

KLAIPĒDA UNIVERSITY

Aida Norvilienė

**STUDENTS' TARGETED INTERCULTURAL EDUCATION
AS A FACTOR FOR IMPROVEMENT OF THEIR
INTERCULTURAL COMPETENCE
(A CASE OF TEACHER TRAINING AT UNIVERSITY)**

Summary of Doctoral Dissertation
Social Sciences, Education Sciences (07 S)

Klaipėda, 2014

The dissertation was completed in the period of 2009 to 2013 at Klaipėda University.

Scientific Advisor – prof. dr. Vaiva Zuzevičiūtė

(Vytautas Magnus University, Social Sciences, Education Sciences – 07S)

The dissertation will be defended in the meeting of the Defence Board in the Field of Education Sciences, Klaipėda University

Chair

prof. dr. habil. Ona Tijūnėlienė

(Klaipėda University, Social Sciences, Education Sciences – 07S)

Members:

prof. dr. habil. Vanda Aramavičiūtė

(Vilnius University, Social Sciences, Education Sciences – 07S)

prof. dr. habil. Marijona Barkauskaitė

(Lithuanian University of Educational Sciences, Social Sciences, Education Sciences – 07S)

assoc. prof. dr. Rasa Braslauskienė

(Klaipėda University, Social Sciences, Education Sciences – 07S)

dr. Janina Bukantiėnė

(Klaipėda University, Social Sciences, Education Sciences – 07S)

Opponents:

prof. dr. Irena Zaleskienė

(Lithuanian University of Educational Sciences, Social Sciences, Education Sciences – 07S)

assoc. prof. dr. Neringa Strazdienė

(Klaipėda University, Social Sciences, Education Sciences – 07S)

The dissertation will be defended in a public meeting of the Defence Board in the Field of Education Sciences, Klaipėda University, in Room 220, the Faculty of Pedagogy, Klaipėda University, at 12.00 on 24 April 2014. Address: S. Nėries 5, LT-92227, Klaipėda, Lithuania.

The summary of the dissertation was sent out on 24 March 2014.

The dissertation is available for review at the Klaipėda University Library.

You are kindly invited to send comments to Research and Arts Office, Klaipėda University, Herkaus Manto str. 84, LT-922294 Klaipėda. Tel. (8 46) 39 89 37. Email: daiva.stasiene@ku.lt;

Email of the author of dissertation: aida.norviliene@gmail.com

KLAIPĖDOS UNIVERSITETAS

Aida Norvilienė

**KRYPTINGAS TARPKULTŪRINIS STUDENTŲ UGDYMAS,
KAIP TARPKULTŪRINĖS KOMPETENCIJOS TOBULINIMO
VEIKSNYS
(MOKYTOJŲ RENGIMO UNIVERSITETE ATVEJIS)**

Daktaro disertacijos santrauka
Socialiniai mokslai, Edukologija (07 S)

Klaipėda, 2014

Disertacija rengta 2009 – 2013 metais Klaipėdos universitete

Mokslinė vadovė – prof. dr. Vaiva Zuzevičiūtė

(Vytauto Didžiojo universitetas, Socialiniai mokslai, Edukologija – 07S)

**Disertacija ginama Klaipėdos universiteto Edukologijos mokslo krypties
gynimo tarybos posėdyje**

Pirmininkė

prof. habil. dr. Ona Tījūnėlienė

(Klaipėdos universitetas, Socialiniai mokslai, Edukologija – 07S)

Nariai:

prof. habil. dr. Vanda Aramavičiūtė

(Vilniaus universitetas, Socialiniai mokslai, Edukologija – 07S)

prof. habil. dr. Marijona Barkauskaitė

(Lietuvos edukologijos universitetas, Socialiniai mokslai, Edukologija – 07S).

doc. dr. Rasa Braslauskienė

(Klaipėdos universitetas, Socialiniai mokslai, Edukologija – 07S)

dr. Janina Bukantienė

(Klaipėdos universitetas, Socialiniai mokslai, Edukologija – 07S)

Oponentai:

prof. dr. Irena Zaleskienė

(Lietuvos edukologijos universitetas, Socialiniai mokslai, Edukologija – 07S)

doc. dr. Neringa Strazdienė

(Klaipėdos universitetas, Socialiniai mokslai, Edukologija – 07S)

Disertacija bus ginama viešame Edukologijos mokslo krypties gynimo tarybos posėdyje 2014 m. balandžio 24 d. 12 val. Klaipėdos universiteto Pedagogikos fakulteto 220 auditorijoje.

Adresas: S. Nėries 5, LT – 92227, Klaipėda, Lietuva.

Disertacijos santrauka išsiųsta 2014 m. kovo 24 d.

Su disertacija galima susipažinti Klaipėdos universiteto bibliotekoje

Atsiliepimus siųsti šiuo adresu Mokslo ir meno skyrius, Klaipėdos universitetas, Herkaus Manto g. 84, LT–922294 Klaipėda.

Tel. (8 46) 39 89 37.

El. paštas: daiva.stasiene@ku.lt;

Disertanto el. paštas: aida.norviliene@gmail.com

INTRODUCTION

Relevance of the theme. In the current political, economic, cultural, education and training, and other discourses, the consequences of the processes of postmodernism and globalization are becoming increasingly pronounced. To quote J. F. Lyotard (2010), the foundation of postmodernism is the diversity of thinking and its presentation by language, therefore, one has to learn to live by recognizing the said diversity. The vision of postmodernism includes multiplicity, the recognition and promotion of diversity, and the dialogue of differences (Mureika, 2009). The notions of *network society*, *global society*, *citizen of the world*, *intercultural education*, and *cultural integration* have been used increasingly frequently. When one lives in a multicultural society, with one of its characteristics being a diversity of cultures, it is necessary to promote cultural exchange and collaboration: to get interested in one's own and other cultures and to together create a cohesive and democratic society based on intercultural relations and intercultural dialogue between representatives of different cultures or religions or individuals of a different social or economic status (Lukšienė, 2000; Duoblienė, 2009; Mažeikis, 2010; Cooper, Howard-Hamilton, Cuyjet, 2011).

In the formation of intercultural co-existence, an important role is played by education. The significance of intercultural education has been recognized by the most influential institutions of the European Union. In the Faro meeting of the European Ministers of Culture, the principal priorities of the cultural collaboration of the EU member states were defined (*Faro Declaration on the Council of Europe's Strategy for Developing Intercultural Dialogue*, 2005). As indicated in the *UNESCO Guidelines on Intercultural Education* (2006), intercultural education was of great importance for the promotion of social cohesion and peaceful co-existence, and, by the implementation of the programmes of intercultural education, a dialogue of different cultures, beliefs, and religions was promoted; all that contributed to the building of a sustainable and tolerant society. The *White Paper on Intercultural Dialogue: Living Together As Equals in Dignity* (2008)

of the Council of Europe, in the interpretation of intercultural dialogue, placed emphasis on intercultural dialogue as one of the five key fields the implementation of which called for the protection and development of human rights, the principles of democracy and the rule of law, and the promotion of mutual understanding.

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), *Education and Training in Europe 2020 – the Contribution of Education and Training to Economic Recovery, Growth and Jobs* (2012) emphasized the importance of the development of the core competences that would contribute to young people's working and learning in multicultural situations and their adjustment to the fast changing environment. The significance of one of the core competences, that of intercultural competence, for any individual, irrespective of the specificity of their activity, was also accentuated in Lithuanian documents (*The National Education Strategies for 2003–2012, 2013–2022*; *The Lithuanian Progress Strategy: Lithuania 2030*(2012); *The Vision of Research Lithuania 2030* (2012); *The 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), and other). Intercultural competence is becoming a must, as, in the process of formation of a multicultural society, the homogeneity is rapidly falling into decline under the impact of globalization.

Studies of intercultural competence are relevant both in the international and the national context. Both on the global and on the national scale, intercultural competence has been examined in different contexts and from different viewpoints. In a number of research works, methodological prerequisites of intercultural competence were examined (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; Žydzūnaitė, Lepaitė et al. 2010). The works of

researchers D. K. Deardorff (2004, 2006, 2009), N. Stone (2006), T. R. Williams, (2009) E. Virgailaitė-Mečkauskaitė (2011), and L. Chodzkienė (2012) focused on the conception of intercultural competence. The expression of intercultural competence has been 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, and others.) 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, and other).

The studies of the opportunities of improvement of students' intercultural competence in Lithuania are rare, especially in terms of teacher training at University. While intercultural competence in teacher's professional activity is especially important for the assessment of the current changes in the educational environment, it is also relevant due to a recorded increase in the number of children raised in mixed marriages in pre-school and primary school institutions. Teachers have to be ready to work in a multicultural group or classroom and to be able to develop children's intercultural competence, given the cultural diversity of children in the group or the classroom. Therefore, the studies of the opportunities or the improvement of students-prospective teachers' intercultural competence and the formation of a targeted content of intercultural education is a relevant intended outcome both from the research and practical viewpoints, as that can contribute to the identification of the key factors which make an impact on the improvement of the intercultural competence of students-prospective teachers.

Given the above named relevant intended outcome in terms of the research and practical viewpoints, **the object of the present research**

was defined as students' targeted intercultural education as a factor of improvement of their intercultural competence.

When answering to the principal question of the present research about students' targeted intercultural education as a factor of improvement of their intercultural competence, the attention was focused on **the following problematic questions:**

- *Which components of intercultural competence were of special significance for teacher's professional activity?*
- *Which factors would enhance university students' opportunities of the improvement of their intercultural competence?*
- *What should be the content, methods, and instruments of students' targeted intercultural education in order to improve prospective teachers' intercultural competence?*

The hypothesis of the research: *targeted intercultural education shall be of great importance for students' intercultural competence when in its implementation: a) activating (self-) education methods are used (the project method, the problem-based method, etc.), and b) when educators seek to create conditions for students to deepen their general knowledge of their native culture, other cultures, to train their abilities to find the similarities and differences between cultures, to learn to communicate and collaborate, to interpret their own and other cultures, and to form the attitude of respect to a different culture or opinion manifested in their activity.*

The aim of the research is theoretical and empiric justification of students' targeted intercultural education as a factor of improvement of their, as prospective teachers, intercultural competence.

The objectives of the research:

1. To disclose the theoretical basis of students' targeted intercultural education as a factor of improvement of their intercultural competence.
2. To find out teachers' attitude towards the significance of intercultural competence in professional activity.

3. To develop a theoretical hypothetical model of the improvement of prospective teachers' intercultural competence by means of targeted intercultural education.

4. To examine student and teachers' views on intercultural competence and the opportunities of its improvement in university studies in Lithuania and abroad, in the framework of exchange programmes.

5. To test students' targeted intercultural education as a factor of improvement of their, as prospective teachers, intercultural competence by means of a pedagogical quasi-experiment.

The statements to be defended:

1. Intercultural competence (analysed as a general competence in the context of different activities) consists of three levels:

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

- *abilities* (the ability to listen to, and hear, another opinion, the ability to observe, the ability to interpret and to compare, the ability to communicate and collaborate, the ability to analyse and assess, the ability to avoid conflicts; the knowledge of foreign languages, etc.);

- *attitudes* (those of respect, openness, refraining from pre-conceived ideas, tolerance, flexibility, empathy, curiosity and desire to discover, to learn, etc.).

Individual's intercultural competence, consisting of those three levels, is of the highest level and manifests itself in an individual's behavior when communicating and collaborating with representatives of another culture.

Teacher's intercultural competence, beside its core components (*general knowledge; knowledge about other cultures; the ability to discover, communicate and collaborate; the ability to interpret and compare; and the attitudes indispensable for an intercultural dialogue*), also covers specific components essential for teacher's activity: *professional knowledge about the education systems in other cultures and education programmes; education methods to be applied*

when working in a multicultural group or class; and professional abilities (the development and implementation of children's intercultural competence education programmes).

The experiences of students and teachers in a multicultural environment make a positive impact on the improvement of their intercultural competence: personal development, the changes in intercultural knowledge, and the formation of attitudes, behaviour, and abilities. However, some problems are unavoidable (language barriers, cultural differences, different understanding of attitudes and values, a negative view of foreigners, different views on learning, or a shortage of skills of communication and cooperation in a multicultural environment). Learning or working in a multicultural environment is an interesting activity for students and teachers that encourages their improvement and learning together with the other participants of the process and which requires certain preparation (knowledge, abilities, and attitudes) for the building of intercultural dialogue between the participants of an intercultural environment.

The students-prospective teachers' intercultural competence would improve due to the targeted implementation of intercultural education and the studies of the following themes: *Intercultural competence in teacher's professional activity; Religions of the world; Culture shock; Development of learners' intercultural competence; or Coping with difficulties in the construction of an intercultural dialogue*, as well as due to the application of different activating (self-) education methods: those of projects, of problem-based teaching, etc. In the process of implementation of a targeted *Syllabus of Intercultural Education*, students' knowledge, abilities, attitudes, and behaviour change in a purposeful way. Targeted intercultural students' education is one of the factors that improves intercultural competence of prospective teachers.

The dissertation is based on the following **theoretical provisions**:

The ideas of the philosophy of existentialism important for the consideration of the meaning of human life, harmonious co-existence, communication with other people, and morality (Ozmon, Craver, 1996; Sverdiolas, 2002; Tatariewicz, 2003; Duoblienè, 2006), for the

analysis of teacher's work in a multicultural group, and for the development of communication with pupils based on the *I-Thou* relationship (Buber, 2001). That results in one's rapport with another, i.e. empathy, which is very important when working in a multicultural group or class. The ideas are of special significance for the designing of the purposeful content of the *Syllabus of Intercultural Education* and the selection of education methods and forms

The phenomenological approach that seeks to promote the relationship with the world. Phenomenology explores the structures of the world consciousness the absence of which would make human life unimaginable. It deals with all the human life-related problems (Husserl, 2005; Jonkus, 2009). To quote L. Duobliene (2006a), the application of phenomenology to the education process strengthens moral attitudes and the development of social abilities. In the process of education, phenomenology is related to experience. Existential and phenomenological education are inseparable from the training of the ability to choose which is relevant for the development of intercultural competence. As stated by the representatives of phenomenological education, when creating conditions for the formation of moral values, one should use the methods of storytelling, artistic creation, and imagination development. Intercultural education is based on phenomenology "which emphasises an unbiased, but a very attentive look, rejection of labels, and renouncing of stereotypes, supports an interpretative view on cultural phenomena, and seeks reflection, a critical relationship, and a dialogue" (Bielskienė, Duoblienė, Tamulionytė, 2012, p. 13). The quoted approach has been observed when conducting the empirical research, developing the content of targeted intercultural education, implementing a targeted *Syllabus of Intercultural Education*, and formulating the conclusions.

