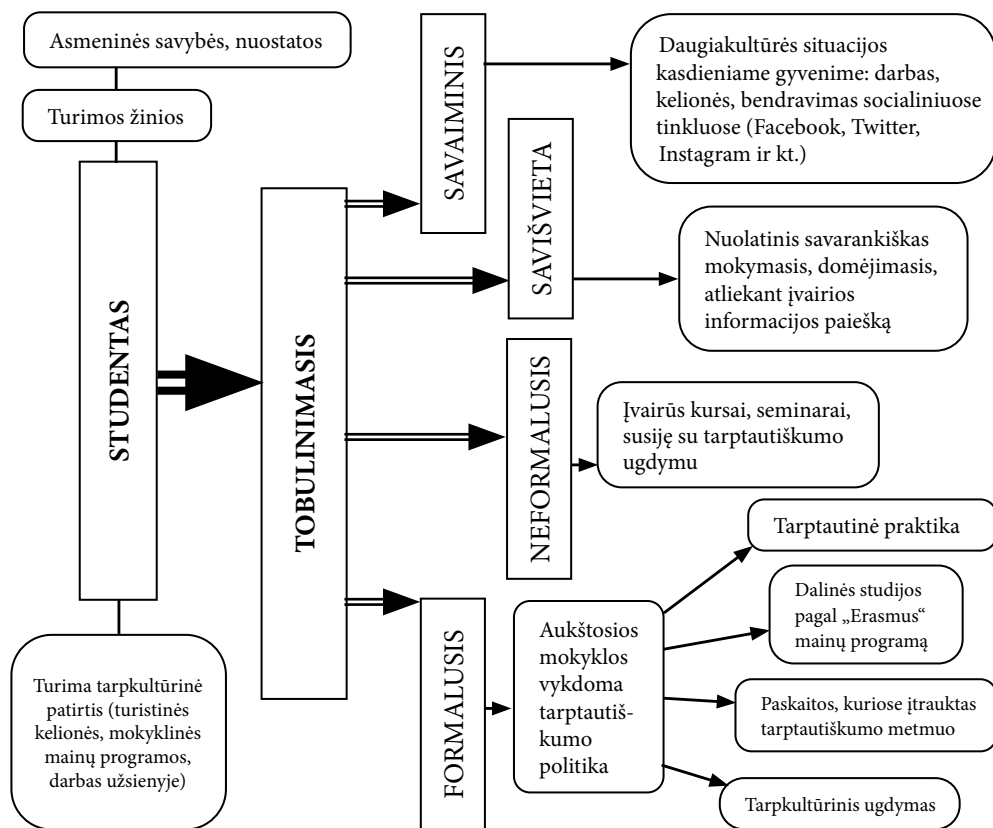
Dramos metodus taip pat leidžia įsijausti į vaidinamą situaciją. Tai – tokie žaidimai, kurių metu vaidinamos probleminės socialinės situacijos. *Dramos metodus* padeda ugdytis supratingumo jausmą, skatina bendravimą, padeda reikšti jaus-

mus, formuoja vertybines nuostatas, padeda atrasti tarpkultūrinių santykių kūrimo problemų sprendimo būdus (Rousseau, 2007).

Debatų metodas – dar vienas iš aktyvinančių ugdymosi metodų, kuris labai aktualus, ugdantis tarpkultūrinę kompetenciją. Jo pagalba galima spręsti įvairias problemas, keistis nuomonėmis. Tai – griežtai reglamentuotas problemų svarstymas, kuriam skiriamas apibrėžtas laikas. *Debatų privalumai*: padedama suprasti, kad nėra vienos teisingos nuomonės, skatinama išklausti kitokią nuomonę ir ją gerbti, mokomasi dirbti komandoje.

Taigi pagrindiniai *simuliacinių, vaidmeninių žaidimų, dramos metodų* privalumai yra šie: galimybė mokytis mąstyti kritiškai, numatyti savo sprendimų pasekmes, galimybė išmoktą projektuojamą veiklą perkelti į realų gyvenimą – tai yra saugi aplinka, įgalinanti suvokti kultūrų skirtumus, galimybė mokytis iš savo patyrimo.

Kalbant apie studentą asmens lygmeniu, labai svarbi yra vidinė motyvacija, poreikis tobulinti tarpkultūrinę kompetenciją, aktyviai dalyvauti tarptautinėse mainų programose bei kitose veiklose ir kiti veiksniai (žr. 4 pav.).



