

Globalūs iššūkiai kaip švietimo organizacijų vadovų globalias kompetencijas įgalinantys veiksniai

Renata Bilbokaitė

Vilniaus universiteto Šiaulių akademija
El. paštas renata.bilbokaite@sa.vu.lt
<https://orcid.org/0000-0001-5423-6738>

Ieva Bilbokaitė-Skiauterienė

Vilniaus universiteto Šiaulių akademija
El. paštas ieva.bilbokaite-skiauteriene@sa.vu.lt
<https://orcid.org/0000-0003-1328-616X>

Santrauka. Pasaulyje vykstančių pokyčių, tokių kaip pandemija, imigracija, geopolitinė padėtis, visuotinis įtraukusis ugdymas, ekologija, kontekste globalios kompetencijos, apimančios plataus konteksto supratimą ir pasaulėžiūrą, bendravimą, pagrįstą supratimu ir pagarba, bendros gerovės užtikrinimą, yra tardisciplininių ir tarpkultūrinių vertybių ir jomis grindžiamų veiksnių visuma, padedanti kurti sėkmingą švietimo sistemą. Tyrimu keliamas tikslas – išanalizuoti globalių iššūkių veiksniai, kurie skatina švietimo organizacijų vadovų globalių kompetencijų įgalinimą. Tyrimui atlikti pasirinkta kokybinė prieiga – atvirų klausimų apklausa, siekiant atskleisti įvairiapusių požiūrius. Tyrimo dalyvavo 35 švietimo organizacijų vadovai. Tyrimo duomenų analizei taikyta latentinė turinio analizė. Tyrimo rezultatai atkleidė globalios kompetencijos raišką per nuolatinį tobulėjimą įvairiose profesinėse srityse, institucinį ir tarptautinį bendradarbiavimą, sistemiskai įgyvendinamus valdymo sprendimus, tvarumo idėjų įgyvendinimą ugdymo procese, nuomonių įvairovės skatinimą.

Pagrindiniai žodžiai: globalūs iššūkiai, globalios kompetencijos, švietimo organizacijų vadovai.

Global Challenges as Factors Empowering the Global Competences of Heads of Educational Institutions

Summary. Changes taking place in the world, such as, i.e. pandemics, immigration, the geopolitical situation, global inclusive education, ecology, in context, and global competencies, which include understanding of the broad context and worldview, communication-based on understanding and respect, ensuring the common well-being, are a set of interdisciplinary and intercultural values and actions based on them, which help to create a successful educational system. The study aims to analyze the factors of global challenges that condition the empowerment of the global competencies of heads of educational institutions. A qualitative approach was chosen for the research - a survey with open questions to reveal diverse viewpoints. Thirty-five heads of educational institutions participated in the study. Latent content analysis was used to analyze the research data. The study results showed that global competence, in the context of the pandemic, was developed by creating networking and cooperation, implementing solu-

Received: 16/04/2024. Accepted: 02/12/2024

Copyright © Renata Bilbokaitė, Ieva Bilbokaitė-Skiauterienė, 2024. Published by Vilnius University Press. This is an Open Access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution Licence \(CC BY\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

tions for transferring education to virtual spaces, promoting the active involvement of students in the educational process, and implementing educational goals. The immigration challenge caused the need for global competencies of education managers in managing the integration and education processes: the institutions faced the language barrier of the interested parties and the lack of interculturality. The global understanding of school leaders, based on the experience of foreign educational institutions, using various measures, is one of the solutions to the global immigration challenge. The challenge of ecological problems encourages the expression of global competencies of school leaders because the lack of infrastructure in educational organizations is experienced - sustainability is achieved through the purposeful use of resources, conservation, and the realization of various ideas in the educational process. School leaders develop global competencies to overcome the challenge of equality and inclusion through project and international activities and cooperation, considering examples of good practice and diversity of opinions.

Keywords: global challenges, global competencies, heads of educational organizations.