Philosophy of dialogue. As a rule, dialogue is considered to be the best form of mutual understanding and conflict resolution when building relationships, therefore, in the discussion of the development of international relations, it is necessary to emphasise the significance of dialogue. Whenever we seek a dialogue, in most cases we know we seek mutual understanding, consensus, and agreement (Buberis, 2001;

Gutauskas, 2010). The philosophy of dialogue is very important for the planning of the content and methods of targeted intercultural education of students-prospective teachers and the development of interaction of the participants of the pedagogical quasi-experiment.

The theory of humanistic education based on the provisions of humanistic pedagogy and psychology (Maslow, 2006) and philosophy (Morkūnienė, 1995) and the *Conception of Education of Humanistic Culture by Artistic Activity* (2012). In the theory of humanistic education, the following concepts predominate: responsibility, participative thinking, creativity, diversity, activity, and openness. The concept of diversity is to be related to the right to diversity (of cultures, views, individuality, etc.) (Morkūnienė, 1995 p. 18). The approach is followed to the effect that “a personality is open to the world, an individual communicates with the world, i.e. another individual and society, eventually, he acts, and in the activity creates the world and himself“ (Morkūnienė, 1995, p. 103). Humanistic culture is “perceived as a unity of an individual consciousness and the mode of behaviour predetermined by it which is influenced by humanistic values in the cultural environment; it also creates the conditions for an individual’s expression in that cultural environment“ (*Conception of Education of Humanistic Culture by Artistic Activity*, 2012). The ideas of the said theory have been adjusted to the development of a targeted *Syllabus of Intercultural Education*, its implementation, the assessment of the outcomes of the empirical research, and the formulation of the conclusions.

The theory of multiculturalism that denies the existence of a single standard of culture. The concept of multiculturalism is used for the “naming of a situation when, in a limited geographical area (a country, region, or city), people of different nations, cultures, and confessions live and communicate“ (Kuzmickas, 2013, p. 123). To quote D. Amilevičius and V. Andrejevas (2012, p. 26), culture can be of several levels, from individual to global. As stated by them, there is no such thing as a homogeneous society. The conception of multiculturalism discloses ethnic, racial, religious, cultural, and gender diversity (Mažeikis, 2010; Cooper, Howard-Hamilton, Cuyjet, 2011;

Amilevičius, Andrejevas, 2012). It is important to recognise diversity and differences and to perceive multiculturalism not as a problem or threat, but, on the contrary, as a productive source, since the existence of differences stimulates our imagination, thinking, and understanding of others. Culture is revealed through diversity. Therefore, it is necessary to encourage students to take an interest in their own and other cultures and to together build a harmonious and democratic society based on intercultural dialogue. The theory enables scientific justification of the existence of multiculturalism in the contemporary society and the finding of opportunities of cultural communication and collaboration, based on tolerance to diversity, its understanding, and its recognition in that society.

The approaches of cultural relativism and cultural pluralism are regarded as synonymous with multiculturalism. The said approaches are considered to be *constructivist*, as “cultural factors are seen as independent from the structural factors, and social life is continuously constructed“ (Žalimienė, Lazutka, Skučienė, Aidukaitė et al., 2011, p. 18). In that regard, justice in the system of education manifests itself by equality, mutual independence of the cultures of different groups, and respect for cultural differences.

The principles of intercultural education (UNESCO Guidelines on Intercultural Education, 2006). Intercultural education is of great importance in the stimulation of social cohesion and peaceful coexistence, as the implementation of intercultural education programmes encourages a dialogue between different cultures, beliefs, and religions, and that contributes to the building of sustainable and tolerant multicultural society. The said principles form the basis of the designed *Syllabus of Intercultural Education*.

The structures of intercultural competence and the identification of the opportunities of its improvement are based on the following **methodological provisions:**

Mixed, however, with the prevalence of the qualitative, research strategy. Qualitative research aims to find out more about a scarcely explored phenomenon and human experience. In qualitative research, the data are collected orally, and the researcher is considered to be a

research instrument (Žydžiūnaitė, 2007; Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008; Hesse-Biber, Leavy, 2011). Despite the fact that the idea of the dissertation is based on the qualitative research strategy, the *quantitative research strategy* was also applied with the aim of more objective assessment of the changes in student intercultural competence after the implementation of the targeted *Syllabus of Intercultural Education*. According to researchers (Tidikis, 2003; Kardelis, 2007; Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008, etc.), the combination of the qualitative and quantitative research strategies helps to avoid extremes.

In order to verify the impact of the designed *Syllabus of Intercultural Education* on students' intercultural competence, the method of a pedagogical quasi-experiment was chosen. A consecutive experiment was carried out with merely one group, without any control group. R. Tidikis (2003, p. 508) defined the method as the study of one group with respect to time. In one group of participants, certain parameters of the group were systematically measured, and in the period between two measurements, a certain way of impact was applied.

In the conducting of the pedagogical quasi-experiment, the *experiential learning theory* was applied which emphasised the reflection-based relationship of theory and practice (Kolb, 1984 after Baranauskienė, 2003; Sezemanas, 1997; Jarvis, 2001; Petty, 2008; Pollard, 2006).

In the doctoral dissertation, the following **research methods** were applied:

- *Critical analysis of research literature.* Works of Lithuanian and foreign authors (philosophical, sociological, psychological, and educological literature) were studied. The method contributed to the disclosure of the nature of intercultural competence and its structural components necessary for teacher's professional activity, as well as the opportunities of improvement of intercultural competence and the principles of purposeful intercultural education;

- *The method of document analysis* was used in the studies of documents that justified intercultural education and the significance of intercultural competence. Their analysis was used as a basis for the assessment of the significance of intercultural education and intercultural competence in the activity of a contemporary individual;

- *Modelling* was applied in the development of a hypothetical theoretical model of purposeful intercultural education of students-prospective teachers as a factor of improvement of intercultural competence;

- *Expert method* was used to assess the developed hypothetical theoretical model of the improvement of students-prospective teachers' intercultural competence by means of purposeful intercultural education;

- By means of the *methods of a semi-structured interview and the analysis of student reflections*, the views of students and teachers on intercultural competence and the opportunities of its improvement in university studies in Lithuania and abroad (under exchange programmes) were investigated;

- *A written survey* was conducted to survey students-prospective teachers, the participants of the pedagogical quasi-experiment. Students self-assessed their intercultural competence, i.e. the major structural components of intercultural competence: the knowledge, abilities, behaviour manifestations, and attitudes;

- *A pedagogical quasi-experiment* was applied to test targeted intercultural education of students-prospective teachers as a factor of improvement of intercultural competence.

The research data were analysed by means of several **methods**:

- *Statistical analysis of the qualitative data*. For the analysis of the data of the written survey, SPSS (Statistical Package for Social Science), version 20.0, was used. The following statistical methods were chosen for the data processing:

- analysis of frequencies and means (to define variables);

- Cronbach alpha coefficient (to assess the instrument validity);
- Wilcoxon non-parametric test (to compare data variation).
- For the *analysis of the qualitative research data, the content analysis method* was applied.

The novelty of the research is justified by the following statements:

- The structure of intercultural competence was expanded and supplemented by components indispensable for teacher's professional activity: *professional knowledge of the education systems in other cultures and of education curricula; education methods for work in a multicultural group or classroom; and the abilities of designing programmes for the development of children's intercultural competence and the implementation of the designed programmes;*

- For the first time in Lithuania, teachers' views on the significance of intercultural competence in their professional activity has been investigated. The outcomes of the research led to believe that, in some cases, teachers merely denied having intercultural competence and applying its components;

- As established by the investigation of students and teachers' views on intercultural competence and the opportunities of its improvement, when learning or working in an intercultural environment, such difficulties as language barriers, intercultural differences, attitudes towards other cultures, different understanding of values, a negative view of foreigners or of learning, and a shortage of the skills of communication and work in a multicultural environment could be avoided by purposeful learning and education;

- The designed and implemented targeted *Syllabus of Intercultural Education* proved the hypothesis that intercultural education of students-prospective teachers was a significant factor of the improvement of intercultural competence.

The practical significance of the research is proved by the following proposals:

- On the basis of a hypothetical theoretical model of the improvement of prospective teachers' intercultural competence by

means of purposeful intercultural education, designed and tested by an expert method, a targeted *Syllabus of Intercultural Education* was developed;

- An instrument for students-prospective teachers' self-assessment of their intercultural competence, that can be applied in the study process for the self-assessment of students' intercultural competence, was developed and tested;

- By means of a pedagogical quasi-experiment, the designed targeted *Syllabus of Intercultural Education* intended for the education of students-prospective teachers, which can also be used for the improvement of the teacher training curricula in the organization of the professional development of working teachers, was tested.

The structure of the dissertation and a review of its content

The dissertation consists of an introduction, three parts, discussions-recommendations, conclusions, a list of literature, and appendices. The scope of the dissertation is 187 pages; it contains 36 tables and 38 figures. In the research, 261 sources of literature were used. In all the research stages, 196 informants and respondents took part (76 of them participated in quazi-experiment). 48 interviews were conducted, 83 reflections (written documents) were analysed, and 152 questionnaires were processed by the SPSS software.

The dissertation plan

1. Theoretical basis of students' targeted intercultural education as a factor of the improvement of intercultural competence:

- 1.1. Justification of the structural components of intercultural competence:

- 1.1.1. The contemporary conception of culture;

- 1.1.2. The models and structure of intercultural competence.

- 1.2. The significance of intercultural competence in teacher's activity in the performance of roles under educational changes.

- 1.3. The conception of students' targeted intercultural education:

- 1.3.1. The principles, aims, and methods of intercultural education;

- 1.3.2. A hypothetical theoretical model of the improvement of prospective teachers' intercultural competence by means of targeted intercultural education.

2. Justification of the methodology of the empirical research in students-prospective teachers' targeted intercultural education:
 - 2.1. The logical sequence of the research;
 - 2.2. The research design: the stages, function, methods, and participants of the empirical research:
 - 2.2.1. Presentation of the methodology of the pilot research in teachers' view on the significance of intercultural competence in professional activity;
 - 2.2.2. Presentation of the methodology of the research in experts' view on the theoretical-hypothetical model of the improvement of prospective teachers' intercultural competence;
 - 2.2.3. Presentation of the methodology of the research in students and teachers' view on intercultural competence and the opportunities of its improvement:
 - 2.2.3.1. Description of the methodology of the research in the views of students-participants of academic exchange programmes on the opportunities of the improvement of intercultural competence;
 - 2.2.3.2. Description of the methodology of research in students' view on studies in a multicultural environment;
 - 2.2.3.3. Description of the methodology of research in teachers' view on work in a multicultural environment;
 - 2.2.4. The methodology of a pedagogical quasi-experiment:
 - 2.2.4.1. The nature, function, reliability, and validity of the pedagogical quasi-experiment;
 - 2.2.4.2. The description of the implementation of the methodology of the pedagogical quasi-experiment.
 3. The outcomes of the research in students-prospective teachers' targeted intercultural education:
 - 3.1. Analysis of teachers' view on the significance of intercultural competence in professional activity;
 - 3.2. Analysis of students and teachers' view on intercultural competence and the opportunities of its improvement:
 - 3.2.1. Analysis of the view of students-participants of academic exchange programmes on the opportunities of improvement of intercultural competence;

3.2.2. Analysis of students' view on learning in a multi-cultural environment;

3.2.3. Analysis of teachers' view on work in a multicultural environment.

3.3. The outcomes of the pedagogical quasi-experiment:

3.3.1. Analysis of the students' view on the content of the *Syllabus of Intercultural Education*;

3.3.2. Analysis of the changes in the students' intercultural competence.

Chapter 1 of the dissertation, *Theoretical basis of students' targeted intercultural education as a factor of the improvement of intercultural competence*, consists of three sub-chapters.

Sub-chapter 1, *Justification of the structural components of intercultural competence*, consists of 2 parts devoted to the analysis of the contemporary conception of culture and the models and structure of intercultural competence. Culture is understood as the accumulation of both spiritual phenomena and material objects; it is dynamic; like all the environment around us, it is affected by globalization and all the world-covering migration processes. The consequence of the factors of globalization and postmodernism is not the uniformity of the world, but the emergence of diversity, i.e. a cultural mosaic, and the consequence of the said diversity is a multicultural society which recognizes ethnical, religious, cultural, ideological, gender, social, economic, and other differences and is able to reflect on its own perception of culture and its own culture, which is open, which respects other cultures, and which promotes intercultural communication and collaboration by retaining the uniqueness of each culture. For the life in a multicultural society, one of the general competences, i.e. intercultural competence, is of particular importance.

After the assessment of the ideas on intercultural competence of individual 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, most frequently repeating in research literature. For people of different cultures, intercultural competence opens the door to an 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. Those were the core ideas used to develop a model of the improvement of intercultural competence and to conduct the empirical research.

Sub-chapter 2, *The significance of intercultural competence in teacher's activity in the performance of roles under educational changes*, emphasizes the significance of intercultural competence in teacher's professional activity. The traits of the contemporary educational environment are presented that oblige respective institutions to train teachers who would be prepared for work in a multicultural group or classroom (characterized by ethnic, religious, cultural, social, economic, and gender diversity) and who would be able to develop their pupils' intercultural competence helpful for their adjustment to continuous changes and the life in a multicultural society, for building a dialogue between different cultures, and for constructive communication and collaboration based on respect and tolerance by retaining one's own cultural identity.

Sub-chapter 3, *The conception of students' targeted intercultural education*, consists of two parts that reveal the principles, aims, and methods of intercultural education and analyse the EU and Lithuanian documents that justify intercultural education. By synthesizing the conceptual models of intercultural competence presented in sub-chapter 1, and by following the theoretical provisions of multiculturalism and intercultural education, a hypothetical theoretical model of the improvement of prospective teachers' intercultural competence by means of targeted intercultural education was designed. Given the expert comments and recommendations, the model was extended (see Fig. 1).