4 pav. Studentų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo(si) galimybės

Pateiktos studentų tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo(si) galimybės apibrėžiamos kaip:

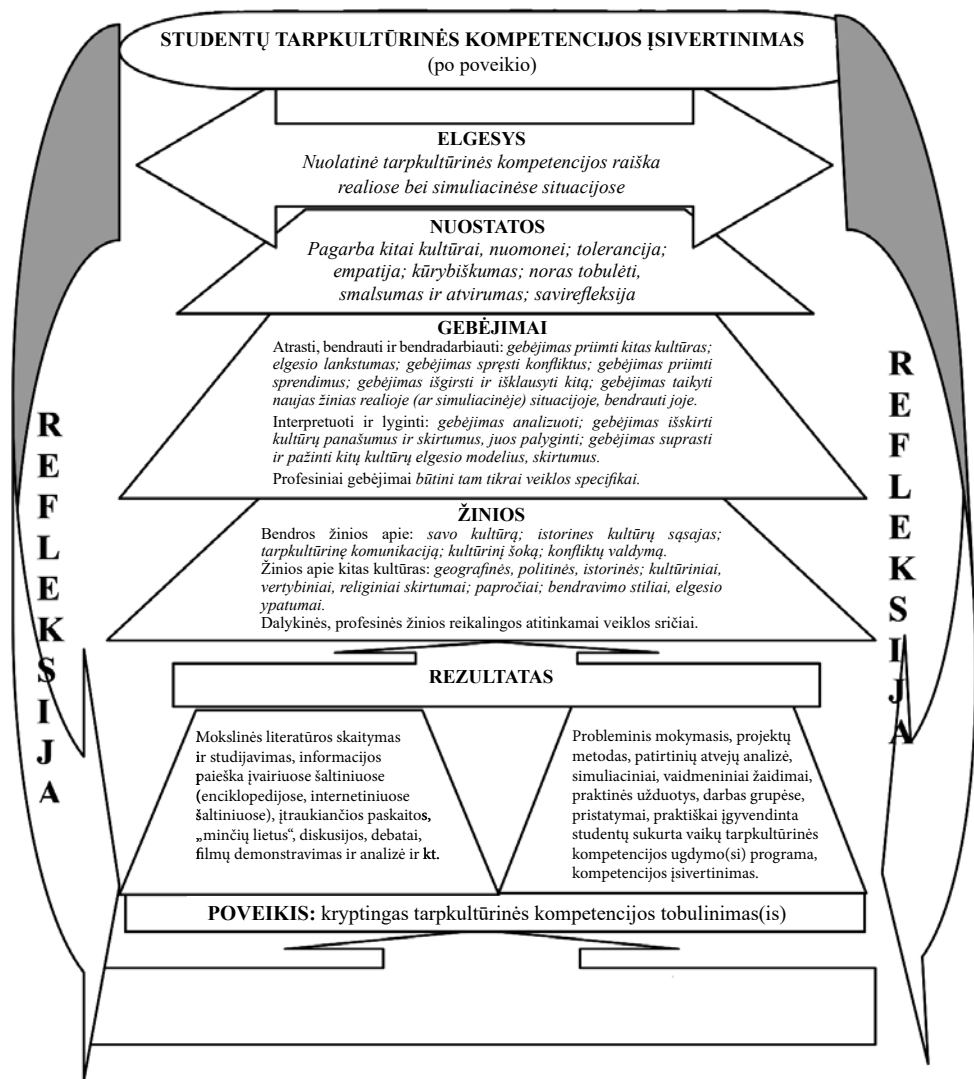
- *Formalusis ugdymas(is)* vykdomas pagal Lietuvos Respublikos teisės aktų nustatyta tvarka įregistruotas studijų programas, kurias baigus, įgyjamas aukštasis išsilavinimas ir (ar) profesinė kvalifikacija, reikalinga įstatymų reglamentuojamam darbui ar funkcijoms atlikti (LR švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas, 2011).

- *Neformalusis ugdymas(is)* vykdomas pagal įvairias švietimo poreikius tenkinančias kvalifikacijos tobulinimo, papildomas kompetencijos įgijimo programas (LR švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas, 2011). Tai – ugdymas(is), kuris vyksta sąmoningai, planuotai.