Įvadas

Mokslinėje literatūroje globalios kompetencijos įvardijamos kaip pasaulinių reiškinių suvokimas plačiuoju požiūriu, taip pat – atitinkami įgūdžiai, kurie padeda veikti globalių pokyčių kontekste (Wu, 2023). Akcentuojamas tarpdiscipliniškumas (Sokal, Parmigiani, 2022), tarpkultūriškumas (Barrett, 2016, 2018; Deardorff, 2006, 2015; Fantini, 2009; Van de Vijver, Leung, 2009); pasaulinis pilietiškumas (Schulz et al., 2018; Sälzer, Roczen, 2018; Jang et al., 2023); globalūs procesai ir jų sprendimai (Kerkhoff, 2017). Globalių kompetencijų samprata atliepia mokymosi visą gyvenimą koncepciją, nes pasaulio ir kintamų globalių procesų pažinimas trunka visą žmogaus gyvenimą, nėra baigtinio termino, įvardijančio kompetencijų pakankumą. Dėl to labai svarbus moralinių vertybių, kuriomis remdamiesi žmonės galėtų spręsti problemas, dominavimas ir bendras tvarumo siekis (Sokal, Parmigiani, 2022), svarstant – ką paliksime po savęs, kokią vertę kuria kiekvienas pokytis lokaliu ir globaliu mastu. Pripažįstama, kad globalios kompetencijos sąvoka turi fragmentuotą vaizdinį (Han, Zhu, 2022): skirtingi autoriai mato po dalelę to, kas realiai galėtų būti idealus paveikslas, todėl, globalėjant pasauliui, neabejotinai sąvokos apibrėžtis bus ne kartą patobulinta. Apibendrinant galima teigti, kad *globalios kompetencijos yra tarpdisciplininė ir tarpkultūrinė vertybių ir jomis grindžiant realizuojamų veiksmų visuma, transformuojama laiko tėkmėje atsižvelgiant į kismo aplinkybes pasaulyje vykstančių pokyčių lokavizavimo kontekste.*

Globalių kompetencijų ugdymas(is) / plėtojimas yra svarbus ne tik suaugusiems visą gyvenimą, bet ir mokiniams. Pažymima, kad skirtingos mokslinės ir praktinės prieigos identifikuoja ne- vienodą skaičių globalių kompetencijų dimensijų (kriterijų), kurios apibrėžiamos kaip būdingų bruožų visuma: PISA (Lee, Stankov, 2023) skiria septynis kriterijus (globali mąstysena, tarpkultūrinė komunikacija, pagarba kitų kultūrų žmonėms, domėjimasis kitomis kultūromis, požiūris į emigrantus, informuotumas apie globalias problemas ir savarankiškas pasaulinių problemų aiškinimasis); Kang et al., 2018; Parkhouse et al. (2016) nurodo tris (atviras požiūris į skirtumus ir daugiakultūrinę erdvę ir tarpusavyje susijusį pasaulį; tarpkultūrinio bendravimo įgūdžiai; žinios apie kitas visuomenes, kultūras, žmones); Sokal ir Parmigiani (2022) – keturis kriterijus (pasaulio aplinkos tyrimas; savo ir kitų perspektyvų atpažinimas; veiksmingas idėjų skirtingose auditorijose komunikavimas; idėjų ir veiksmų naudojimas sąlygoms tobulinti). Šios di-

mensijos yra nuoroda į visą gyvenimą trunkantį mokymosi procesą, susijusį su globalių iššūkių sąveika, tarpkultūriškumu ir tarpdiscipliniškumu, siekiant visų visuomenės grupių gerovės ir tvarių ateities perspektyvų.

Dauguma mokslinių tyrimų akcentuoja pedagogų globalių kompetencijų svarbą (Parmigiani et al., 2022a; 2022b; 2023; Kerkhoff, 2017; Kerkhoff, Cloud, 2020; Kerkhoff et al., 2019; Wu, 2023), nes mokytojai ruošia mokinius ir turi didelę įtaką jų pasaulėvaizdžiui bei vertybėms, kuriomis remiantis būtų galima siekti visuotinės gerovės (Engel et al., 2019a; Engel et al., 2019b; Krebs, 2020; Ledger et al., 2019). Taip pat plėtojami tyrimai mokytojų rengimo lauke – manoma, kad būsimieji mokytojai studijų metu turi turėti galimybių plėtoti globalias kompetencijas (Deardorff, 2006, cit. Kjellgren, Richter, 2021; Diveki, 2022; Huang et al., 2023; Okken et al., 2019; Cobb, Couch, 2018), kurias vėliau tobulintų profesinėje veikloje. Tačiau visus esminius pokyčius organizacijose inicijuoja ir užtikrina vadovai, todėl tam, kad mokytojai ir mokiniai galėtų plėtoti globalias kompetencijas, būtina, jog vadovai tam sudarytų sąlygas, leistų švietimo procesų dalyviams veikti globalių kontekstų visumoje. Vadovų globalių kompetencijų įgalinimas lemia mokytojų globalių kompetencijų įgalinimą – vadovai gali veikti kaip pokyčių agentai ir formuoti organizacinį mokymąsi (Palumbo, Manna, 2019; cit. Meyer et al., 2023), švietimo dalyviams teikti prasmingus pokyčių metu (Robert, Ola, 2020, cit. Walk, 2023), veikti bendruomenės nuomonę, nuostatas ir valdyti priešinamąsias pokyčiams (Walk, 2023), skatinti mokytojų tarpusavio bendradarbiavimą (Meyer et al., 2023); skaitmenizaciją ir technologinių priemonių diegimą (Ghavifekr, Pei, 2023), visų įtrauktį (Landorf et al., 2023) ir kt. Vadovų globalių kompetencijų kontekstas mažai tirtas, todėl aktualu nagrinėti, kokie paskutiniu metu vykę globalūs iššūkiai katalizuoja pokyčius globaliu lygmeniu ir tokiu būdu sudaro prielaidas švietimo vadovų globalių kompetencijų raiškai ir tobulinimui(si). Tuo remiantis šiame straipsnyje **keliamas tikslas** – išanalizuoti globalių iššūkių veiksmus, kurie lemia švietimo organizacijų vadovų globalių kompetencijų įgalinimą.