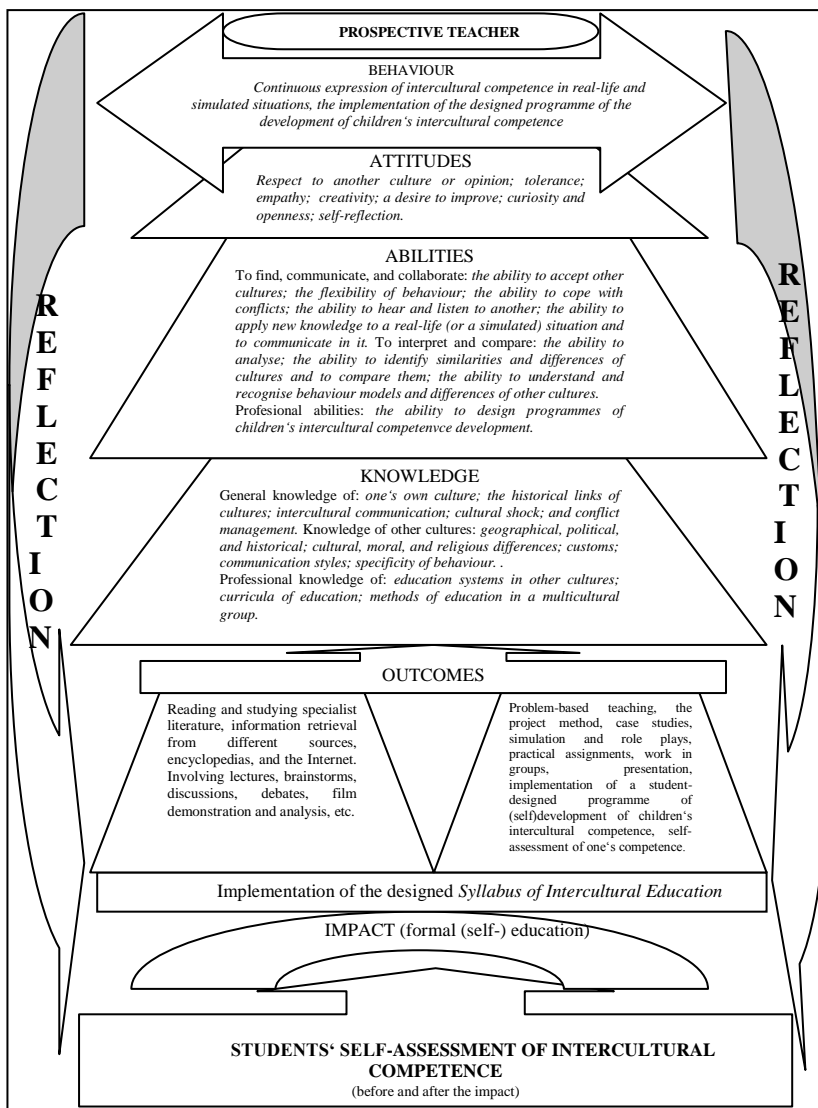


Fig. 1. A hypothetical-theoretical model of the improvement of prospective teachers' intercultural competence by means of targeted intercultural education

Chapter 2 of the dissertation, *Justification of the methodology of the empirical research in students-prospective teachers' targeted intercultural education*, consists of two sub-chapters. Sub-chapter 1 presents the general process of the research. The research of the dissertation covered seven stages in which the process of the research, its structure, the methods of the data collection and analysis, as well as the outcomes, were presented in a greater detail. In Sub-chapter 2, *The research design: the stages, function, methods, and participants of the empirical research*, the methods of the research are described, the demographic characteristics of the research participants are presented, and the methodology of the pilot research and the specificity of the research organization are discussed. For the conducting of the pilot research, a qualitative method, i.e. a semi-structured interview, was chosen. The participants of the research were 16 teachers from comprehensive schools of the city of Klaipėda. *The research aimed to identify the teachers' view on intercultural competence and its significance in pedagogical activity*. The expert method is described that was applied with the aim of analysing, assessing, and improving the designed hypothetical theoretical model of the improvement of prospective teachers' intercultural competence by means of targeted intercultural education. In order to develop a *Syllabus of Intercultural Education* with its principal aim of the improvement of intercultural competence, the view of the study process participants on intercultural competence and the opportunities of its improvement in the university studies in Lithuania and abroad were found out. In the conducting of the research, *qualitative methods* were applied (semi-structured interviews and structured reflections, and the views were expressed by 22 students and 8 teachers (teaching the courses of pedagogy and psychology) from different countries (Lithuania, Latvia, Denmark, Norway, Finland, and Sweden). The last part describes *The methodology of a pedagogical quasi-experiment*: its nature, function, reliability, and validity, as well as its implementation. The sample of the pedagogical quasi-experiment included 76 students-prospective teachers. During the *pedagogical quasi-experiment*, we sought to disclose the impact of students' targeted intercultural education on the

process of the improvement of their intercultural competence and in the implementation of the targeted *Syllabus of Intercultural Education*. For the measurement of the change, qualitative (written reflections) and quantitative (a written survey) research methods were applied.

Chapter 3, *The outcomes of the research in students-prospective teachers' targeted intercultural education*, consists of three parts. In the first part, the teachers' view of intercultural competence and its significance in their professional activity was disclosed. As proved by the outcomes, the informants thought they were not prepared for work in a multicultural classroom, with children representing different cultures learning together, however, almost all the informants were willing to try to teach such a classroom: it was interesting, it encouraged improvement, learning from others, and getting to better know both one's own and other cultures. The teachers identified *three groups of knowledge that, in their opinion, were necessary for work in a multicultural classroom: the general-cultural knowledge, the knowledge of another culture, and the specific knowledge of the course*. The knowledge of the communication style of another culture, the customs, cultural differences, specificity of behaviour, the knowledge of foreign languages, the knowledge of one's own culture, of conflict management, and of Lithuania's historical links with other countries in different historical periods was most frequently emphasized. As proved by the informants, the attitudes and personal qualities necessary for teacher's intercultural competence included the willingness to improve, tolerance for otherness, self-confidence, creativity, motivation, respect for another culture and traditions, the feeling of responsibility, curiosity and openness, receptivity for novelty, self-education, and dialogue-based communication. As for the abilities necessary for work with a multicultural classroom, in the teachers' opinion, flexible behaviour, the ability to apply new knowledge to a real-life situation, the ability to cope with conflicts, to forge relationships, to communicate in different situations, and other, were of great importance.

Part 2, *Analysis of students and teachers' view on intercultural competence and the opportunities of its improvement*, presented an analysis of the research outcomes. Emphasis was placed on the fact that participation in academic exchange programmes made a great positive impact on the participants' personal improvement, the changes in the attitudes, views, and behaviour, and the formation of intercultural knowledge, abilities, and skills, and also contributed to their ability to better understand themselves in different intercultural situations. However, some problems were unavoidably faced (language barriers, cultural differences, different understanding of attitudes and values, a negative view of foreigners, a different attitude towards learning, and a shortage of skills of communication and work in a multicultural environment). In the students' opinion, the most important things for effective learning in such an environment were one's preparedness and attitude; it would be necessary to promote the studies of foreign languages, to involve arriving students in lectures and classes, and to organize seminars and cycles of lectures for the introduction to essential cultural differences and customs and traditions of other cultures. In the teachers' opinion, work in a multicultural environment was very interesting, and it encouraged one to improve and to learn together with the participants of the process. However, such a kind of work called for targeted preparation (knowledge, abilities, and attitudes) in order to be able to communicate and collaborate with the participants of the multicultural environment.

Part 3, *The outcomes of a pedagogical quasi-experiment*, presented the outcomes of the research in students' opinions of the content of the *Syllabus of Intercultural Education* and of the analysis of the changes in the students' intercultural competence after the implementation of the targeted *Syllabus of Intercultural Education*. The summary of the students' opinions of the *Syllabus of Intercultural Education*, after comparing their expectations and the outcomes received from the analysis of their reflections, witnessed that, after the implementation of the syllabus, students' expectations were met by the outcomes. The principal outcomes of the implementation of the positively assessed

syllabus included 1) the acquired and/or deepened knowledge of the structure of international competence, its components, concepts, other cultures, their own culture, specific characteristics of communication with foreigners and the behaviour in such situations, as well as education strategies and methods when working in a multicultural group or classroom. To quote the students, that kind of knowledge was important for them not only as pedagogues, but also as people living in multicultural society; 2) positive changes in the views and attitudes towards foreigners; 3) increased self-confidence in unfamiliar situations; 4) a belief that they would be able to work in a multicultural group/classroom; 5) an opportunity of putting the acquired knowledge to practice and implementing the projects designed by themselves; and 6) improved abilities to work in a group when implementing common projects. In the second part, the analysis of the changes in the intercultural competence of the students-participants of the pedagogical quasi-experiment was introduced. The comparative outcomes of diagnostic sections (implemented at the beginning and the end of the quasi-experiment) were presented. Three meaningful units were identified: 1) the changes in the outcomes of the research in the theoretical knowledge of the intercultural competence; 2) the changes in the outcomes of the research in the possessed practical experience; and 3) the changes in the outcomes of intercultural competence. The discussion of the changes in the structural components (the knowledge, abilities, attitudes, and behaviour) of intercultural competence led to the conclusion that the students tended to better self-assess the four structural part components after the attainment of the aims laid out in the *Syllabus of Intercultural Competence*.

The difference in the knowledge was assessed by means of the Wilcoxon criterion. As witnessed by the obtained outcomes ($Z = -7,499^a$, $p = 0,000$), the knowledge assessment at the time of the first and the second sections was statistically meaningful. The analysis of the rank table demonstrated that in 75 cases the students' answers were positive, and merely in one case the answer was negative; mean rank: positive 38,81 and negative: 15,50. The analysis of the research

data proved the deepening of the knowledge. The most significant outcomes are presented in Table 2.

Table 2

The changes in the students' knowledge significant for the deepening of intercultural competence

| Knowledge | Positive ranks | Negative ranks | Ranks averages | | Z value | p |
|--|----------------|----------------|----------------|----------|---------------------|-------|
| | | | Positive | Negative | | |
| I know the principal objects in my country included in the cultural heritage | 52 | 3 | 28,35 | 22 | -6,281 ^a | 0,000 |
| I assess my knowledge of cultural differences as ... | 48 | 4 | 26,79 | 23 | -5,925 ^a | 0,000 |
| I know the principles of intercultural communication | 58 | 2 | 30,74 | 23,5 | -6,780 ^a | 0,000 |
| I know the customs of other | 49 | 1 | 25,62 | 19,5 | -6,323 ^a | 0,000 |
| I know the characteristics of behaviour in other cultures | 53 | 0 | 27 | 0 | -6,637 ^a | 0,000 |
| I know the religions of other cultures | 38 | 1 | 20,11 | 16 | -5,570 ^a | 0,000 |
| I know the characteristics of the systems of education in other cultures | 42 | 7 | 25,92 | 19,5 | -5,033 ^a | 0,000 |
| I know school traditions in other cultures | 52 | 7 | 30,54 | 26 | -5,783 ^a | 0,000 |
| I know education methods applied to a multicultural group or classroom | 57 | 4 | 31,95 | 17,5 | -6,476 ^a | 0,000 |
| I know different ways of conflict solution, negotiation, and cooperation | 33 | 6 | 20,15 | 19,17 | -4,096 ^a | 0,000 |
| The knowledge of culture shock | 72 | 1 | 37,33 | 13 | -7,467 ^a | 0,000 |

To evaluate the difference in the assessment of the ability to interpret and to compare, the Wilcoxon criterion was applied. As

witnessed by the obtained outcomes ($Z = -7,346a$, $p = 0,000$), the assessment of the ability to interpret and compare at the time of the first and the second sections was statistically meaningful. The analysis of the rank table demonstrated that in 70 cases the students' answers were positive, and merely in 4 cases negative; mean rank: positive 39,27, and negative: 6,50. For detailed outcomes, see Table 3.

Table 3

The changes in the students' ability to interpret and compare

| Abilities | Positive ranks | Negative ranks | Ranks averages | | Z value | p |
|---|----------------|----------------|----------------|----------|---------------------|-------|
| | | | Positive | Negative | | |
| The ability to analyse and appropriately understand different cultural contexts. | 48 | 2 | 25,6 | 23 | -6,294 ^a | 0,000 |
| The ability to interpret events and documents of a different culture, to explain them and to relate to the events and documents of one's own culture. | 41 | 3 | 22,94 | 16,5 | -5,473 ^a | 0,000 |
| The ability to recognise and explain the fields of misunderstandings, etc. | 44 | 5 | 25,57 | 20 | -5,448 ^a | 0,000 |
| The ability to compare the characteristics of the systems of education in one's own and other cultures by bringing out similarities and differences. | 39 | 4 | 22,51 | 17 | -5,190 ^a | 0,000 |
| The ability to identify the traits of culture shock. | 67 | 0 | 34 | 0 | -7,270 ^a | 0,000 |
| The ability to overcome the consequences of culture shock. | 64 | 2 | 34 | 17,5 | -7,005 ^a | 0,000 |

To evaluate the difference in the assessment of the ability to discover, communicate, and collaborate, the Wilcoxon criterion was applied. As witnessed by the obtained outcomes ($Z = -6,385^a$, $p = 0,000$), the assessment of the ability to discover, communicate, and collaborate at the time of the first and the second sections was statistically meaningful. The analysis of the rank table demonstrated that in 64 cases the students' answers were positive, and merely in 8 cases negative; mean rank: positive 38,28, and negative: 22,25. For detailed outcomes, see Table 4.

Table 4

The changes in the students' ability to discover, communicate, and collaborate

| Abilities | Positive ranks | Negative ranks | Ranks averages | | Z value | p |
|--|----------------|----------------|----------------|----------|---------------------|-------|
| | | | Positive | Negative | | |
| The ability to effectively work in a multicultural environment | 42 | 3 | 22,81 | 25,67 | -5,314 ^a | 0,000 |
| The ability to flexibly respond to new situations caused by cultural diversity | 43 | 5 | 24,91 | 21 | -5,378 ^a | 0,000 |
| The ability to forge relationships | 31 | 7 | 19,95 | 17,5 | -3,953 ^a | 0,000 |
| The ability to take decisions | 24 | 4 | 14,08 | 17 | -3,415 ^a | 0,001 |
| The ability to apply new knowledge to real life situations | 32 | 2 | 17,63 | 15,5 | -4,985 ^a | 0,000 |
| The ability to accept other cultures | 27 | 5 | 16,59 | 16 | -3,888 ^a | 0,000 |
| The ability to retrieve new knowledge about culture(s) | 34 | 7 | 21,82 | 17 | -4,320 ^a | 0,000 |
| The ability to hear and listen to another | 21 | 7 | 14,17 | 15,5 | -2,390 ^a | 0,017 |

The discussion of the outcomes of the part *Analysis of the changes in the students' intercultural competence* led to believe that the initially set hypothesis was confirmed. The implementation of the targeted *Syllabus of Intercultural Education*, which included the

application of the project method, problem-based teaching, and other activating (self-) education methods, resulted in the students' better self-assessment of their knowledge, abilities, attitudes, and behaviour. Therefore, we could reasonably formulate a scientific proposition that students' targeted intercultural education became a significant factor of the improvement of intercultural competence.

CONCLUSIONS

The analysis of scientific literature and the conducted empirical research led to the formulation of the following conclusions of the dissertation:

1. Under the impact of postmodernism and globalization, in the process of formation of multicultural society, homogeneity was falling into decline, therefore, the education of intercultural competence became a must. Intercultural competence (when analysed in the context of different activities as a general competence) consisted of three levels: *knowledge* (cultural knowledge, understanding of non-verbal language, etc.); *abilities* (the ability to listen and hear another opinion, the ability to observe, the ability to interpret and compare, the ability to communicate and collaborate, the ability to analyse and assess, the ability to avoid conflicts, the knowledge of foreign languages, etc.); *attitudes* (of respect, openness, the absence of a pre-conceived opinion, tolerance, flexibility, empathy, curiosity and willingness to discover, to learn, etc.). Intercultural competence that consisted of the said three levels was of the highest level and manifested itself in individual's behaviour when communicating and collaborating with representatives of other cultures.