- *Savaiminis ugdymas(is)* vyksta kasdienėje veikloje, darbo vietoje, šeimoje ir laisvalaikio metu. Toks ugdymas(is) nėra specialiai organizuotas ar struktūriškai apibrėžtas: neformuluojami uždaviniai, neplanuojamas laikas, nenumatoma speciali pagalba. Besiugdančiojo atžvilgiu savaiminis mokymasis dažniausiai yra nesąmoningas procesas (Cedefop, 2008, Suaugusiųjų neformalaus ir savaiminio mokymosi pripažinimas, 2010).

- *Savišvieta* – savarankiškas ugdymas(is), kuris remiasi asmens žiniomis, gaunamomis iš įvairių šaltinių, ir jo praktine patirtimi (LR švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas, 2011). Pasak Jovaišos (2007), tai yra laisvalaikio forma, skirta intelekto plėtotei.

Pagal pristatytas nuostatas sukurtas studentų tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo, taikant kryptingą tarpkultūrinį ugdymą, hipotetinis teorinis modelis, kuriame pateikiami tarpkultūrinio ugdymo metodai, siekiami rezultatai, kurie apibrėžiami kaip: *papildytos, pagilintos bendrosios žinios apie savąją kultūrą, kitas kultūras, dalykinės, profesinės žinios, būtinos atitinkamos srities profesionalui; gebėjimai atrasti, bendrauti ir bendradarbiauti, gebėjimų interpretuoti ir lyginti tobulinimas, bendraujant su kitais simuliacinių, vaidmeninių žaidimų metu, atliekant savarankiškus ir grupinius darbus; tinkamų nuostatų, kultūrinio sąmoningumo formavimas, kuris atsispindėtų elgesyje; studentų tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimas (žr. 5 pav.).*



5 pav. Studentų tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo,
taikant kryptingą tarpkultūrinį ugdymą, hipotetinis teorinis modelis

Analizuota mokslinė literatūra leidžia pateikti integralią studentų tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo(si) sampratą, grindžiamą kryptingo tarpkultūrinio ugdymo principais, tikslais ir tarpkultūriniam ugdymui tinkamais metodais. Šiame straipsnyje laikomasi tarpkultūrinio ugdymo nuostatos – siekti užtikrinti pagarbų įvairių kultūrų santykį, akcentuojant jo kūrimą, dialogą, kritinio mąstymo ugdymą, o ne kultūrinių skirtumų pabrėžimą. Formuluojami tarpkultūrinio ugdymo tikslai: plėtoti tarpkultūrinį ugdymą daugiakultūroje visuomenėje, tirti įvairių veiksnių poveikį tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimui(si), inicijuojant įvairiapusę veiklą.

Išvados

1. Veikiant postmodernizmo, globalizacijos jėgoms, kuriantis daugiakultūrei visuomenei, sparčiai nyksta homogeniškumas, todėl tarpkultūrinės kompetencijos ugdymasis tampa būtinybe. Tarpkultūrinę kompetenciją (analizuojant ją įvairių veiklų kontekste kaip bendrąją kompetenciją) sudaro trys lygmenys:

- *žinios* (kultūrinės žinios, neverbalinės kalbos supratimas ir kt.);
- *gebėjimai* (gebėjimas klausytis ir įsiklausyti į pašnekovo nuomonę, gebėjimas stebėti, gebėjimas interpretuoti ir lyginti, gebėjimas bendrauti ir bendradarbiauti, gebėjimas analizuoti ir įvertinti, gebėjimas išvengti konfliktų; užsienio kalbų mokėjimas ir kt.);
- *nuostatos* (pagarbos, atvirumo ir susilaikymo nuo išankstinės nuomonės, tolerancijos, lankstumo, empatiškumo, smalsumo ir noro atrasti, sužinoti ir kt.).

Žmogaus tarpkultūrinė kompetencija, susidedanti iš šių trijų lygmenų, yra aukščiausio lygio ir pasireiškia asmens elgesiu, bendraujant ir bendradarbiaujant su kitos kultūros atstovais. Tarpkultūrinės kompetencijos, kaip ir bet kurios kompetencijos, komponentams labai retai būdingas išskirtinio egzistavimo požymis: yra arba nėra. Dažniausiai galioja *pradmens, plėtotės, gilios plėtotės* požymis.