Tyrimo metodologija

Tyrimui atlikti pasirinktas kokybinis tyrimas. Tyrimo duomenims rinkti naudota atvirų klausimų apklausa. Kokybinis tyrimas pasirinktas siekiant atskleisti įvairiapusių požiūrius į globalių kompetencijų svarbą švietimo institucijų vadovų veikloje, užduodant klausimą, – *Kokie globalūs iššūkiai veikia jūsų darbą ir kaip juos mėginate įveikti, pasiūlydami globalias kompetencijas?*

Duomenys buvo renkami 2023 m. rugsėjo – spalio mėnesiais. Tiriama problema yra mažai analizuota Lietuvoje ir užsienyje, nėra įprastinis mokymų, seminarų ir įvairios profesinio augimo veiklos objektas, retai eskaluojama švietimo vadovų veiklos srityje. Todėl, siekiant gilesnių respondentų atsakymų, išvalgų, refleksyvių pamąstymų bei vengiant impulsyvių nuomonių, klausimai respondentams pateikti raštu – kad būtų daugiau laiko apgalvoti atsakymą. Tyrimo klausimai pateikiami <http://manoapklausa.lt/tinklapyje>, todėl respondentai į klausimus galėjo atsakyti jiems tinkamu laiku.

Tyrimo duomenų analizei taikyta latentinė turinio analizė, kaip viena iš objektyviausių ir aiškiausiai koduojamų prasminių vienetų analizė, kurios pagrindu galima pateikti

apibendrintas išvadas. *Latentinės turinio analizės* būdas sukuria sąlygas, kad tyrimo rezultatai būtų gilesni, labiau siejami su įvairiu kontekstu (šiuo atveju siejama su globalizacija ir globaliomis kompetencijomis, respondentams aiškiai jų neįvardijant), kuris nėra matomas įprastai skaitant atsakymus. Pastaroji analizė įpareigoja tyrėją aktyviai ieškoti teksto prasmės, nes prasmė nėra lengvai matoma paviršiuje (Hsieh, Shannon, 2005, cit. Kleinheksel et al. 2020). Kadangi žmonės mintis reiškia žodžiais, tai šis metodas yra tinkamas išskirti prasminius vienetus ir identifikuoti rezultatus (Lacy at al., 2015; Stemler, 2015).

Tyrimo imtis. Kokybinio tyrimo imtis – *tikslinė*, kai tiriamieji pasirenkami sąmoningai dėl tam tikrų reikšmingų savybių, nes tiksliausiai gali atskleisti informaciją, reikalingą tyrimo gyliui (Etikan et al., 2016). Tikslinė tyrimo imtis turi įvairių atrankos būdų. Šiuo atveju pasirinktas kriterinis atrankos būdas: pirmas atrankos kriterijus – vadybinė kvalifikacinė kategorija (esama arba pretenduojama); antras – švietimo grandžių atstovavimas; trečias – rajonai ir miestai; ketvirtas – universitetinės magistrantūros studijos. Tyrime dalyvavo 12 švietimo organizacijų direktorių, 13 jų pavaduotojų ir 12 darbuotojų, artimiausiu metu pretenduojančių tapti švietimo organizacijų vadovais. Tyrime dalyvavo respondentai iš Kauno, Panevėžio, Kelmės, Šiaulių, Akmenės, Mažeikių, Pakruojo, Telšių, Vievio, Kauno ir Šiaulių rajonų, Plungės, Kalvarijos, Biržų, Jonavos, Kupiškio, Šalčininkų. Pagal savivaldybių teritorinius vienetus tyrimo imtis atitinka įvairovės aspektą, todėl kokybinio tyrimo metu gauti atsakymai reprezentuoja įvairių savivaldybių sisteminius pokyčius ir globalių kompetencijų svarbos aspektus pokyčius įgyvendinant.