Teacher's intercultural competence was especially relevant for his professional activity. The characteristics of the contemporary educational environment required to train teachers who would be competent to work in a multicultural group or classroom (characterised by ethnic, religious, cultural, social, economic, and gender diversity) and who would be able to help children to develop

intercultural competence and to contribute to their harmonious integration into the continuously changing multicultural society, their building of positive relations with representatives of different cultures, and simultaneously retaining their national identity.

2. The outcomes of the pilot research, intended for the identification of teachers' views on intercultural competence and its significance in professional activity, allowed to state that, beside the principal components of intercultural competence (general knowledge, the knowledge of other cultures; the ability to discover, interact, interpret, and relate; and attitudes necessary for intercultural communication and cooperation), teacher's intercultural competence should also include other specific components, necessary for professional activity: *professional knowledge about educational systems of other cultures, education curricula, education methods applied when working in a multicultural group or classroom, the abilities of designing children's intercultural education programmes, and the abilities to implement the designed programmes.*

3. A hypothetical-theoretical model designed on the basis of the research data was used to model a targeted *Syllabus of Intercultural Education*. The outcomes of its implementation witnessed that targeted intercultural education was becoming a significant factor of the improvement of intercultural competence when the syllabus of education possessed the following characteristics:

- the content of the syllabus consisted of the following themes/problems: *intercultural competence in teacher's professional activity; religions of the world; culture shock; education of intercultural competence; and difficulty in forging an intercultural dialogue;*

- the outcomes of targeted intercultural education were pursued by applying activating (self-)education methods: those of projects, problem-based teaching, simulation, role plays, debates, discussions, and others;

Upon the implementation of such a targeted *Syllabus of Intercultural Education*, the changes in the improvement of the

intercultural competence of students-prospective teachers were assessed at four levels:

- *knowledge* (the general native cultural knowledge was deepened, as well as the knowledge of other cultures, specialist knowledge, and the knowledge indispensable for teacher's professional activity);

- *abilities* (the following abilities were developed: to analyse and appropriately understand different cultural contexts, to identify similarities and differences between cultures, to interpret and relate the phenomena of the native and other culture, and to apply the knowledge acquired in an authentic or simulated situation);

- *attitudes and behaviour* (positive attitudes were formed in assessing another's opinion, in coping with different played or simulated situations, and in the assessment of one's own and others' behaviour in them).

4. After the assessment of students and teachers' view on intercultural competence and the opportunities of its improvement in university studies in Lithuania and abroad, under exchange programmes, we argue that:

- Intercultural competence was significant both for studies and work in a multicultural environment. Studies or work in a multicultural environment, especially studies abroad under exchange programmes, was one of the most significant factors of the improvement of intercultural competence. Those experiences were significant for personal improvement, i.e. the changes in the attitude, views, behaviour, and intercultural knowledge and the formation of abilities.

- Studies or work in a multicultural environment for students and teachers was an interesting activity, which also encouraged the improvement and learning together with the other participants of the process and which required certain preparedness (knowledge, abilities, and attitudes) for the building of intercultural dialogue in a multicultural environment.

- During studies or work in a multicultural environment, the following problems were faced: language barriers, cultural

differences, differences in the perception of the attitudes and values of the representatives of other cultures, a negative view on foreigners, different views on learning, and poor skills of work and communication. The identified factors failed to motivate students and teachers to improve their intercultural competence, however, purposeful preparation was one of the opportunities to improve the resolution of the problems.

5. The hypothesis formulated for the research was confirmed by a pedagogical quasi-experiment. In the process of implementation of the targeted *Syllabus of Intercultural Education*, students' self-assessment of their knowledge, abilities, attitudes, and behaviour changed in a purposeful way:

- *At the level of knowledge*, statistically significant changes in the outcomes of the pedagogical quasi-experiment demonstrated that the students better self-assessed their knowledge (*of the cultural specificity of the ethnic groups living in the country, of the specificity of communication styles of other countries, of the religions of other countries, the characteristics of the education system, traditions in schools, education methods applied in a multicultural group or classroom, and of culture shock*).

- *At the level of abilities*, by comparing the outcomes of two diagnostic sections of the pedagogical quasi-experiment, a statistically significant change between the students' self-assessment before and after the implementation of the SIE was established. In the students' opinion, they better assessed their abilities (*to analyse and appropriately understand different cultural contexts, to establish the similarities and differences of cultures, to interpret and compare the phenomena of the native and other cultures, to recognise and explain misunderstood things, to identify the characteristics of culture shock, to flexibly respond to new situations caused by cultural diversity, to apply new knowledge to real life situations, to discover new information about cultures, and to foresee potential causes of a conflict due to cultural differences*).

- *At the level of attitudes*, the changes in the outcomes proved that the students-prospective teachers more positively assessed their

preparedness to work in a multicultural group or classroom, to learn when working in a multicultural team, and their tolerance to other cultures and custom.

- *At the level of behaviour*, the positive changes were not so distinct, as the changes at that level were the most difficult to measure, however, the increased knowledge, the developed abilities, and the positive attitudes indispensable for intercultural communication and collaboration by retaining the uniqueness of each culture were likely to be appropriately used in an authentic real-life situation.

The said changes proved that targeted intercultural education became a significant factor of the improvement of intercultural competence.

The key proposals of the dissertation research were presented in the following research publications:

1. Norvilienė, A. Zuzevičiūtė, V. (2011). Teachers' View on the Expression of Intercultural Competence. In: *Tiltai*. 3 (56), p. 111–124.

2. Norvilienė, A. Zuzevičiūtė, V. (2011). Self-Development of Intercultural Competence by Participation in Exchange Programmes: Students' View. In: *Tarpdisciplininis diskursas socialiniuose moksluose – 3*, Kaunas, p. 59–65.

3. Norvilienė, A. (2012). Self-Development of Intercultural Competence in Academic Exchange Programmes: Students' Attitude. In: *Socialiniai mokslai*. Nr. 1 (75) p. 58–65

The dissertation proposals were approved by giving presentations in national and international conferences:

1. International scientific conference *Systemotheoretical Dimensions of the Changes in Vocational Training*. Kaunas. Vytautas Magnus University. Presentation *Challenges of the Contemporary World of Change in Training for Profession*. (May 2010).

2. The 9th international scientific conference *Teacher Training in the 21st Century: Changes and Prospects*. Šiauliai University. Presentation *The Significance of (Self-) Education in Intercultural Competence* (November 2010).

3. Scientific Conference *Civil Personal Identity as a Link of Society Members*. Klaipėda University. Presentation *Teachers' View on the Expression of Intercultural Competence* (April 2001).

4. International Conference on Textbooks & Educational Media: Representation of Otherness. Kaunas, Vytautas Magnus University, Lithuania. Presentation *Peculiarities of Intercultural Competence of Lithuanian Teachers' Working in Multicultural Classroom* (September 2011).

5. Continuous Conference of Doctoral Students and Young Researchers *Interdisciplinary Discourse in Social Science – 3*. Kaunas Technological University. Presentation *Self- Development of Intercultural Competence by Participation in Academic Exchange Programmes: Students' View* (October 2011).

6. International scientific conference *Innovative Methods of Adult Empowerment: Prospects of Educology and Social Work*. Mykolas Romeris University. Presentation *Development of Intercultural Competence as Empowerment to Live in Intercultural Society* (May 2012).

7. A study visit to the Teacher Training Centre in Mureş County, Romania: *Managing Career Development in Multicultural Society*. Presentation *Teacher's Training for Working in Multicultural Classroom in Lithuania* (May 2012).

8. *Children's Identity & Citizenship in Europe (CiCe) Pre-Conference Meetings and Annual Conference*. York, the UK. Presentation of the report for 2012, drafted by CiCe co-ordinator in Lithuania prof. V. Zuzevičiūtė; participation in discussions of the activities for 2013 (May 2012).

9. National scientific–practical conference *Education: Current Issues and Prospects*. Klaipėda State College. Presentation *Prospective Teachers' Intercultural Competence: Situation and Development* (May 2013).

10. *CiCe Conference 2013: Identities and Citizenship Education: Controversy, Crisis, and Challenges*. University of Lisbon, Portugal.

Presentation: *Prospective Teachers' Intercultural Competence: Situation and Development* (June 2013).

11. International scientific conference *Quality of Education and Training in the Context of Global and Regional Challenges*. Klaipėda University. Presentation: *Prospective Teachers' Intercultural Competence: Situation and Development* (October 2013).

During the period of the dissertation writing, the author participated in:

- an international intensive course *Mirroring Inclusive Education in New Nordic–Baltic Learning Environments* (September – October 2011);

- the Teacher Training Centre, the County of Mureș, Romania. The theme of the visit: *Managing Career Development in Multicultural Society* (May 2012);

- a research leave and the 3rd International Week in the Teacher Training Faculty, Nord-Trøndelag University College, Norway. The research leave took place in the framework of the project of international practices/research leaves of the academic staff and the 1st and 2nd cycle students of the higher schools of Lithuania in the institutions and international organisations abroad (in the EU, EFTA, and NATO countries)

Brief information about the author

Education

2004: graduate from the Faculty of Pedagogy, Klaipėda University; awarded the degree of Bachelor in Education and acquired the professional qualification of primary school teacher, educator, and social pedagogue.

2006: graduate from the Faculty of Social Sciences, Kaunas Technological University; awarded the degree of Master of Public Administration.

Professional activity

2006–2007: administrator of studies in the Faculty of Pedagogy, Klaipėda University.

2007–2012: assistant of the Department of Childhood Pedagogy, the Faculty of Pedagogy, Klaipėda University.

Since 2007, Vice-Dean of the Faculty of Pedagogy, Klaipėda University.

Since 2012, lecturer of the Department of Childhood Pedagogy, the Faculty of Pedagogy, Klaipėda University.

Research interests

Intercultural education, teacher training, administration and management of educational institutions.

ĮVADAS

Temos aktualumas. Šių dienų politiniuose, ekonominiuose, kultūriniuose, švietimo ir ugdymo bei kituose diskursuose vis ryškesni postmodernizmo ir globalizacijos procesų padariniai. Pasak J. F. Lyotard (2010), postmodernizmo pamatas yra mąstymo ir jo įvardijimo kalba įvairovė, todėl būtina mokytis gyventi pripažįstant tą įvairovę. Postmodernybės vizija – daugybingumas, įvairovės pripažinimas ir jos skatinimas, skirtybių dialogas (Mureika, 2009). Vis dažniau yra vartojamos tokios sąvokos: *tinklinė visuomenė, globali visuomenė, pasaulio pilietis, daugiakultūrė visuomenė, tarpkultūrinis ugdymas, kultūrų integracija*. Gyvenant daugiakultūrėje 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).

Formuojant tarpkultūrinį bendrabūvį daugiakultūrėje visuomenėje didelis vaidmuo tenka ugdymui. Tarpkultūrinio ugdymo svarbą pripažįsta aukščiausios Europos Sąjungos institucijos. *Europos šalių Kultūros ministrų Faro susitikime* (Faro declaration on the Council of Europe's Strategy for Developing Intercultural Dialogue, 2005) buvo apibrėžti pagrindiniai Europos Sąjungos šalių kultūrinio bendradarbiavimo prioritetai. *UNESCO Tarpkultūrinio ugdymo gairėse* (UNESCO Guidelines on Intercultural Education, 2006) teigiama, jog tarpkultūrinis ugdymas yra labai svarbus skatinant socialinę sanglaudą ir taikų sugyvenimą, o vykdant tarpkultūrinio ugdymo programas, yra skatinamas skirtingų kultūrų, įsitikinimų ir religijų dialogas – visa tai padeda kurti tvarią ir tolerantišką visuomenę. *Europos Tarybos Baltojoje knygoje* (White Paper on Intercultural Dialogue “Living Together As Equals in Dignity”, 2008) aiškinant tarpkultūrinį dialogą pabrėžiama, kad tarpkultūrinis ugdymas yra viena iš penkių svarbiausių sričių, kurias vykdant būtina

apsaugoti ir plėtoti žmogaus teisių, demokratijos ir teisinės valstybės principus bei skatinti tarpusavio supratimą.

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 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 (*Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatoje*, *Valstybinėje švietimo 2013–2022 metų strategijoje*; *Lietuvos pažangos strategijoje Lietuva 2030 (2012)*; *Vizijoje Mokslioji Lietuva – 2030 (2012)*; *Aukštojo mokslo tarptautiškumo skatinimo 2013–2016 metų veiksmų plane (2013)*; *Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatyme (2011)*; *Mokytojo profesijos kompetencijos apraše (2007)* 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; Bennett, 1998; Fantini, 2000; Byram, Nichols, Stevens, 2001; Stier, 2003; Sercu, 2004; Landis, Bennett, Bennett, 2004; Mažeikienė, Virgailaitė-Mečkauskaitė, 2007; Žydžiūnaitė, Lepaitė ir kt. 2010). Tyrėjų D. K. Deardorff (2004, 2006, 2009), N. Stone (2006), T. R. Williamso, (2009) E. Virgailaitės-Mečkauskaitės (2011), L. Chodzkienės (2012) darbuose didesnis dėmesys skiriamas tarpkultūrinės kompetencijos koncepcijos kūrimo klausimams. Tarpkultūrinės kompetencijos raiška analizuojama daugelio mokslininkų veikaluose (Bulajeva, 2005; Petkevičiūtė, Budaitė, 2005; Radzevičienė, 2006; Želvys, 2006; Mažeikienė, Loher,

2008; Barzelis, Barcytė, 2009; Juknytė-Petreikienė, 2010; Dervin, 2010; Kvieskaitė, 2010, 2011; Paurienė, 2010; Pliopaitė, Radzevičienė, 2010 ir kt.). Tarpkultūrinės kompetencijos poveikį visuminiam asmenybės ugdymui(si) analizavo Lietuvos ir pasaulinio masto mokslininkai (Tamošiūnas, 2000; Tijūnelienė, 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 ir kt.).