2. Analizuojant studentų tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo(si) galimybes, studijuojant aukštojoje mokykloje, išskirti būtini tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimui(si) veiksniai nacionaliniu, instituciniu ir asmeniniu lygmenimis. Nacionaliniu lygmeniu yra svarbu, kad strateginiuose dokumentuose, nuostatose būtų akcentuojama tarpkultūrinio ugdymo svarba, sudaromos sąlygos, skiriamas finansavimas šią nuostatą įgyvendinti. Instituciniu lygmeniu yra svarbus aukštosios mokyklos dalyvavimas internacionalizacijos procese, t. y. tarptautiškumo plėtojimas institucijoje. Asmeniniu lygmeniu labai svarbi vidinė motyvacija, noras ugdytis tarpkultūrinę kompetenciją, aktyviai dalyvauti tarptautinėse mainų programose bei kitose veiklose ir kiti veiksniai. Taip pat labai svarbu, kaip modeliuojamas ugdymo(si) procesas, koks parenkamas turinys, kokie metodai, priemonės. Labiausiai tinkami tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimui(si) yra patirtinis ir projektų metodai, probleminis ir reflektyvusis mokymasis ir kiti aktyvinantys ugdymosi metodai (simuliaciniai, vaidmeniniai žaidimai, dramos, debatų metodas).

Literatūra

1. Amilevičius, D., Andrejevas, V. (2012). Daugiakultūriškumas saugios Europos kontekste: dabarties problematika, teoriniai modeliai ir ateities perspektyvos. Visuomenės saugumas ir viešoji tvarka. Nr. 8, p. 20–34.

2. Andrea, E. H. (2008). Developing Intercultural Competence through Teaching abroad with Fulbright: Personal Experience and Professional Impact. Dissertation. [Žiūrėta 2014-10-10]. Prieiga per internetą: <<http://sunzi.lib.hku.hk/ER/detail/hkul/4336271>>

3. Aramavičiūtė, V. (2005). Tautinis tapatumas ir jo kaita vyresniame mokykliniame amžiuje. *Pedagogika*, Nr. 79, p. 40–45.
4. Asaoka, T., Yano, J. (2009). The Contribution of Study Abroad Programs to Japanese Internationalization. *Journal of Studies in International Education* 13 (2), p. 174–188 [internete – SAGE Publications leidyklos mokslinių žurnalų duomenų bazė]. [Žiūrėta 2011-07-19]. Prieiga per internetą: <<http://jsi.sagepub.com/content/13/2/174>>
5. Aukštojo mokslo tarptautiškumo skatinimo 2013–2016 metų veiksmų planas (2013). LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas Nr. V-878.
6. Barzėlis, A., Barcytė, L. (2009). Studentų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymas taikant kooperuotų studijų metodą. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, Nr. 2 (23), p. 83–90.
7. Bertchold, Ch. (2016). On Setting Internationalisation Strategies. Pranešimas konferencijoje. Tarptautiškumas ir kokybė: lyderystės svarba ieškant tinkamo balanso.
8. Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. *Multilingual Matters*.
9. Bitinas, B. (2011). Edukologijos terminija: kokybė ir problemos. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
10. Brodin, J. (2010). Education for Global Competencies: An EU–Canada Exchange Programme in Higher Education and Training. *Journal of Studies in International Education* 14 (5), p. 569–584 [internete – SAGE Publications leidyklos mokslinių žurnalų duomenų bazė]. [Žiūrėta 2015-08-19]. Prieiga per internetą: <<http://jsi.sagepub.com/content/14/5/569>>
11. Buber, M. (2001). Dialogo principas II. Vilnius: KP.
12. Bubnys, R., Žyždiūnaitė, V. (2012). Reflektyvusis mokymas(is) aukštosios mokyklos edukacinėje aplinkoje: dėstytojų mokymo patirtys. Šiauliai: Liucijus.
13. Chodzkienė, L. (2012). Europos Sąjungos pedagogo tarpkultūrinė komunikacinė kompetencija ir jos tobulinimo socioedukaciniai veiksniai. Daktaro disertacija. Vilnius: Edukologija.
14. Coelen, R. (2016). Internationalisation of Higher Education: a Response to Globalisation. Pranešimas konferencijoje. Tarptautiškumas ir kokybė: lyderystės svarba ieškant tinkamo balanso.
15. Cooper, D. L., Howard-Hamilton, M. F., Cuyjet, M. J. (2011). *Multiculturalism on Campus*. Stylus. Publishing, LLC.
16. Daly, A. J. (2007). Outbound Student Exchange at Australian and New Zealand Universities: the Effects of Pre-departure Decision-making, In-country Experiences and Post-sojourn Outcomes. PhD thesis, Griffith University. [Žiūrėta 2015-08-17]. Prieiga per internetą: <<http://eprints.utas.edu.au/6736/>>
17. Deardorff, D. K. (2009). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. SAGE Publications.
18. Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and

Opportunities for Policy. Eurydice Report, 2012. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [Žiūrėta 2010-11-20]. Prieiga per internetą: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/145EN.pdf>

19. Duoblienė, L. (2006). Tarpkultūrinis ugdymas: tautinio tapatumo ir/ar dialogo su kitu paieškos. Lietuva globalėjančiame pasaulyje. Vilnius: Logos.