Tyrimo etika. Atliekant tyrimą buvo laikomasi etikos ir duomenų apsaugos principų. Respondentai buvo informuoti, kad jie tyrime dalyvauja laisva valia, todėl dalyvaudami sutinka, kad tyrimo duomenys bus naudojami mokslo tikslais, tačiau tai bus daroma užtikrinant jų atsakymų anonimiškumą, kaip duomenys buvo koduojami (pvz., [1] ir kt.) pagal apklaustųjų pateiktą apmąstymų tvarką.

Tyrimo rezultatai

Vadovai įvardija globalaus pandemijos iššūkio nulemtus pokyčius (1 pav.). Pažymima, kad šiuo laikotarpiu visa švietimo bendruomenė *stokojo globalių kompetencijų technologijų taikymo srityje*: teko mokytis organizuoti ugdymo procesą nuotolinėje erdvėje [1; 3; 19; 28]; užtikrinti pandemijos valdymą, rengiant vidinius teisės aktus, suderintus su nuolat kintančiais išoriniais (pvz., įteisinti privalomą kaukių dėvėjimą [13]); užtikrinti saugumą (pvz., aprūpinti kaukėmis, jų išmetimo ir utilizavimo priemonėmis [19]). Pagrindine globalios kompetencijos stokos įveikimo grandimi laikomas *aktyvus mokymasis*, todėl pedagogai, kurie mokėsi taikyti IT, sklandžiau prisitaikė prie pasikeitusių virtualių ugdymo(si) erdvių [1]. Kadangi tai buvo nauja patirtis ir aplinkybės, kurios iš esmės pakeitė ugdymo(si) proceso organizavimą, IT kompetencijų turintys mokytojai sklandžiau organizavo savo veiklą. Pedagogai, stokojantys tokių gebėjimų, mokėsi naudoti informacines technologijas, tai turėjo įtakos *akademinėms, socialinėms mokinių žinioms ir kompetencijoms*: „pandemija per trumpą laiką privertė visą kolektyvą patobulinti skaitmenines kompetencijas, tačiau mokinių akademiniai praradimai dideli, jaučia-

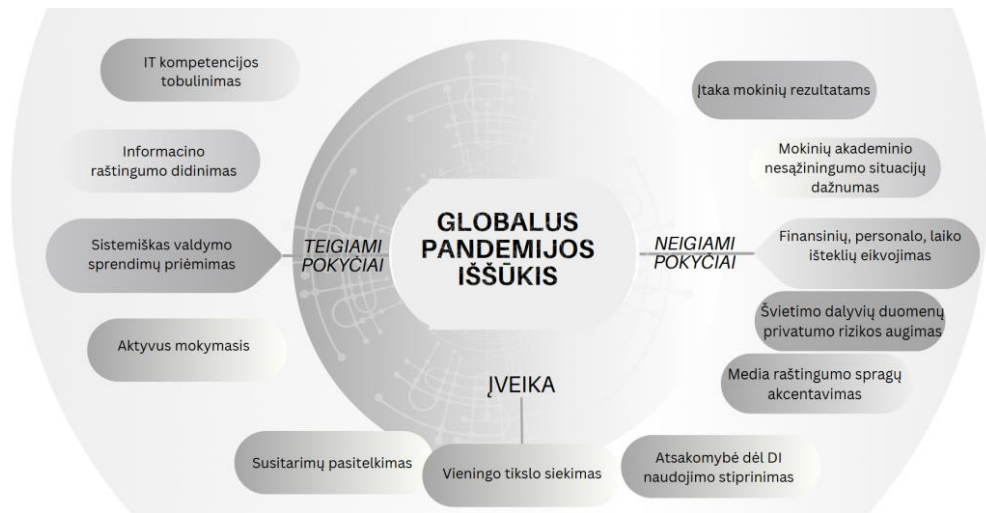
mi ir šiandien. Tai padarė didelę žalą mokinių socialinėms kompetencijoms. Ateinantys abiturientų tarpiniai patikrinimai mokiniams padės suprasti savo spragas arba jaustis ramiau egzamino metu, tačiau mokyklų turima kompiuterinė įranga nepakankama, padėtų papildomas finansavimas. Reikiamų specialistų trūkumas, įveikti padėtų didesnis darbo užmokestis“ [1].