Studentų tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo galimybių tyrimai Lietuvoje reti, ypač kalbant apie mokytojų rengimą universitete. Tarpkultūrinė kompetencija mokytojo profesinėje veikloje yra itin reikšminga vertinant dabartinius edukacinės aplinkos pokyčius, taip pat ji aktuali ir fiksuojant vaikų iš mišrių šeimų skaičiaus didėjimą ikimokyklinio ir pradinio ugdymo įstaigose. Mokytojai ne tik patys turi būti pasirengę dirbti daugiakultūroje grupėje, klasėje, gebėti kurti joje tarpkultūrinę sąveiką, bet ir gebėti ugdyti vaikų tarpkultūrinę kompetenciją, atsižvelgdami į grupėje, klasėje esančių vaikų kultūrinę įvairovę. Tobulinant tarpkultūrinę kompetenciją yra svarbus ugdymo kryptingumas, taikant atitinkamą ugdymo turinį, metodus bei priemones. Todėl studentų, būsimųjų mokytojų, tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo galimybių tyrimas ir kryptingo tarpkultūrinio ugdymo turinio formavimas – aktualus siekinys tiek moksliniu, tiek praktiniu požiūriu, kadangi tai gali padėti nustatyti pagrindinius veiksnius, darančius įtaką studentų, būsimųjų mokytojų, tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimui.

Atsižvelgiant į moksliniu ir praktiniu aspektais nurodytą aktualų siekinį, šio **tyrimo objektu** pasirinktas *kryptingas tarpkultūrinis studentų, būsimųjų mokytojų, ugdymas*, kaip tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo veiksnys.

Atsakant į pagrindinį šio tyrimo klausimą apie kryptingą tarpkultūrinį studentų, būsimųjų mokytojų, ugdymą, kaip tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo veiksnį, pagrindinis dėmesys sutelktas **į šiuos probleminius klausimus:**

- *Kurie tarpkultūrinės kompetencijos komponentai ypač reikšmingi mokytojo profesinėje veikloje?*
- *Kokie veiksniai padidintų studentų, studijuojančių universitete, tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo galimybes?*
- *Koks turėtų būti kryptingo tarpkultūrinio studentų ugdymo turinys, metodai ir priemonės siekiant tobulinti būsimųjų mokytojų tarpkultūrinę kompetenciją?*

Tyrimo hipotezė: *didelę reikšmę tarpkultūrinės studentų kompetencijos tobulinimui turi kryptingas tarpkultūrinis ugdymas, kai jį vykdančios: a) taikomi aktyvinantys ugdymo(si) metodai (projektų metodas, probleminis mokymas ir kt.), b) siekiama sudaryti sąlygas studentams pagilinti bendrąsias žinias apie prigimtinę kultūrą, kitas kultūras, ugdyti gebėjimus atrasti kultūrų panašumus bei skirtumus, mokytis bendrauti ir bendradarbiauti, interpretuoti savąją ir kitą kultūras, formuoti pagarbą kitai kultūrai, kitokiai nuomonei nuostatas, atsiskleidžiančias veikloje.*

Tyrimo tikslas – teoriškai ir empiriškai pagrįsti kryptingą tarpkultūrinį studentų ugdymą, kaip būsimųjų mokytojų tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo veiksnį.

Tyrimo uždaviniai:

1. Atskleisti kryptingo tarpkultūrinio studentų ugdymo, kaip tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo veiksnio, teorinius pagrindus.
2. Išryškinti mokytojų požiūrį į tarpkultūrinės kompetencijos reikšmę profesinėje veikloje.
3. Sukurti būsimųjų mokytojų tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo, taikant kryptingą tarpkultūrinį ugdymą, hipotetinį teorinį modelį.
4. Ištirti studentų ir dėstytojų požiūrį į tarpkultūrinę kompetenciją bei jos tobulinimo galimybes studijuojant Lietuvos universitete ir pagal mainų programas užsienyje.

5. Pedagoginiu kvaziekperimentu pagrįsti kryptingą tarpkultūrinį studentų ugdymą, kaip reikšmingą veiksnį tobulinant būsimųjų mokytojų tarpkultūrinę kompetenciją.

Ginamieji teiginiai:

1. 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.

Mokytojo tarpkultūrinė kompetencija be pagrindinių jos komponentų (*bendrųjų žinių, žinių apie kitas kultūras; gebėjimų atrasti, bendrauti ir bendradarbiauti; gebėjimų interpretuoti ir lyginti; nuostatų, būtinų tarpkultūriniam dialogui*) apima specifinius, mokytojo veiklai būtinus komponentus: *dalykines žinias apie kitų kultūrų švietimo sistemas, ugdymo programas; ugdymo metodus, taikomus dirbant daugiakultūrėje grupėje, klasėje; profesinius gebėjimus (vaikų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo programų kūrimo, jų įgyvendinimo).*

2. Studentų ir dėstytojų patirtis daugiakultūrėje aplinkoje daro teigiamą įtaką tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimui: asmeniniam tobulėjimui, tarpkultūrinių žinių kaitai, nuostatų ir požiūrio, elgesio, gebėjimų formavimuisi. Tačiau taip pat neišvengiama ir problemų (kalbos barjeras, kultūrų skirtumai, kitoks nuostatų, vertybių suvokimas, neigiamas požiūris į svetimšalius, skirtingas požiūris į mokymąsi, įgūdžių bendrauti ir bendradarbiauti daugiakultūrėje aplinkoje stoka). Mokymasis ar darbas daugiakultūrėje aplinkoje

studentams ir dėstytojams yra įdomi, skatinanti tobulėti ir mokytis drauge su dalyvaujančiais tame procese veikla, reikalaujanti tam tikro pasirėngimo (žinių, gebėjimų, nuostatų) kuriant daėgiakultūrės aplinkos dalyvių tarpkultūrinį dialogą.

3. Studentų, būsimumų mokytojų, tarpkultūrinė kompetencija tobulėtu, studijų procese kryptingai vykdant tarpkultūrinį uėdymą bei studijuojant tokias temas: *Tarpkultūrinė kompetencija mokytojo profesinėje veikloje, Pasaulio religijos, Kultūrinis šokas, Uėdytinių tarpkultūrinės kompetencijos uėdymas, Sunkumų įveikimas siekiant tarpkultūrinio dialogo*, taip pat taikant įvairius aktyvinančius uėdymo(si) metodus: projektų, probleminio mokymo ir kitus. Įgyvendinant tikslingą *Tarpkultūrinio uėdymo programą* studentų turimos žinios, gebėjimai, nuostatos ir elgesys kryptingai keičiasi. Kryptingas tarpkultūrinis studentų uėdymas yra vienas iš veiksmių tobulinant būsimumų mokytojų tarpkultūrinę kompetenciją.

Darbas 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; Tatariewicz, 2003; Duoblienė, 2006), analizuojant mokytojo darbą daėgiakultūrėje grupėje, kuriant su mokiniais bendravimą, pagrįstą santykiu „aš-tu“ (Buber, 2001). Tuomet atsiranda jautrumas vienas kitam, empatija – tai labai svarbu dirbant daėgiakultūrėje grupėje, klasėje. Šios idėjos yra ypač reikšmingos projektuojant tikslingą *Tarpkultūrinio uėdymo programos* turinį, pasirenkant uėdymo metodus, formas.

Fenomenologine pozicija, kurios esmė – skatinti santykius su pasauliu. Fenomenologija tyrinėja tas pasaulio sąmonės struktūras, be kurių žmogaus gyvenimas neįsivaizduojamas. Ji sprendžia visas su žmogaus gyvenimu susijusias problemas (Husserl, 2005; Jonkus, 2009). Pasak L. Duoblienės (2006a), fenomenologijos taikymas uėdymo procese stiprina moralines nuostatas ir socialinių gebėjimų plėtotę. Fenomenologija uėdymo procese siejama su patirtimi. Egzistencinis ir fenomenologinis uėdymas neatsiejami nuo mokymo

gebėti pasirinkti – tai aktualu ugdantis tarpkultūrinę kompetenciją. Fenomenologinio ugdymo atstovų teigimu, sudarant sąlygas vertybinių nuostatų formavimui reikėtų naudoti pasakojimo, meninės kūrybos, vaizduotės lavinimo metodus. Tarpkultūrinis ugdymas remiasi fenomenologija, „pabrėžiančia nešališką, bet labai dėmesingą žvilgsnį, etikečių atmetimą, stereotipų atsisakymą, pritaria interpretaciniam požiūriui į kultūrinius fenomenus, siekia refleksijos, kritinio santykio ir dialogo“ (Bielskienė, Duoblienė, Tamulionytė, 2012, p. 13). Šios pozicijos laikomasi atliekant empirinį tyrimą, projektuojant kryptingo tarpkultūrinio ugdymo turinį, įgyvendinant tikslingą *Tarpkultūrinio ugdymo programą* ir formuluojant išvadas.

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, būsimųjų mokytojų, ugdymo turinį, metodus, kuriant sąveiką tarp pedagoginio kvaziekperimento dalyvių.

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 p. 18). Vadovaujamosi požiūriu, jog „asmenybė 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 įtakos 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 pritaikytos kuriant tikslingą

Tarpkultūrinio ugdymo programą, ją įgyvendinant, vertinant empirinio tyrimo rezultatus, formuluojant išvadas.

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, p. 123). Pasak D. Amilevičiaus ir V. Andrejevo (2012, p. 26), 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, atvirksčiai, kaip produktyvų šaltinį, nes skirtumų buvimas skatina mūsų vaizduotę, mąstymą bei kitų 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 prieigomis, kurios traktuojamos kaip daugiakultūriškumo sinonimai. Šios prieigos 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, p. 18). Šiuo požiūriu teisingumas švietimo srityje reiškiasi lygybe ir abipuse įvairių grupių kultūrų nepriklausomybe bei pagarba kultūriniais skirtumams.

Tarpkultūrinio ugdymo principais (UNESCO Guidelines on Intercultural Education, 2006). Tarpkultūrinis ugdymas yra labai svarbus skatinant socialinę sanglaudą ir taikų sugyvenimą, nes įgyvendinant tarpkultūrinio ugdymo programas skatinamas skirtingų

kultūrų, įsitikinimų ir religijų dialogas, o tai padeda kurti tvarią ir tolerantišką daugiakultūrę visuomenę. Šie principai yra projektuojamos *Tarpkultūrinio ugdymo programos* pagrindas.

Tarpkultūrinės kompetencijos struktūros, jos tobulinimo galimybių pažinimas grindžiamas tokiomis **metodologinėmis nuostatomis**:

Mišria, tačiau dominuojant kokybinei, tyrimo strategija. Kokybiniais tyrimais siekiama plačiau išsiaiškinti mažai iširtą reiškinių, žmonių patirtį. Atliekant kokybinius tyrimus duomenys renkami žodžiu, tyrimo instrumentu laikomas pats tyrėjas (Žydžiūnaitė, 2007; Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008; Hesse-Biber, Leavy, 2011). Nepaisant, jog visos disertacijos idėja grįsta kokybinių tyrimų strategija, siekiant objektyviau įvertinti studentų tarpkultūrinės kompetencijos pokytį, įgyvendinus tikslingą *Tarpkultūrinio ugdymo programą*, buvo taikyta ir *kiekybinių tyrimų strategija*. Pasak mokslininkų (Tidikis, 2003; Kardelis, 2007; Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008 ir kt.), derinant kiekybinę ir kokybinę tyrimų strategijas, išvengiama kraštutinumų.

Siekiant patikrinti sukurtos *Tarpkultūrinio ugdymo programos* poveikį studentų tarpkultūrinei kompetencijai, pasirinktas *pedagoginio kvazieksperto* metodas. Nuoseklusis eksperimentas atliekamas tik su viena grupe, kontrolinės grupės nėra. Šį metodą R. Tidikis (2003, p. 508) apibūdina kaip vienos grupės tyrimą laiko atžvilgiu. Esant vienai dalyvių grupei, sistemingai matuojami tam tikri grupės parametrai, o laikotarpiu tarp dviejų matavimų taikomas tam tikras poveikio būdas.

Atliekant *pedagoginį kvaziekspertą* remtasi ir *mokymosi iš patirties teorija*, kurioje akcentuojamas teorijos ir praktikos ryšys remiantis *refleksija* (Kolb, 1984 pagal Baranauskienė, 2003; Sezemanas, 1997; Jarvis, 2001; Petty, 2008; Pollard, 2006).

Disertaciniame darbe taikomi šie **tyrimo metodai**:

- *Mokslinės literatūros kritinė analizė.* Išstudijuoti Lietuvos ir užsienio autorių darbai – filosofinė, sociologinė, psichologinė ir edukologinė literatūra. Šis metodas padėjo atskleisti tarpkultūrinės kompetencijos esmę ir jos struktūrinius komponentus, būtinus

profesinėje mokytojo veikloje bei tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo galimybes, kryptingo tarpkultūrinio ugdymo principus;

- *Dokumentų analizės metodu* nagrinėti tarpkultūrinį ugdymą ir tarpkultūrinės kompetencijos reikšmę pagrindžiantys dokumentai. Jų analize buvo remtasi įvertinant tarpkultūrinio ugdymo ir tarpkultūrinės kompetencijos reikšmę šiuolaikinio žmogaus veikloje;

- *Modeliavimas* taikytas kuriant kryptingo tarpkultūrinio studentų, būsimųjų mokytojų, ugdymo, kaip tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo veiksnio, hipotetinį teorinį modelį;

- *Ekspertų metodus* naudotas siekiant įvertinti sukurtą būsimųjų mokytojų tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo taikant kryptingą tarpkultūrinį ugdymą teorinį hipotetinį modelį;

- *Pusiau struktūruoto interviu ir studentų refleksijų analizės* metodais siekta iširti studentų ir dėstytojų požiūrį į tarpkultūrinę kompetenciją bei jos tobulinimo galimybes studijuojant Lietuvos universitete ir pagal mainų programas užsienyje;

- *Anketinė apklausa raštu* vykdyta apklausiant studentus, būsimuosius mokytojus, pedagoginio kvaziekperimento dalyvius. Studentai įsivertino tarpkultūrinę kompetenciją – svarbiausius tarpkultūrinės kompetencijos struktūrinius komponentus: žinias, gebėjimus, elgesio raišką ir nuostatas;

- *Pedagoginis kvaziekperimentas* taikytas siekiant pagrįsti kryptingo tarpkultūrinio studentų, būsimųjų mokytojų, ugdymo, kaip tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo, veiksnį.

Tyrimų metu gauti duomenys analizuoti remiantis keliais **metodais**:

- *Statistinė kiekybinių duomenų analizė*. Atliekant apklausos raštu duomenų analizę naudota SPSS (Statistical Package for Social Science) programinės įrangos 20.0 versija. Duomenų apdorojimui pasirinkti šie statistiniai metodai:

- dažnių ir vidurkių analizė (apibūdinti kintamuosius);

- Cronbach alpha koeficientas (įvertinti instrumento patikimumą);
- Wilcoxon neparametrinis kriterijus (palyginti duomenų pokytį).
- *Kokybinių tyrimų duomenų analizę atlikti pasitelktas turinio analizės metodas.*

Tyrimo mokslinį naujumą pagrindžia šie teiginiai:

- Išplėsta tarpkultūrinės kompetencijos struktūra – papildyta mokytojo profesinėje veikloje būtiniais komponentais: *dalykinėmis žiniomis apie kitų kultūrų švietimo sistemas, ugdymo programas; ugdymo metodus, taikomus dirbant daugiakultūrėje grupėje, klasėje; vaikų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo programų kūrimo gebėjimais ir gebėjimais sukurtas programas įgyvendinti.*

- Pirmą kartą Lietuvoje ištirtas mokytojų požiūris į tarpkultūrinės kompetencijos reikšmę profesinėje veikloje. Tyrimo rezultatai leidžia teigti, kad mokytojai kai kuriais atvejais tiesiog neigia turintys ir naudojantys tarpkultūrinės kompetencijos komponentus.