20. Duoblienė, L. (2009). Ar pavyks išvengti hibridinio tapatumo formavimo(si) informacinėje visuomenėje? *Acta Paedagogica Vilnensia*, Nr. 23, p. 79–91.

21. Education and Training in Europe 2020 – the Contribution of Education and Training to Economic Recovery, Growth and Jobs (2012). Tarybos išvados. Prieiga per internetą: <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/policy-framework_en.htm>

22. Fantini, A. E. (2000). A Central Concern: Developing Intercultural Competence. SIT Occasional Papers Series, 1. Retrieved May 18, 2008. [Žiūrėta 2010-10-05]. Prieiga per internetą: <<http://www.sit.edu/publications/docs/competence.pdf>>

23. Fowler, S. M. (1995). *Intercultural Sourcebook: CrossCultural Training Methods: Vol. 1.* Intercultrual press. Ehost.

24. Fowler, S. M., Pusch, M. D. (2010). *Intercultural Simulation Games: A Review (of the United States and Beyond).* Simulation & Gaming. SAGE. Prieiga per internetą: <<http://sag.sagepub.com/content/41/1/94>>

25. Gražienė, V. (2009). Projektų metodo pagrindai. Vilnius: Gimtasis žodis.

26. Gudaitytė, D., Vilkienė, V. (2003). Europinių mobilumo projektų sąlygojamo kooperatyvaus mokymosi raiška mokytojus rengiančioje neuniversitetinėje aukštojoje mokykloje. *Socialiniai mokslai* 2 (39), p. 18–29.

27. Gutauskas, M. (2010). *Dialogo erdvė: fenomenologinis požiūris.* Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.

28. Humanistinės kultūros ugdymo menine veikla samprata (2012). [Žiūrėta 2013-03-20]. Prieiga per internetą: <http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_1?p_id=438090&p_query=&p_tr2=2>

29. Jiaquan, X. (2009). On the Development of College Students' Intercultural Competency. *International Forum Teaching and Studies*. Vol. 5 No. 2, p. 27–31. [Žiūrėta 2014-03-20]. Prieiga per internetą: <<http://www.americanscholarspress.com/content/IFOTS-Two-2009.pdf>>

30. Jokikokko, K. (2009). The Role of Significant Others in the Intercultural Learning of Teachers. *Journal of Research in International Education*, 8, p. 142–163.

31. Jovaiša, L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas.* Vilnius: Gimtasis žodis.

32. Juknytė-Petreikienė, I., Pukelis, K. (2007). Internacionalizuotų studijų kokybės vertinimas: Socrates/Erasmus programos dalyvių patirtis. *Aukštojo mokslo kokybė* 4, p.74–101.

33. Kuzmickas, B. (2013). *Vertybės kultūrų kontekstuose.* Vilnius: Mykolo

Romerio universiteto leidykla.

34. Kvieskaitė, E. (2011). Tarpkultūrinės komunikacijos ir edukacinių inovacijų sąsajų raiška. Daktaro disertacijos santrauka: Socialinės komunikacijos institutas.

35. Lietuvos pažangos strategija 2030 (2012). [Žiūrėta 2012-02-05]. Prieiga per internetą: <<http://www.lietuva2030.lt/images/stories/projektas.pdf>>

36. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas (2011). [Žiūrėta 2011-10-01]. Prieiga per internetą: <http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=395105&p_query=&p_tr2>

37. Lifelong Learning Programme Call for Proposals 2011–2013 Strategic Priorities (2010). [Žiūrėta 2011-01-24]. Prieiga per internetą: <http://ec.europa.eu/education/llp/doc/call13/prior_en.pdf>

38. Lukšienė, M. (2000). Jungtys. Vilnius: Alma littera.

39. Martin, J. N. (1986). The Relationship Between Student Sojourner Perceptions of Intercultural Competencies and Previous Sojourn Experience. Chicago: Speech Communication Association.