Švietimo vadovai pažymi, kad pandemijos metu *dauguma specialistų neturėjo pakankamo IT kompetencijų lygio*. Lyginant bendrųjų mokyklų mokytojus su ikimokyklinėse įstaigose dirbančiais mokytojais, situacija pastarosiose buvo dar sudėtingesnė, nes ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymas siejamas su patirtiniu mokymusi, mokymusi už darželio ribų, kai ugdymosi procese IT priemonės pasitelkiamos rečiau. Kai kurie ikimokyklinių įstaigų vadovai teigė, kad tokiu atveju, kai susitariama dėl IT taikymo ugdymosi procese, situaciją galima lengviau valdyti: „visiems teko susidurti su COVID-19 pandemija, greitai spręsti klausimą dėl nuotolinio ugdymo, net ir ikimokyklinio amžiaus vaikams. Mums padėjo neplanuotas išankstinis pasiruošimas. Mokytojai jau turėjo pakankamas IT naudojimo ugdymo procese kompetencijas, įstaigai nebuvo naujiena skaitmeninių išteklių naudojimas. Mums trukdė tik atsiradusios spragos tarp reikalavimų ir įstaigai teikiamų išteklių: darželiams reikėjo vykdyti nuotolinį ugdymą, bet iki šiol nebuvo užtikrintas pakankamas kompiuterių skaičius, licencijų suteikimas. Vis dar susiduriame su skirtingu požiūriu į skaitmeninių technologijų naudojimą ankstyvajame vaikų ugdyme. Nepaliumame šviesti tėvėlius ir visą savo bendruomenę, kad mokytojos naudoja skaitmenines technologijas ugdymo procesui pajvairinti, sudominti, ne kaip priemonę vaikų poreikiams tenkinti (žaidimams)“ [14]. Pateikta citata iliustruoja, kad *stokota bendro sutarimo dėl vaikų ugdymosi siekinių ir nuotolinio mokymo*. Net ir *turint pakankamas IT kompetencijas įstaigoje, regioniniu lygiu neužtikrintos sąlygos jų realizavimui* – pvz., neturima priemonių. Dėl globalių kompetencijų stokos regioniniu ir(ar) nacionaliniu lygiais nesutariama, kiek IT turėtų būti taikomos ikimokykliniame amžiuje. Pažymėta, kad pandemijos laikotarpis *pareikalavo labai daug resursų*: personalo, laiko, finansų, infrastruktūros keitimo ir kt. „Covid situacija švietimą paveikė teigiamai ta prasme, kad per trumpą laiką buvo pagilintos skaitmeninės, bendradarbiavimo, kolegialaus mokymosi, kūrybiškumo kompetencijos. Visi mokėmės kartu, dalindamiesi patirtimi, išmokom naudotis nuotolinio ugdymo platformomis, surasti, atrinkti, plačiau naudotis skaitmeniniu ugdymo(si) turiniu ir kita. Tačiau šios situacijos valdymas pareikalavo labai daug fizinių jėgų, laiko sąnaudų, atkaklumo, tolerancijos, pakantumo kitokiai nuomonei“ [21].

Pandemijos metu būta ir *organizavimo iššūkių*, kuriuos įveikti *padėjo nuolatinis tobulėjimas ir domėjimasis galimais problemų sprendimais*: „Kilo daug problemų ir iššūkių: reikėjo organizuoti įstaigos veiklą, kad būtų kuo mažiau kontaktų tarp vaikų grupių, darbuotojų ir tėvų. Susirgus daliai darbuotojų buvo sudėtinga organizuoti ugdymo procesą. Kad būtų lengviau valdyti situacijas, iškilusias dėl globalių problemų, reikalinga nuolat tobulinti žinias ir kvalifikaciją vadovui, visai bendruomenei“ [32]. Pabrėžiama, kad globalių iššūkių metu yra *svarbus vieningas matymas ir bendras susitelkimas, pa-*

galba iš aukštesnių valdymo organų: „reikalingas visų atsakingų grandžių susitelkimas, aukštesnės valdžios palaikymas, savalaikė pagalba, kuri būtų numatoma ilgalaikiuose planuose. Turėtų būti skiriama daugiau lėšų atitinkamoms priemonėms, kadangi įsigyti ekologišką produkciją, tvarias ugdymo priemones, aukštesnio energetinio naudingumo klasės techniką kainuoja brangiau“ [32].