- Ištyrus studentų ir dėstytojų požiūrį į tarpkultūrinę kompetenciją ir jos tobulinimo galimybes, nustatyta, jog mokantis ar dirbant daugiakultūrėje aplinkoje, tokių sunkumų: kalbos barjeras, tarpkultūriniai skirtumai, nuostatos į kitas kultūras, kitoks vertybių suvokimas, neigiamas požiūris į svetimšalius, į mokymąsi, bendravimo ir darbo daugiakultūrėje aplinkoje įgūdžių stoka būtų galima išvengti kryptingai tobulinantis.

- Sukurta ir įgyvendinta tikslinga *Tarpkultūrinio ugdymo programa* patvirtino hipotezę, kad kryptingas studentų, būsimųjų mokytojų, tarpkultūrinis ugdymas yra reikšmingas tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo veiksnys.

Tyrimo praktinį reikšmingumą pagrindžia šie teiginiai:

- Sukurto ir ekspertų metodu patikrinto būsimųjų mokytojų tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo, taikant kryptingą

tarpkultūrinį ugdymą, hipotetinio teorinio modelio pagrindu parengta tikslinga būsimųjų mokytojų *Tarpkultūrinio ugdymo programa*;

- Sukurtas ir patikrintas studentų, būsimųjų mokytojų, tarpkultūrinės kompetencijos įsivertinimo instrumentas, kurį galima taikyti studijų procese vertinant studentų tarpkultūrinę kompetenciją;

- Pedagoginiu kvazieksperimentu patikrinta parengta tikslinga studentų, būsimųjų mokytojų, ugdymui skirta *Tarpkultūrinio ugdymo programa*, kurią galima naudoti tobulinant mokytojų rengimo programas, organizuojant dirbančių mokytojų kvalifikacijos tobulinimą.

Disertacijos struktūros ir turinio apžvalga

Darbą sudaro įvadas, trys dalys, diskusijos – rekomendacijos, išvados, literatūros sąrašas ir priedai. Disertacijos apimtis 187 psl. Darbe pateiktos 74 vaizdinės priemonės: 36 lentelės ir 38 paveikslai. Disertaciniam tyrimui panaudotas 261 literatūros šaltinis. Visuose tyrimo etapuose dalyvavo 196 informantai ir respondentai (iš jų 76 dalyvavo kvazieksperimente). Atlikti 48 interviu, išanalizuotos 83 refleksijos (rašytiniai dokumentai), SPSS programa apdorotos 152 anketos.

Disertacijos planas

1. Kryptingo tarpkultūrinio studentų ugdymo, kaip tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo veiksnio, teoriniai pagrindai:

1.1. Tarpkultūrinės kompetencijos struktūrinių komponentų pagrindimas:

1.1.1. Šiuolaikinė kultūros samprata;

1.1.2. Tarpkultūrinės kompetencijos modeliai ir struktūra;

1.2. Tarpkultūrinės kompetencijos reikšmė mokytojo veikloje atliekant vaidmenis edukacinių pokyčių aplinkybėmis.

1.3. Kryptingo tarpkultūrinio studentų ugdymo koncepcija:

1.3.1. Tarpkultūrinio ugdymo principai, tikslai ir metodai;

1.3.2. Tarpkultūrinės būsimųjų mokytojų kompetencijos tobulinimo, taikant kryptingą tarpkultūrinį ugdymą, hipotetinis teorinis modelis.

2. Kryptingo tarpkultūrinio studentų, būsimųjų mokytojų, ugdymo empirinio tyrimo metodologijos pagrindimas:

2.1. Tyrimo loginė seka;

2.2. Tyrimo metodika: etapai, paskirtis, metodai, empirinio tyrimo dalyviai;

2.2.1. Mokytojų požiūrio į tarpkultūrinės kompetencijos reikšmę profesinėje veikloje žvalgomojo tyrimo metodologijos pristatymas;

2.2.2. Ekspertų nuomonės apie tarpkultūrinės būsimųjų mokytojų kompetencijos tobulinimo, teorinį hipotetinį modelį tyrimo metodologijos pristatymas;

2.2.3. Studentų ir dėstytojų požiūrio į tarpkultūrinę kompetenciją ir jos tobulinimo galimybes tyrimo metodologijos pristatymas;

2.2.3.1. Studentų, dalyvavusių akademinų mainų programose, požiūrio į tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo galimybes tyrimo metodologijos aprašymas;

2.2.3.2. Studentų požiūrio į mokymąsi daugiakultūroje aplinkoje metodologijos aprašymas;

2.2.3.3. Dėstytojų požiūrio į darbą daugiakultūroje aplinkoje tyrimo metodologijos aprašymas;

2.2.4. Pedagoginio kvazieksperto metodika:

2.2.4.1. Pedagoginio kvazieksperto esmė, paskirtis, patikimumas ir validumas;

2.2.4.2. Pedagoginio kvazieksperto įgyvendinimo metodikos aprašymas.

3. Kryptingo tarpkultūrinio studentų, būsimųjų mokytojų, ugdymo tyrimo rezultatai:

3.1. Mokytojų požiūrio į tarpkultūrinės kompetencijos reikšmę profesinėje veikloje analizė;

3.2. Studentų ir dėstytojų požiūrio į tarpkultūrinę kompetenciją ir jos tobulinimo galimybes analizė;

3.2.1. Studentų, dalyvavusių akademinų mainų programose, požiūrio į tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo galimybes analizė;

3.2.2. Studentų požiūrio į mokymąsi daugiakultūroje aplinkoje analizė;

3.2.3. Dėstytojų požiūrio į darbą daugiakultūroje aplinkoje analizė.

3.3. Pedagoginio kvazieksperto rezultatai:

3.3.1. Studentų nuomonės apie *Tarpkultūrinio ugdymo programos* turinį analizė;

3.3.2. Tarpkultūrinės studentų kompetencijos pokyčių analizė.

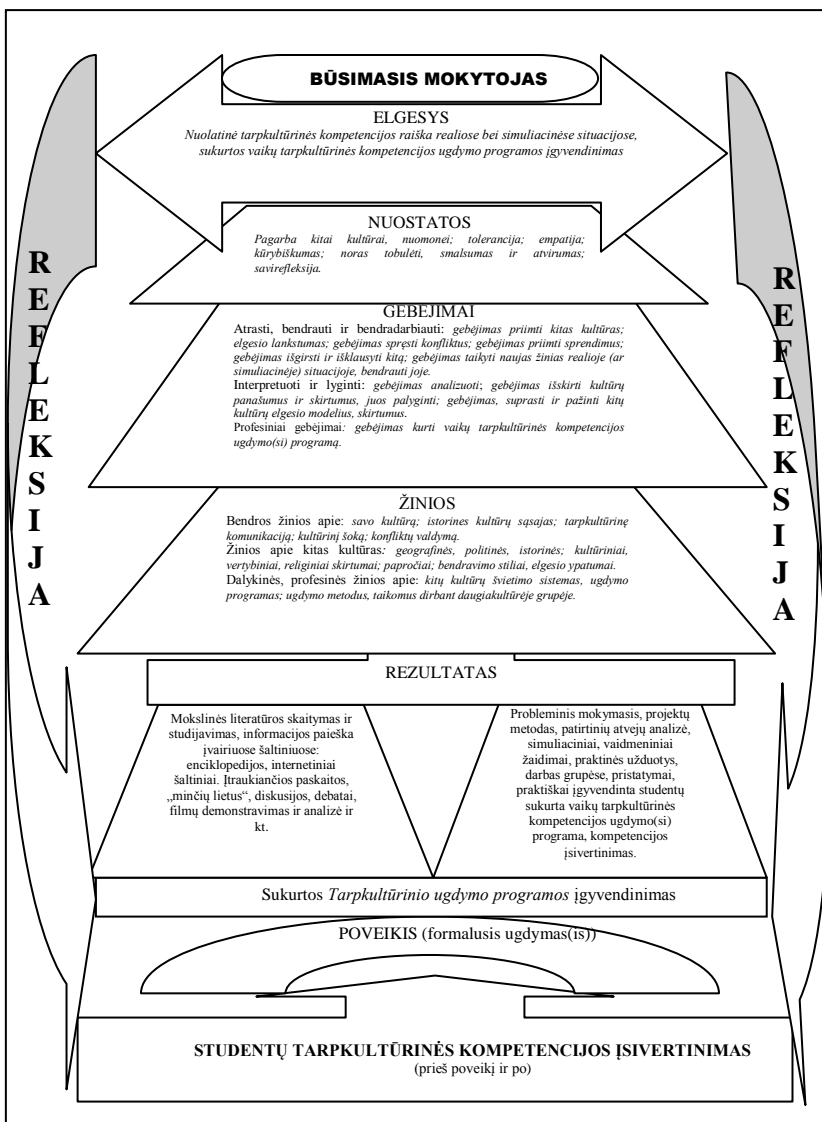
Pirmąjį disertacijos skyrių *Kryptingo tarpkultūrinio studentų ugdymo, kaip tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo veiksnio, teoriniai pagrindai* sudaro trys poskyriai.

Pirmąjį poskyrį *Tarpkultūrinės kompetencijos struktūrinių komponentų pagrindimas* sudaro du skyreliai, kuriuose analizuojama šiuolaikinės kultūros samprata, tarpkultūrinės kompetencijos modeliai ir struktūra. Taigi kultūra yra ir dvasinio fenomeno, ir materialių objektų sandauga, ji yra dinamiška, ją, kaip ir visą mus supančią aplinką, veikia globalizacija bei visą pasaulį apimantys migracijos procesai. Globalizacijos ir postmodernizmo veiksnių padarinys yra ne pasaulio suvienodėjimas, o įvairovės, t.y. kultūros mozaikos atsiradimas. Būtent šios įvairovės padarinys – daugiakultūrė visuomenė, pripažįstanti etninius, religinius, kultūrinius, ideologinius, lyties, socialinius, ekonominius ir kitus skirtumus bei gebanti reflektuoti savąjį kultūros suvokimą ir savo kultūrą, atvira ir jaučianti pagarbą kitoms kultūroms, skatinanti tarpkultūrinį bendravimą ir bendradarbiavimą išlaikant kiekvienos kultūros savitumus. Gyvenant daugiakultūrėje visuomenėje yra itin svarbi viena iš bendrųjų kompetencijų – t.y. tarpkultūrinė kompetencija.

Įvertinus atskirą Lietuvos ir užsienio šalių mokslininkų pristatomas idėjas apie tarpkultūrinę kompetenciją, jų pateiktus modelius, pateikiama tarpkultūrinės kompetencijos esmė. Tarpkultūrinės kompetencijos modelį sudaro trys lygmenys (pažintinis, emocinis ir elgesio) bei 15 dažniausiai mokslinėje literatūroje pasikartojančių struktūrinių komponentų. 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. Būtent šios pagrindinės idėjos ir yra panaudotos darbe kuriant tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo modelį bei atliekant empirinį tyrimą.

Antrajame poskyryje *Tarpkultūrinės kompetencijos reikšmė mokytojo veikloje atliekant vaidmenis edukacinių pokyčių aplinkybėmis* akcentuojama tarpkultūrinės kompetencijos reikšmė mokytojo profesinėje veikloje. Pristatomi šiuolaikinės edukacinės aplinkos požymiai, kurie įpareigoja rengti tokius mokytojus, kurie būtų patys pasirengę darbui daugiakultūroje grupėje, klasėje (pasižyminčioje etnine, religine, kultūrine, socialine, ekonomine, lyties įvairove) ir gebėtų išugdyti mokinių tarpkultūrinę kompetenciją, kuri padėtų jiems prisitaikyti prie nuolatinių pokyčių bei gyventi daugiakultūroje visuomenėje, kurti įvairių kultūrų atstovų dialogą, konstruktyvų bendravimą ir bendradarbiavimą, pagrįstą pagarba, tolerancija, išsaugant savo tautinį tapatumą.

Trečiąjį poskyrį *Kryptingo tarpkultūrinio studentų ugdymo koncepcija* sudaro du skyreliai, kuriuose atskleisti tarpkultūrinio ugdymo principai, tikslai ir metodai bei analizuojami tarpkultūrinį ugdymą pagrindžiantys Europos Sąjungos ir Lietuvos dokumentai. Sintezuojant konceptuales tarpkultūrinės kompetencijos modelius, pristatytus pirmajame poskyryje, ir remiantis daugiakultūriškumo ir tarpkultūrinio ugdymo teorinėmis nuostatomis sukurtas būsimųjų mokytojų tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo, taikant kryptingą tarpkultūrinį ugdymą, hipotetinis teorinis modelis. Atsižvelgus į ekspertų pastabas ir pasiūlymus modelis papildytas (žr. 1 pav.).



1 pav. Būsimųjų mokytojų tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo, taikant kryptingą tarpkultūrinį ugdymą, hipotetinis teorinis modelis

Antrąjį disertacijos skyrių *Kryptingo tarpkultūrinio studentų, būsimųjų mokytojų, ugdymo empirinio tyrimo metodologijos pagrindimas* sudaro du poskyriai. Pirmajame poskyryje pristatoma bendroji tyrimo eiga. Disertacinį tyrimą sudarė septyni etapai, kuriuose detalčiau pristatoma tyrimo eiga, struktūra, duomenų rinkimo ir analizės metodai bei rezultatai. Antrajame poskyryje *Tyrimo metodika: etapai, paskirtis, metodai, empirinio tyrimo dalyviai* aprašomi tyrimo metodai, pateikiamos tyrimo dalyvių demografinės charakteristikos, aptariama žvalgomojo tyrimo metodika ir tyrimo organizavimo ypatumai. Žvalgomąjį tyrimą atlikti pasirinktas kokybinis metodas – pusiau struktūruotas interviu. Tyrime dalyvavo 16 Klaipėdos miesto bendrojo ugdymo mokyklų mokytojų. Tyrimo paskirtis – *išsiaiškinti mokytojų požiūrį į tarpkultūrinę kompetenciją ir jos reikšmę pedagoginėje veikloje*. Aprašomas ekspertų metodas, kuris buvo taikytas siekiant išanalizuoti, įvertinti ir tobulinti sudarytą būsimųjų mokytojų tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo, taikant kryptingą tarpkultūrinį ugdymą, hipotetinį teorinį modelį. Siekiant sukurti *Tarpkultūrinio ugdymo programą*, kurios pagrindinis tikslas – tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimas, buvo išsiaiškintas studijų proceso dalyvių požiūris į tarpkultūrinę kompetenciją ir jos tobulinimo galimybes studijuojant Lietuvos ir užsienio universitetuose. Tyrimą atlikti taikyti kokybiniai *metodai* (pusiau struktūruotas interviu ir struktūruotos refleksijos), požiūrį išsakė 22 studentai ir 8 (pedagogikos ir psichologijos dalykų) dėstytojai iš įvairių šalių (Lietuvos, Latvijos, Danijos, Norvegijos, Suomijos, Švedijos). Paskutiniajame skyrelyje aprašyta *Pedagoginio kvazieksperto metodika: esmė, paskirtis, patikimumas ir validumas bei įgyvendinimas*. Pedagoginio kvazieksperto tiriamąjį imtį sudarė 76 studentai, būsimieji mokytojai. *Pedagoginio kvazieksperto* metu siekta atskleisti studentų kryptingo tarpkultūrinio ugdymo poveikį tobulinant jų tarpkultūrinę kompetenciją, įgyvendinant tikslingą *Tarpkultūrinio ugdymo programą*. Pokyčio matavimui taikyti kokybinis (refleksijos raštu) ir kiekybinis (apklausa raštu) tyrimo metodai.