40. Maslow, A. H. (2006). Motyvacija ir asmenybė. Vilnius: Apostrofa.

41. Mažeikienė, N., Loher, D. (2008). Competence of University Teachers and Graduate Students for International Cooperation. Socialiniai mokslai, Nr. 2 (60), p. 48–65.

42. Mažeikienė, N., Lenkauskaitė, J. (2011). Probleminis mokymasis aukštojoje mokykloje. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.

43. Mažeikienė, N., Virgailaitė-Mečkauskaitė, E. (2007). Tarpkultūrinės kompetencijos matavimo ir vertinimo patirtis edukologijoje. Socialiniai mokslai, 4 (58), 24.

44. Mažeikis, G. (2010). Filosofas Gintautas Mažeikis: moralė gali naikinti kultūrą ir atvirksčiai. Šiaurės Atėnai. 2010-03-05 Nr. 979. [Žiūrėta 2011-10-10]. Prieiga per internetą: <http://www.culture.lt/satenai/?leid_id=979&kas=straipsnis&st_id=17456>

45. Meltzoff, N., Lenssen, J. (2000). Enhancing Cultural Competence Through Simulation Activities. Multicultural Perspectives, 2(1), 29–34. Ebscohost.

46. Morkūnienė, J. (1995). Humanizmas: filosofinės teorijos metmenys. Vilnius: Baltic ECO.

47. Ozmon, H. A., Craver, S. M. (1996). Filosofiniai ugdymo pagrindai. Vilnius: Leidybos centras.

48. Paurienė, G. (2010). Tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo aspektai. [Žiūrėta 2010-11-05]. Prieiga per internetą: <<https://ojs.kauko.lt/index.php/ssktpd/article/view/85/78>>

49. Petkevičiūtė, N., Budaitė, R. (2005). Vadovų tarpkultūrinė kompetencija Lietuvos organizacijose. Organizacijų vadyba: sisteminiai tyrimai, Nr. 36, p. 133–150.

50. Pocevičienė, R., Lukavičienė, V., Augienė, D. (2010). Praktinės projektų valdymo metodo taikymo galimybės. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.

51. Radzevičienė, A. (2004). Studijų užsienyje įtaka studentų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymui. *Verslas, vadyba ir studijos 2004*. Mokslo darbai, p. 62–67.
52. Rousseau, C. (2007). Classroom Drama Therapy Program for Immigrant and Refugee Adolescents: A Pilot Study. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*. SAGE. [Žiūrėta 2015-10-15]. Prieiga per internetą: <<http://ccp.sagepub.com/content/12/3/451>>
53. Sandberg, B., Vincze, Z. (2009). Building Intercultural Competences in a Multicultural Classroom. Requirements for Teachers and Universities.
54. Saugėnienė, N. (2003). Lietuvių tautinių mažumų švietimas multikultūriškumo vertybiniame kontekste. Monografija. Kaunas: Technologija.
55. Sercu, L. (2004). Assessing Intercultural Competence: a Framework for Systematic Test Development in Foreign Language Education and Beyond. *Intercultural Education* 15 (1), p. 73–90.
56. Stone, N. (2006). Internationalising the Student Learning Experience: Possible Indicators. *Journal of Studies in International Education*. [Žiūrėta 2010-11-20]. Prieiga per internetą: <<http://jsi.sagepub.com/content/10/4/409>>
57. Stroud, A. (2010). Who Plans (Not) to Study Abroad? An Examination of U.S. Student Intent. *Journal of Studies in International Education* 14 (5), p. 491–507 [internete – SAGE Publications leidyklos mokslinių žurnalų duomenų bazė]. [Žiūrėta 2011-08-19]. Prieiga per internetą: <<http://jsi.sagepub.com/content/14/5/491>>
58. Suaugusiųjų neformalaus ir savaiminio mokymosi pripažinimas (2010). Sudarytoja V. Lukošūnienė. Lietuvos suaugusiųjų švietimo asociacija.
59. Sverdiolas, A. (2002). Būti ir klausti. Vilnius: Strofa.
60. Tarpkultūrinis mokymasis. T-kit Nr. 4 (2000). Europos tarybos leidykla.
61. Tatarzewicz, W. (2003). Filosofijos istorija III. Vilnius: Alma littera.
62. Teresevičienė, M., Adomaitienė, J. (2000). Projektai mokymo(si) procese. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
63. Tijūnėlienė, O. (2002). Kultūrinio tapatumo ugdymas mokykloje – mokytojų įsisąmonintas uždavinys. *Pedagogika*, Nr. 60, p. 94–100.
64. Valstybinė švietimo 2013–2022 metų strategija. [Žiūrėta 2013-09-03]. Prieiga per internetą: <http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=438859>
65. Virgailaitė-Mečkauskaitė, E. (2011). Tarpkultūrinės kompetencijos ugdymas aukštojo mokslo internacionalizacijos kontekste (magistrantūros studijų aspektas). Daktaro disertacija. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
66. Vizija Moksloji Lietuva 2030 (2012). [Žiūrėta 2013-03-05]. Prieiga per internetą: <http://www.mokslojilietuva.lt/images/documents/moksloji_lietuva_2030_vizija.pdf>
67. Wiggins, B. E. (2012). Toward a Model for Intercultural Communication in Simulations. *Simulation & Gaming*. SAGE. [Žiūrėta 2012-10-15]. Prieiga per internetą: <<http://sag.sagepub.com/content/43/4/550>>
68. Williams, T. R. (2009). The Reflective Model of Intercultural Competency:

A Multidimensional, Qualitative Approach to Study Abroad Assessment. [Žiūrėta 2010-11-20]. Prieiga per internetą: <<http://www.frontiersjournal.com/documents/FrontiersXVIII-Fall09-TWilliams.pdf>>

69. Zaleskienė, I. (2006). Pilietinė komunikacija ir tarpkultūrinis ugdymas. *Acta Paedagogica Vilnensia*. Nr. 16. p. 56–63.

70. Žalimienė, L., Lazutka, R., Skučienė, D., Aidukaitė, J., Kazakevičiūtė, J., Navickė, J., Ivaškaitė-Tamošiūnė, V. (2011). Socialinis teisingumas švietime: teorinė samprata ir praktinis vertinimas. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.

71. Žydžiūnaitė, V., Lepaitė, D., Bubnys, R., Čepienė, A. (2010). Tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo/si metodologija. [Žiūrėta 2011-01-24]. Prieiga per internetą: <www.spic.vkk.lt/download.php/fileid/177>

THE OPPORTUNITIES FOR IMPROVING STUDENTS' INTERCULTURAL COMPETENCE AT A HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Dr. Aida Norvilienė

Lithuanian Maritime Academy

Summary

Intercultural competence is becoming a must as, in the process of formation of multicultural society, homogeneity is declining fast under the impact of globalization. The researches on intercultural competence are relevant nationally and internationally; however, rare in Lithuania. The targeted character of education, i.e. the application of appropriate contents, methods and tools, is crucial for the improvement of intercultural competence. Therefore, the research on the opportunities for the improvement of prospective teachers' intercultural competence and the formation of targeted content of education of intercultural competence is a relevant intended outcome both from the theoretical and practical point of view, as it can contribute to the identification of the key factors that affect the improvement of prospective teachers' intercultural competence.

The research focuses on the problematic question: what factors and conditions would enhance the opportunities for improving higher education institution students' intercultural competence?

The aim of the research is theoretical justification factors, conditions and opportunities for improving students' intercultural competence.

The objectives of the research:

1. To describe the structure of intercultural competence;
2. To analyse factors, conditions and opportunities for improving students' intercultural competence.

Research methods: critical analysis of research literature.

The article analyzes theoretical justification factors, conditions and opportunities for improving students' intercultural competence. The European Union documents *Lifelong Learning Programme Call for Proposals 2011–2013 Strategic Priorities (2010)*, *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy. Eurydice Report (2012)* and *Education and Training in Europe 2020—the Contribution of Education and Training to Economic Recovery, Growth and Jobs (2012)* emphasize the importance of the development of core competences that would contribute to young people's working and learning process in multicultural situations and their adjustment to the fast-changing environment. The significance of one of the core competences, i.e. intercultural competence, for

any individual irrespective of the specificity of the activity, was also addressed in the Lithuanian documents (*National Education Strategies for 2003-2012, 2013-2022; Lithuanian Progress Strategy: Lithuania 2030(2012); The Vision of Research Lithuania 2030 (2012); Action Plan for Internationality Promotion in Higher Education 2013-2016 (2013); Law on Amendment of the Law on Education of the Republic of Lithuania (2011); Descriptor of Teacher's Professional Competence (2007), etc.*).