Technologijų naudojimas yra globalaus mąstymo ir veikimo pasekmė, kuri pozityviai keičia kasdienį gyvenimą, tačiau pasitaiko *akademinių nesąžiningumo faktų*. „Tobulejančių technologijų naudojimas mokykloje (dirbtinis intelektas) atlieka ypatingai svarbų vaidmenį šiandieniniame pasaulyje bei suteikia nuostabias galimybes ugdymo procese. Bet su privalumais atsiranda ir daug trūkumų. Tai pasijautė karantino metu mokant vaikus nuotoliniu būdu. Išryškėjo mokinių nusirašinėjimas, informacijos, rašinių plagiavimas. Turėjau tokių situacijų, kai paprašius parašyti rašinį, gaudavau visiškai nukopijuotą rašinį arba rašant per „google doc“ užėjus ant teksto pamatydavau, iš kur nukopijuota medžiaga. Prieš karantiną skaitant rašinius tekdavo juos tikrinti internete, ar nėra plagiatu. Aišku, kartais nepavykdavo rasti įrodymų, jog nukopijuota, nors ir jausdavosi, jog tą darbą atliko ne tas mokinys.“ [16]. Akivaizdu, kad *globalių kompetencijų plėtra turi būti sietina su didėjančia atsakomybe už dirbtinio intelekto panaudojimą ugdymo procese*.



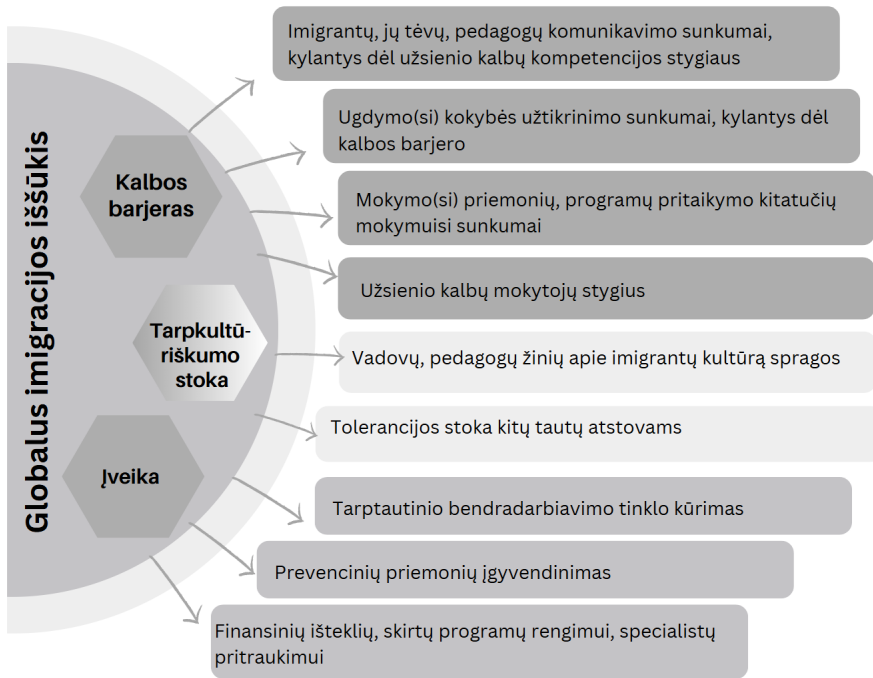
1 pav. Globalus pandemijos iššūkis, įgalinęs švietimo vadovus valdyti pokyčius

Šaltinis: sudaryta straipsnio autorių

Reikia pažymėti, kad IT taikymas ir popandeminis laikotarpis *lėmė atsainesnę mokinių požiūrį į mokymąsi, rezultatus ir pasekmes*: norima greitai pasiekti rezultatų, todėl švietimo vadovai pastebi tendencijas, kurios sąlygoja dar kelias neigiamas globalių kompetencijų pasekmes – mokinių simuliavimą bei dirbtinio intelekto pasitelkimą ugdymo procese. „<...> gausus technologijų naudojimas įpratino šiuolaikinius mo-