Trečiąjį skyrių *Kryptingo tarpkultūrinio studentų, būsimųjų mokytojų, ugdymo tyrimo rezultatai* sudaro trys poskyriai. Pirmajame poskyryje atskleidžiamas mokytojų požiūris į tarpkultūrinę kompetenciją ir jos reikšmę profesinėje veikloje. Rezultatai parodė, kad informantų nuomone, jie nėra pasiruošę dirbti daugiakultūroje klasėje, kai klasėje kartu mokosi kelias kultūras atstovaujantys vaikai, tačiau beveik visi informantai norėtų pabandyti dirbti tokioje klasėje, nes tai įdomu, skatina tobulėti, mokytis iš kitų, giliau pažinti savąją ir kitą kultūrą. Mokytojai išskyrė *tris grupes žinių, kurių, jų nuomone, reikėtų dirbant daugiakultūroje klasėje: bendrosios – kultūrinės žinios, žinios apie kitą kultūrą ir specialiosios dalyko žinios*. Dažniausiai buvo akcentuotos žinios apie kitos kultūros bendravimo stilių, papročius, kultūrinius skirtumus, elgesio ypatumus, užsienio kalbos mokėjimus, savos kultūros žinojimą, konflikto valdymo ir bendrų Lietuvos istorinių sąsajų įvairiais istoriniais laikotarpiais su kitomis šalimis žinios. Informantai patvirtino, kad mokytojo tarpkultūrinei kompetencijai būtinos nuostatos bei asmeninės savybės: noras tobulėti, tolerancija kitokiam, pasitikėjimas savimi, kūrybiškumas, motyvacija, pagarba kitai kultūrai, tradicijoms, atsakomybės jausmas, smalsumas ir atvirumas, imlumas naujovėms, savęs ugdymas, dialoginis bendravimas. Kalbant apie gebėjimus, būtinus dirbant daugiakultūroje klasėje, mokytojų nuomone, labai svarbus elgesio lankstumas, gebėjimas taikyti naujas žinias realioje situacijoje, gebėjimas spręsti konfliktus, užmegzti ryšius, bendrauti įvairiose situacijose ir kt.

Antrajame poskyryje analizuojami *Studentų ir dėstytojų požiūrio į tarpkultūrinę kompetenciją ir jos tobulinimo galimybes studijuojant Lietuvos ir užsienio universitetuose* tyrimo rezultatai. Akcentuojama, kad dalyvavimas akademinėse mainų programose turėjo didelės teigiamos įtakos jų asmeniniam tobulėjimui, nuostatų ir požiūrio, elgesio kaitai, tarpkultūrinių žinių, gebėjimų, įgūdžių formavimuisi ir taip pat padėjo giliau suprasti save įvairiose tarpkultūrinėse situacijose. Tačiau taip pat neišvengiama ir problemų (kalbos barjeras, kultūrų skirtumai, kitoks nuostatų, vertybių suvokimas, neigiamas požiūris į svetimšalius, skirtingas požiūris į mokymąsi, įgūdžių

bendrauti ir dirbti daugiakultūreje aplinkoje stoka) Studentų nuomone, svarbiausia siekiant efektyviai mokytis tokioje aplinkoje būtinas paties individo pasirengimas, nusiteikimas, reikėtų labiau skatinti užsienio kalbų mokymąsi, atvykusių studentų įtraukimą į bendras paskaitas, organizuoti seminarus, paskaitų ciklus, kurių metu būtų supažindinama su esminiais kultūrų skirtumais, kitų kultūrų papročiais bei tradicijomis. Dėstytojų nuomone, darbas daugiakultūreje aplinkoje yra labai įdomus, skatinantis tobulėti ir mokytis drauge su dalyvaujančiais tame procese. Bet toks darbas reikalauja kryptingo pasirengimo (žinių, gebėjimų, nuostatų) siekiant bendrauti ir bendradarbiauti su daugiakultūres aplinkos dalyviais.

Trečiajame poskyryje *Pedagoginio kvazieksperto rezultatai* pateikiami studentų nuomonės apie *Tarpkultūrinio ugdymo programos* turinį tyrimo rezultatai ir tarpkultūrinės studentų kompetencijos pokyčių rezultatų analizė, įgyvendinus tikslingą Tarpkultūrinio ugdymo programą. Apibendrinant studentų nuomonę apie *Tarpkultūrinio ugdymo programą*, lyginant lūkesčių ir refleksijų analizės metu gautus rezultatus, nustatyta, jog įgyvendinus programą studentų lūkesčiai sutapo su rezultatais. Pagrindiniai rezultatai įgyvendinus teigiamai įvertintą programą, yra: 1) įgytos ir/ar pagilintos žinios apie tarpkultūrinės kompetencijos struktūrą, komponentus, sąvokas, kitas kultūras, savąją kultūrą, bendravimo ir elgesio ypatumus su kitataučiais, ugdymo strategijas, metodus, būdus dirbant daugiakultūreje grupėje, klasėje. Šios žinios, pasak studentų, svarbios jiems ne tik kaip pedagogams, bet ir kaip žmonėms, gyvenantiems daugiakultūreje visuomenėje; 2) teigiamai pakitęs požiūris ir nuostatos į kitataučius; 3) padidėjęs pasitikėjimas savimi, atsidūrus nežinomose situacijose; 4) įsitikinimas, jog gebės dirbti daugiakultūreje klasėje/grupėje; 5) galimybė įgytas žinias patikrinti praktiškai, įgyvendinti savo sukurtus projektus; 6) patobulėję gebėjimai dirbti grupėje atliekant bendrus projektus. Antrajame skyrelyje pristatoma studentų, dalyvavusių pedagoginiame kvazieksperte, tarpkultūrinės kompetencijos pokyčių analizė. Pateikiami diagnostinių pjūvių (vykdytų pedagoginio kvazieksperto pradžioje ir pabaigoje) lyginamieji rezultatai.

Išskirti trys reikšminiai blokai: 1) teorinių žinių apie tarpkultūrinę kompetenciją tyrimo rezultatų pokyčiai; 2) turimos praktinės patirties tyrimo rezultatų pokyčiai; 3) tarpkultūrinės kompetencijos rezultatų pokyčiai. Aptariant tarpkultūrinės kompetencijos struktūrinių komponentų – žinių, gebėjimų, nuostatų ir elgesio – pokyčius, pastebėta, kad visus šiuos keturis struktūrinių dalių komponentus studentai įsivertina geriau, kai jau yra įgyvendinę *Tarpkultūrinio ugdymo programoje* numatytus tikslus.

Žinių skirtumas vertintas pritaikant Wilcoxon kriterijų. Iš gautų rezultatų ($Z = -7,499^a$, $p = 0,000$) matyti, jog pirmojo ir antrojo pjūvių metu žinių vertinimas skiriasi statistiškai reikšmingai. Analizuojant rangų lentelę matyti, kad 75-iais atvejais studentų atsakymai yra teigiami ir tik 1-nu atveju yra neigiamas, rangų vidurkiai (teigiamų – 38,81 ir neigiamų – 15,50). Analizuojant tyrimo duomenis stebimas žinių pagilinimas. Reikšmingiausi rezultatai pateikti 2 lentelėje.

**Studentų žinių, reikšmingų tarpkultūrinės kompetencijos
tobulinimui, pokyčiai**

| Žinios | Teigiami rangai | Neigiami rangai | Rangų vidurkiai | | Z reikšmė | p |
|--|-----------------|-----------------|-----------------|----------|---------------------|-------|
| | | | Teigiami | Neigiami | | |
| Žinau pagrindinius savo šalies objektus, įtrauktus į kultūrinį paveldą | 52 | 3 | 28,35 | 22 | -6,281 ^a | 0,000 |
| Savo žinias apie kultūrinius skirtumus vertinu | 48 | 4 | 26,79 | 23 | -5,925 ^a | 0,000 |
| Žinau tarpkultūrinės komunikacijos principus | 58 | 2 | 30,74 | 23,5 | -6,780 ^a | 0,000 |
| Žinau kitų kultūrų papročius | 49 | 1 | 25,62 | 19,5 | -6,323 ^a | 0,000 |
| Žinau kitų kultūrų elgesio ypatumus | 53 | 0 | 27 | 0 | -6,637 ^a | 0,000 |
| Žinau apie kitų kultūrų religijas | 38 | 1 | 20,11 | 16 | -5,570 ^a | 0,000 |
| Žinau kitų kultūrų švietimo sistemų ypatumus | 42 | 7 | 25,92 | 19,5 | -5,033 ^a | 0,000 |
| Žinau kitų kultūrų tradicijas mokyklose | 52 | 7 | 30,54 | 26 | -5,783 ^a | 0,000 |
| Žinau ugdymo metodus, taikomus daugiakultūrėje grupėje, klasėje | 57 | 4 | 31,95 | 17,5 | -6,476 ^a | 0,000 |
| Žinau įvairių konfliktų sprendimo, derybų ir bendradarbiavimo būdų | 33 | 6 | 20,15 | 19,17 | -4,096 ^a | 0,000 |
| Žinios apie kultūrinį šoką | 72 | 1 | 37,33 | 13 | -7,467 ^a | 0,000 |

Gebėjimų interpretuoti ir lyginti vertinimo skirtumą nustatyti buvo pritaikytas Wilcoxon kriterijus. Iš gautų rezultatų ($Z = -7,346a$, $p = 0,000$) matyti, jog pirmojo ir antrojo pjūvių metu gebėjimų interpretuoti ir lyginti vertinimas skiriasi statistiškai reikšmingai. Analizuojant rangų lentelę matyti, kad 70-čia atvejų studentų

atsakymai yra teigiami ir tik keturiais atvejais yra neigiami, rangų vidurkiai (teigiamų – 39,27 ir neigiamų – 6,50). Išsamūs rezultatai pateikiami 3 lentelėje.

3 lentelė

Studentų gebėjimų interpretuoti ir lyginti pokyčiai

| Gebėjimai | Teigiami rangai | Neigiami rangai | Rangų vidurkiai | | Z reikšmė | p |
|---|-----------------|-----------------|-----------------|----------|---------------------|-------|
| | | | Teigiami | Neigiami | | |
| Gebėjimas analizuoti ir adekvačiai suprasti skirtingus kultūrinius kontekstus | 48 | 2 | 25,6 | 23 | -6,294 ^a | 0,000 |
| Gebėjimas interpretuoti kitos kultūros įvykius ir dokumentus, paaiškinti ir susieti juos su savo kultūros įvykiais ir dokumentais | 41 | 3 | 22,94 | 16,5 | -5,473 ^a | 0,000 |
| Gebėjimas atpažinti ir paaiškinti nesusipratimų sritis ir pan. | 44 | 5 | 25,57 | 20 | -5,448 ^a | 0,000 |
| Gebėjimas lyginti savo ir kitų kultūrų švietimo sistemos ypatumus, išskiriant skirtumus ir panašumus | 39 | 4 | 22,51 | 17 | -5,190 ^a | 0,000 |
| Gebėjimas identifikuoti kultūrinio šoko bruožus | 67 | 0 | 34 | 0 | -7,270 ^a | 0,000 |
| Gebėjimas įveikti kultūrinio šoko pasekmes | 64 | 2 | 34 | 17,5 | -7,005 ^a | 0,000 |

Gebėjimų atrasti, bendrauti ir bendradarbiauti vertinimo skirtumą įvertinti buvo pritaikytas Wilcoxon kriterijus. Iš gautų rezultatų ($Z = -6,385^a$, $p = 0,000$) matyti, jog pirmojo ir antrojo diagnostinių pjūvių metu gebėjimų atrasti, bendrauti ir bendradarbiauti vertinimas skiriasi

statistiškai reikšmingai. Analizuojant rangų lentelę matyti, kad 64 atvejis studentų atsakymai yra teigiami ir tik 8 atvejis yra neigiami, rangų vidurkių (teigiamų – 38,28 ir neigiamų – 22,25) daugiau teigiamų negu neigiamų. Detalūs rezultatai pateikiami 4 lentelėje.

4 lentelė

Studentų gebėjimų, atrasti, bendrauti ir bendradarbiauti, pokyčiai

| Gebėjimai | Teigiami rangai | Neigiami rangai | Rangų vidurkiai | | Z reikšmė | p |
|---|-----------------|-----------------|-----------------|----------|---------------------|-------|
| | | | Teigiami | Neigiami | | |
| Gebėjimas efektyviai dirbti daugiakultūrinėje aplinkoje | 42 | 3 | 22,81 | 25,67 | -5,314 ^a | 0,000 |
| Gebėjimas lanksčiai reaguoti naujose situacijose, susidariusiose dėl kultūrinės įvairovės | 43 | 5 | 24,91 | 21 | -5,378 ^a | 0,000 |
| Gebėjimas užmegzti ryšius | 31 | 7 | 19,95 | 17,5 | -3,953 ^a | 0,000 |
| Gebėjimas priimti sprendimus | 24 | 4 | 14,08 | 17 | -3,415 ^a | 0,001 |
| Gebėjimas taikyti naujas žinias realioje situacijoje | 32 | 2 | 17,63 | 15,5 | -4,985 ^a | 0,000 |
| Gebėjimas priimti kitas kultūras | 27 | 5 | 16,59 | 16 | -3,888 ^a | 0,000 |
| Gebėjimas atrasti naujų žinių apie kultūrą(as) | 34 | 7 | 21,82 | 17 | -4,320 ^a | 0,000 |
| Gebėjimas išgirsti ir išklaudyti kitą | 21 | 7 | 14,17 | 15,5 | -2,390 ^a | 0,017 |

Poskyryje *Studentų tarpkultūrinės kompetencijos pokyčių analizė* aptariami rezultatai leidžia teigti, jog kelta hipotezė pasitvirtino. Pedagoginio kvazieksperto metu įgyvendinus tikslingą *Tarpkultūrinio ugdymo programą*, kurios metu taikytas projektų metodas, probleminis mokymas ir kiti aktyvinantys ugdymo(si) metodai, studentų nuomone, žinių, gebėjimų, nuostatų ir elgesio įsivertinimas didėja. Todėl galime pagrįstai formuluoti mokslinį

teiginį, jog kryptingas tarpkultūrinis studentų ugdymas tampa reikšmingu tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo veiksmu.