The intercultural competence studies are relevant both in the national and international context. On the global and national scale, intercultural competence has been examined in different contexts and from different viewpoints. A number of research works examined methodological prerequisites of intercultural competence (see Martin, 1986; Byram, 1997; Bennett, 1998; Fantini, 2000; Byram, Nichols, Stevens, 2001; Stier, 2003; Sercu, 2004; Landis, Bennett, Bennett, 2004; Mažeikienė, Virgailaitė-Mečkauskaitė 2007; Žydžiūnaitė, Lepaitė et al. 2010). The works of researchers Deardorff (2004, 2006, 2009), Stone (2006), Williams (2009), Virgailaitė-Mečkauskaitė (2011), and Chodzkiene (2012) focus on the concept of intercultural competence. The expression of intercultural competence was analysed by numerous authors (Bulajeva, 2005; Petkevičiūtė, Budaitė, 2005; Radzevičienė, 2006; Želvys, 2006; Mažeikienė, Loher, 2008; Barzelis, Barcytė, 2009; Juknytė-Petrekienė, 2010; Dervin, 2010; Kvieskaitė, 2010, 2011; Paurienė, 2010; Pliopaitė, Radzevičienė, 2010, etc.). The impact of intercultural competence on the holistic personality development was analysed by Lithuanian and foreign researchers (Tamošiūnas, 2000; Tijūnėlienė, 2002; Saugėnienė, 2003; Aramavičiūtė, 2005; Duoblienė, 2006b, 2009; Zaleskienė, 2006; Sinicrope, Norris, Watanabe, 2007; Andrea, 2008; Sandberg, Vincze, 2009; Arevalo-Guarrero, 2009; Jiaquan, 2009; Jokikokko, 2009, etc.).

After the assessment of the ideas on intercultural competence of Lithuanian and foreign researchers and the models presented by them, one can define the nature of intercultural competence. The model of intercultural competence consists of 3 levels (cognitive, emotional and behavioural) and 15 structural components frequently repeated in research literature. For people of different cultures, intercultural competence opens the door to the intercultural dialogue and constructive communication and collaboration. Intercultural competence is not an inborn natural phenomenon, it has to be educated and improved throughout the life.

Conclusions. The analysis of scientific literature leads to the following conclusions:

1. Under the impact of postmodernism and globalization, in the process of formation of multicultural society, homogeneity is falling into decline; therefore, intercultural competence education is becoming a must. Intercultural competence (when analysed in the context of different activities as a general competence) consists of three levels:

- Knowledge (cultural knowledge, understanding of non-verbal language, etc.);

- Abilities (listen and accept other opinion, observe, interpret and compare, communicate and collaborate, analyse and assess, avoid conflicts, foreign language proficiency, etc.);
- Attitudes (respect, openness, absence of pre-conceived opinion, tolerance, flexibility, empathy, curiosity and willingness to discover and learn, etc.).

Intercultural competence, consisting of the said three levels, is of the highest level and manifested itself in an individual's behaviour when communicating and collaborating with the representatives of other cultures. The components of intercultural competence, like of any other competence, are rarely characterised by the attribute of exclusive existence, they are either present or absent. Most frequently, the attributes of *the root, development or extensive development* are applied.

2. By analyzing the capabilities of students' intercultural competence education in a higher education institution, it is necessary to distinguish the factors of such education at national, institutional and personal levels, most suitable methods (experiential and project methods, problem and reflective learning, etc.) and activating learning methods (simulation, role play, drama, debate).

AUTORIAUS LYDRAŠTIS

Autoriaus vardas, pavardė: Aida Norvilienė

Mokslo laipsnis ir vardas: socialinių mokslų daktarė

Darbo vieta ir pareigos: Klaipėdos universiteto Humanitarinių ir ugdymo mokslų fakulteto Pedagogikos katedros lektorė, vedėja

Autoriaus mokslinių interesų sritys: tarpkultūrinis ugdymas, ikimokyklinių įstaigų vadyba

Telefonas ir el. pašto adresas: + 370 656 15 640;

el. p. aida.norviliene@gmail.com

AUTHOR'S COVER LETTER

Author's name and surname: Aida Norvilienė

Academic degree and name: Doctor of Social Sciences

Workplace and position: Lithuanian Maritime Academy, Deputy Director for Academic Affairs

Author's research interests: intercultural education, management of pre-school institution

Telephone and e-mail address: +370 656 15 640;

aida.norviliene@gmail.com