kinius viską gauti čia ir dabar, neįdedant jokių pastangų. Pavyzdžiui, skaitant tekstą paprašius išsiversti nežinomus žodžius, dauguma mokinių telefone (vertimui pamokoje leidžiu naudotis telefoniniais žodynais) išsiverčia žodžius per „google translate“ ir net nepasivargina pasižiūrėti, ar ta duota reikšmė tinka pagal teksto kontekstą. Tada prašau išversti visą sakinį ir kartu ieškome tinkamo vertimo su popieriniais žodynais ar per ekraną rodant žodyno reikšmes. IT *būtina naudoti tikslingai*. Mokytojai dalyvauja įvairiuose seminaruose ir mokymuose, kaip tinkamai panaudoti technologijas savo darbe. Informacijos sparta nulėmė kitą globalų iššūkį – *dezinformaciją*“ [16]; „Naujienu ir *informacijos gausoje lengva pasimesti ir nebeatskirti, kas tikra, o kas sufalsifikuota*. Su mokiniais per pamokas, ir ruošiantis joms, naudojame informaciją iš interneto, skatinu mokinius kritiškai mąstyti, tikrinti naudojamą medžiagą bent keliuose skirtinguose šaltiniuose. Pavyzdžiui, pandemijos metu kalbėjome apie skiepus. Mokiniai ieškojo informacijos ta tema, po to aptarėme rastą medžiagą, diskutavome apie tikrą ir netikrą informaciją. Pastebėjau, jog dauguma mokinių nėra linkę akiai tikėti pateikiama informacija. Šiuolaikiniame socialinių medijų pasaulyje atsiranda įvairiausių teorijų ir pranešimų, todėl būtina tikrinti skleidžiamą informaciją, ją kritiškai mąstyti. Mokykloje teko susipažinti su informaciniu leidiniu „Kaip nustatyti dezinformaciją ir su ja kovoti“ [16].

Panašius sunkumus nurodo ir kiti vadovai, tačiau labiau pabrėžia privatumo ir duomenų apsaugos aspektą – globalizacija ir globalių kompetencijų plėtra užtikrina IT naudojimą, tačiau *sukelia nemažai iššūkių, norint išsaugoti duomenų privatumą*. „Sparčiai besivystančios technologijos kelia iššūkius etikos, privatumo ir saugumo požiūriu. Didėjantis technologijų naudojimas reiškia didesnę asmens duomenų kaupimą ir naudojimą. Svarbu užtikrinti, kad šie duomenys būtų apsaugoti nuo netinkamo panaudojimo ir nutekėjimo. Interneto, socialinių tinklų populiarumas kelia iššūkius susijusius su dezinformacija, klaidinančia informacija“ [20]. Vadovai pabrėžia, kad *svarbiausia ugdyti informacinį raštingumą, kaip globalios kompetencijos dedamąją, nes tai gali padėti spręsti kylančias problemas dėl IT valdymo ugdyimo(si) procese*: „naujoviški technologiniai sprendimai gali paveikti privatumą ir patikimumą, todėl svarbu užtikrinti, kad šie sprendimai būtų naudojami atsakingai, laikantis etikos reikalavimų. Būtina spręsti šiuos iššūkius, stiprinant informacijos šaltinių patikimumą, skatinant informacinį raštingumą. Gebėjimas efektyviai naudotis informacija, siekiant suprasti, įvertinti, interpretuoti, kurti ir dalintis ja įvairiose gyvenimo srityse, pripažįstant skirtingų kultūrų ir nuomonių įvairovę, gebėjimas kritiškai įvertinti informaciją, atpažinti netikslumus, prieštaravimus, manipuliacijas, teisingai interpretuoti duomenis ir argumentus, gebėjimas dalintis informacija su kitais, naudojant tinkamus komunikacijos įgūdžius, teisingai pritaikant informacijos formatą ir turinį auditorijai, supratimas apie asmens duomenų saugumą, privatumą internete ir gebėjimas apsaugoti nuo internetinių grėsmių – yra pagrindas valdant šį iššūkį. Ne visose situacijose mums pakanka kompetencijos, todėl informacinį raštingumą būtina ugdyti nuolat“ [20].



2 pav. Globalių kompetencijų stoka, ribojusi migracijos iššūkio valdymą švietimo įstaigose
Šaltinis: sudaryta straipsnio autorių