IŠVADOS

Mokslinės literatūros analizė ir atlikti empiriniai tyrimai leidžia formuluoti šias disertacinio darbo išvadas:

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.

Mokytojo tarpkultūrinė kompetencija ypač aktuali jo profesinėje veikloje. Šiuolaikinės edukacinės aplinkos ypatumai reikalauja parengti mokytojus, kompetentingus dirbti daugiakultūroje grupėje, klasėje (kuriai būdinga etninė, religinė, kultūrinė, socialinė, ekonominė, lyties įvairovė), gebančius padėti vaikams ugdytis tarpkultūrinę kompetenciją, padedančią jiems darniai integruotis į nuolatinių pokyčių daugiakultūrę visuomenę, kurti pozityvius įvairių kultūrų atstovų santykius, drauge išsaugoti savo tautinį tapatumą.

2. Žvalgomojo empirinio tyrimo, skirto nustatyti mokytojų požiūrį į tarpkultūrinę kompetenciją ir jos reikšmę profesinėje veikloje, rezultatai leidžia teigti, jog be pagrindinių tarpkultūrinės

kompetencijos komponentų (bendrųjų žinių, žinių apie kitas kultūras; gebėjimų atrasti ir sąveikauti bei interpretuoti ir sieti; nuostatų, reikalingų tarpkultūriniam bendravimui ir bendradarbiavimui) tarpkultūrinę mokytojo kompetenciją turėtų sudaryti ir kiti, profesinėje veikloje būtini specifiniai komponentai: dalykinės žinios apie kitų kultūrų švietimo sistemas, ugdymo programas; ugdymo metodai, taikomi dirbant daugiakultūroje grupėje, klasėje; vaikų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo programų kūrimo gebėjimai; gebėjimas įgyvendinti sukurtas programas.

3. Tyrimo duomenų pagrindu sukurtas hipotetinis teorinis modelis buvo panaudotas modeliuojant tikslingą *Tarpkultūrinio ugdymo programą*, kurios įgyvendinimo rezultatai parodė, kad kryptingas tarpkultūrinis ugdymas tampa reikšmingu tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo veiksmu, kai ugdomajai programai būdingi šie požymiai:

- programos turinį sudaro šios temos/problemos: *tarpkultūrinė kompetencija mokytojo profesinėje veikloje, pasaulio religijos, kultūrinis šokas, tarpkultūrinės kompetencijos ugdymas, sunkumai siekiant tarpkultūrinio dialogo;*

- kryptingo tarpkultūrinio ugdymo rezultatų siekiama taikant aktyvinančius ugdymo(si) metodus: projektų, probleminio mokymo, simuliacinius, vaidmeninius žaidimus, debatus, diskusijas ir kt.

Įgyvendinus tokią tikslingą *Tarpkultūrinio ugdymo programą* studentų, būsimųjų mokytojų, tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo pokyčiai vertinami keturiais lygmenimis:

- *žinių* (gilinamos bendrosios prigimtinės kultūros žinios, žinios apie kitas kultūras, dalyko žinios, būtinos mokytojo profesinėje veikloje);

- *gebėjimų* (ugdomi gebėjimai: analizuoti ir adekvačiai suprasti skirtingus kultūrinius kontekstus, atrasti kultūrų panašumus ir skirtumus, interpretuoti ir sieti prigimtinės bei kitos kultūros reiškinius, taikyti žinias, įgytas realioje arba suvaidintoje situacijoje);

- *nuostatų* (formuojamos teigiamos nuostatos vertinant kitų nuomonę);

- *elgesio* (vertinamas savo ir kitų elgesys sprendžiant įvairias vaidybines, simuliacines situacijas).

4. Apibendrinus studentų ir dėstytojų požiūrio į tarpkultūrinę kompetenciją ir jos tobulinimo galimybes studijuojant Lietuvos universitete ir pagal mainų programas tyrimų rezultatus nustatyta, kad:

- Tarpkultūrinė kompetencija yra svarbi tiek studijuojant, tiek dirbant daugiakultūroje aplinkoje. Studijos ar darbas daugiakultūroje aplinkoje, ypač studijos užsienyje pagal mainų programas, yra vienas iš reikšmingiausių tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo veiksnių. Tokia patirtis reikšminga asmeniniam tobulėjimui, nuostatų ir požiūrio, elgesio, tarpkultūrinių žinių kaitai, gebėjimų formavimuisi.

- Mokymasis ar darbas daugiakultūroje aplinkoje studentams ir dėstytojams yra įdomi, skatinanti tobulėti ir mokytis drauge su tame procese dalyvaujančiais, bet taip pat reikalaujanti tam tikro pasirengimo (žinių, gebėjimų, nuostatų) kuriant tarpkultūrinį dialogą daugiakultūroje aplinkoje veikla.

- Studijuojant ar dirbant daugiakultūroje aplinkoje susiduriama su tokiais problemomis: kalbos barjeras, kultūriniai skirtumai, kitų kultūrų atstovų nuostatų, vertybių suvokimo skirtumai, neigiamas požiūris į svetimšalius, skirtingas požiūris į mokymąsi, silpni darbo ir bendravimo įgūdžiai. Išskirti veiksniai nemotyvuoja studentų ir dėstytojų tobulinti tarpkultūrinę kompetenciją, bet kryptingas pasirengimas yra viena iš galimybių palengvinti šių problemų sprendimą.

5. Tyrime iškelta hipotezė pedagoginio kvazieksperto įgyvendinimo metu pasitvirtino. Taikant tikslingą *Tarpkultūrinio ugdymo programą* studentų žinių, gebėjimų, nuostatų ir elgesio įsivertinimas kryptingai keitėsi:

- *Žinių lygmeniu* statistiškai reikšmingi pedagoginio kvazieksperto tyrimo rezultatų pokyčiai parodė, jog studentai

geriau įsivertino savo žinias (*apie šalyje gyvenančių etninių grupių kultūrinius ypatumus, apie kitų kultūrų bendravimo stiliaus ypatumus, apie kitų kultūrų religijas, švietimo sistemos ypatumus, tradicijas mokyklose, ugdymo metodus, taikomus daugiakultūrėje grupėje, klasėje, apie kultūrinį šoką*).

- *Gebėjimų lygmeniu* lyginant dviejų diagnostinių pedagoginio kvazieksperto pjūvių rezultatus nustatytas statistiškai reikšmingas pokytis tarp studentų įsivertinimų prieš *Tarpkultūrinio ugdymo programos* vykdymą ir po jo. Studentų požiūriu, jie geriau vertina savo gebėjimus (*analizuoti ir adekvačiai suprasti skirtingus kultūrinius kontekstus, atrasti kultūrų panašumus ir skirtumus, interpretuoti ir palyginti prigimtinės ir kitos kultūros reiškinius, atpažinti ir paaiškinti nesuprastus dalykus, identifikuoti kultūrinio šoko bruožus, lanksčiai reaguoti naujose situacijose, susidariusiose dėl kultūrinės įvairovės, taikyti naujas žinias realioje situacijoje, atrasti naujų žinių apie kultūras, numatyti galimas konflikto priežastis dėl kultūrų skirtumų*).

- *Nuostatų lygmeniu* rezultatų pokyčiai rodo, kad studentai, būsimieji mokytojai, pozityviau vertina savo pasirengimą dirbti daugiakultūrėje grupėje, klasėje, mokytis dirbant daugiakultūrėje komandoje, toleranciją kitoms kultūroms ir papročiams.

- *Elgesio lygmeniu* įvykę teigiami pokyčiai nėra labai ryškūs, nes pokyčiai šiuo lygmeniu yra sunkiausiai išmatuojami, bet tikėtina, kad pagilintos žinios, išsiugdyti gebėjimai bei teigiamos nuostatos, būtinos tarpkultūriniam bendravimui ir bendradarbiavimui, išlaikant kiekvienos kultūros savitumą, bus tinkamai panaudoti realioje gyvenimo situacijoje.

Šie pokyčiai patvirtina, jog kryptingas tarpkultūrinis ugdymas tampa reikšmingu tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimo veiksmu.

Pagrindiniai disertacinio tyrimo teiginiai pateikti šiose mokslinėse publikacijose:

1. Norvilienė, A. Zuzevičiūtė, V. (2011). Mokytojų požiūris į tarpkultūrinės kompetencijos raišką. *Tiltai*. 3 (56), p. 111 – 124.

2. Norvilienė, A. Zuzevičiūtė, V. (2011). Tarpkultūrinės kompetencijos ugdymasis dalyvaujant akademinį mainų programose: studentų požiūris. *Tarpdisciplininis diskursas socialiniuose moksluose* – 3, Kaunas, p. 59 – 65.

3. Norvilienė, A. (2012). Self-Development of Intercultural Competence in Academic Exchange Programmes: Students' Attitude. *Socialiniai mokslai*. Nr. 1 (75) p. 58 – 65

Disertacijos teiginiai aprobuoti skaitant pranešimus respublikinėse ir tarptautinėse mokslinėse konferencijose:

1. Tarptautinė mokslinė konferencija *Sistemoteorinės profesinio rengimo kaitos dimensijos*. Kaunas. Vytauto Didžiojo universitetas. Pranešimas *Šiuolaikinio kaitos pasaulio iššūkiai rengiantis profesijai* (2010, gegužė).

2. IX tarptautinė mokslinė konferencija *Mokytojų rengimas XXI amžiuje: pokyčiai ir perspektyvos*“. Šiaulių universitetas. Pranešimas *Tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo(si) reikšmė šiuolaikinėje visuomenėje* (2010, lapkritis).

3. Mokslinė konferencija *Pilietinis asmens tapatumas – visuomenės narių jungiamoji grandis*. Klaipėdos universitetas. Pranešimas *Mokytojų požiūris į tarpkultūrinės kompetencijos raišką* (2011 balandis).

4. International Conference on Textbooks & Educational Media Representation of Otherness. Kaunas, Vytautas Magnus University, Lithuania. Pranešimas *Peculiarities of Intercultural Competence of Lithuanian teachers' working in multicultural classroom* (2011, rugsėjis).

5. Teštinė socialinių mokslų doktorantų ir jaunųjų mokslininkų konferencija *Tarpdisciplininis diskursas socialiniuose moksluose* – 3. Kauno technologijos universitetas. Pranešimas *Tarpkultūrinės kompetencijos ugdymasis dalyvaujant akademinį mainų programose: studentų požiūris* (2011, spalio).

6. Tarptautinė mokslinė konferencija *Inovatyvūs suaugusiųjų įgalinimo metodai: edukologijos ir socialinio darbo perspektyvos*.

Mykolo Romerio universitetas. Pranešimas *Tarpkultūrinės kompetencijos plėtotė įgalinant gyventi tarpkultūrinėje visuomenėje* (2012, gegužė).

7. Pažintinis vizitas Rumunijos Mures apskrities Mokytojų mokymo centre *Managing career development in multicultural society*. Pranešimas *Teacher's Training for Working in Multicultural Classroom in Lithuania* (2012, gegužė).

8. *Children's Identity & Citizenship in Europe (CiCe) Pre-Conference Meetings and Annual Conference*. York, UK. Pristatyta ataskaita už 2012 metus, kurią parengė CiCe koordinatore Lietuvoje prof. V. Zuzevičiūtė, dalyvauta diskusijoje aptariant veiklas 2013 metams (2012, gegužė).

9. Respublikinė mokslinė-praktinė konferencija *Ugdymo realijos ir perspektyvos*. Klaipėdos valstybinė kolegija. Pranešimas *Būsimųjų mokytojų tarpkultūrinė kompetencija: situacija ir plėtotė* (2013, gegužė).

10. *CiCe Conference 2013: Identities and citizenship education: Controversy, crisis and challenges*. University of Lisbon, Portugal. Pranešimas *Prospective teachers' intercultural competence: situation and development* (2013, birželis).

11. Tarptautinė mokslinė konferencija *Švietimo ir ugdymo kokybė globalių ir regioninių iššūkių kontekste*. Klaipėdos universitetas. Pranešimas *Būsimųjų mokytojų tarpkultūrinė kompetencija: situacija ir plėtotė* (2013, spalio).

Disertacijos rašymo metu dalyvauta:

- Tarptautiniame intensyviame kurse *Mirroring Inclusive Education in New Nordic–Baltic Learning Environments* (2011, rugsėjis-spalis);

- Rumunijos Mures apskrities Mokytojų mokymo centre. Vizito tema *Managing career development in multicultural society* (2012, gegužė);

- Stažuotėje ir 3-oje tarptautinėje savaitėje Norvegijos Nord-Trondelag universitetinės kolegijos Mokytojų ugdymo fakultete. Stažuotė vykdyta pagal Lietuvos aukštųjų mokyklų dėstytojų ir I-II pakopų studentų tarptautinių praktikų/stažuočių užsienyje (ES, ELPA ir NATO šalyse) reziduojančiose įmonėse ir tarptautinėse organizacijose projektą (2012, rugsėjis-spalis).

Trumpos žinios apie autorę

Išsilavinimas

2004 m. baigė Klaipėdos universiteto Pedagogikos fakultetą. Suteiktas edukologijos bakalauro kvalifikacinis laipsnis, įgyta pradinės mokyklos mokytojo, auklėtojo, socialinio pedagogo profesinė kvalifikacija.

2006 m. baigė Kauno technologijos universiteto Socialinių mokslų fakultetą. Suteiktas Viešojo administravimo magistro kvalifikacinis laipsnis.

Profesinė veikla

2006–2007 m. dirbo Klaipėdos universiteto Pedagogikos fakulteto studijų administratore.

2007–2012 m. dirbo Klaipėdos universiteto Pedagogikos fakulteto Vaikystės pedagogikos katedros asistente.

Nuo 2007 m. dirba Klaipėdos universiteto Pedagogikos fakulteto prodekane.

Nuo 2012 m. dirba Klaipėdos universiteto Pedagogikos fakulteto Vaikystės pedagogikos katedros lektore.

Moksliniai interesai

Tarpkultūrinis ugdymas, mokytojų rengimas, ugdymo įstaigų administravimas ir vadyba.