Vadovai akcentuoja, kad vienas iš globalių iššūkių yra migracija [3; 5; 28; 33; 36; 9] (2 pav.), kuri sustiprėjo prasidėjus karui Ukrainoje, kai per kelis mėnesius į Lietuvą atvyko tūkstančiai pabėgėlių ir buvo būtina užtikrinti vaikų integravimą bei įtrauktį švietimo įstaigose. Švietimo institucijose susidarė *sudėtingos sąlygos dėl kalbos barjero* – jaunesni švietimo vadovai, mokytojai ir vaikai nekalbėjo rusų, ukrainiečių kalbomis, ukrainiečiai – anglų ar lietuvių kalbomis. Taip pat buvo sudėtinga susikalbėti su karo pabėgėlių tėvais. Tai iliustruoja vadovų komentarai: „Prasidedant karui Ukrainoje mūsų ugdymo įstaigoje daugėjo ukrainiečių vaikų, atsirado problema, kaip susikalbėti su vaikais ir jų tėvais, perduodant svarbiausią informaciją (užsienio kalbos barjeras). Taigi, užsienio kalbos nemokėjimas neleidžia reikiamai integruoti vaikus, kokybiškai dalyvauti kituose procesuose – klausyti įvairių konferencijų, seminarų, dalyvauti diskusijose ir kt.“ [3]; „Mūsų įstaigoje veikia lietuvių ir rusų grupės, tad nenuostabu, kad tai paveikia ir mūsų darbo aplinką. Man, asmeniškai teko iššūkis dirbti su rusakalbais vaikais, kadangi rusų kalba nėra mano stiprioji pusė, jaučiausi labai prastai. Tai palietė mano darbo aplinką, nes jausdavau įtampą, būdavo sunku susikalbėti su vaikais, tėvais. Vadovui tenka didelis stresas. *Jaučiu kalbų nemokėjimo ir kompetencijos trūkumą*“ [34]. Pažymima, kad *nėra kitataučiams pritaikytų programų*, todėl visi vaikai turi eiti į bendrojo ugdymo pamokas. Todėl globalus imigrantų integravimo iššūkis yra neišspręstas: „Sunku darosi tada, kai vaikai nekalba ta pačia, lietuvių kalba, tačiau ateina mokytis į lietuvių mokyklą“ [36].

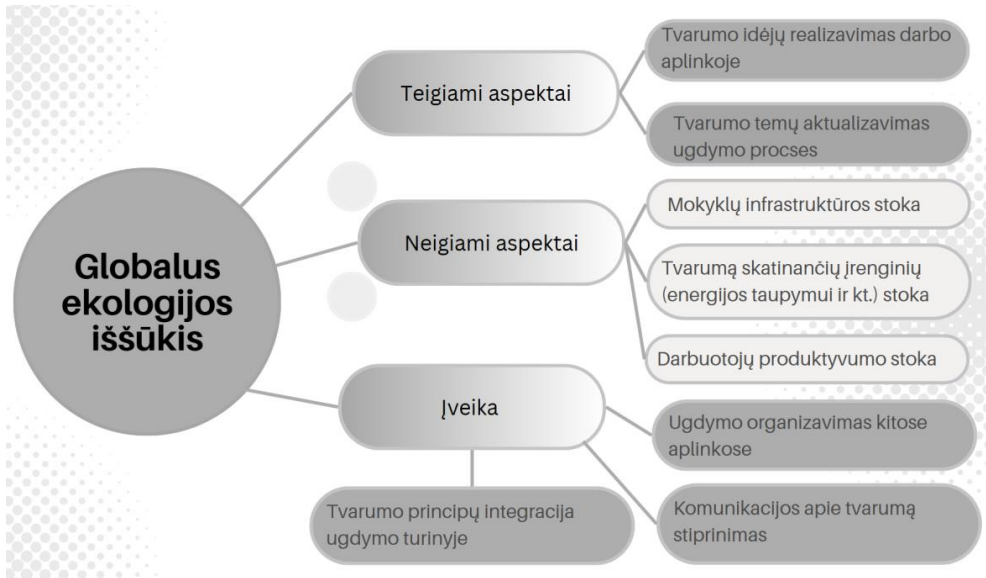
„Tai tapo iššūkiu įstaigai, nes dalis darbuotojų *su vaikais negebėjo susikalbėti jokia kalba*. Sprendžiant šią problemą, vaikai buvo perkelti į grupes, kurių pedagogai – vyresnio amžiaus, mokantys rusų kalbą“ [32]; „Situaciją apsunkino ribota komunikacija, *mokymo priemonių bei finansavimo trūkumas*“ [33]; „Mokykloje yra keletas mokinių, kurie yra ukrainiečiai, jie mokosi kartu su kitais mokiniais. Tačiau mokytojai susiduria *su kalbinės kompetencijos problema*, nes ne visi moka anglų, rusų kalbą, tad reikalingas komunikacijos specialistas, o jo mokykla neturi“ [35]; „Viena iš globalių problemų – iš užsienio atvykusių / parvykusių, ukrainiečių vaikų integravimas į Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklas. 2022–2023 m. m. mūsų mokykloje mokėsi 28 mokiniai iš Ukrainos, iš jų – 8 mokiniams buvo sudaryta galimybė mokytis paviene nuotolinio mokymo(si) forma Ukrainos mokykloje ir mokytis lietuvių kalbos mūsų mokykloje. Vadovaujantis Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerijos aplinkraščiu „Dėl ukrainiečių vaikų ugdymo 2022–2023 mokslo metais“ – visi mokiniai, atvykę iš Ukrainos, ir registruoti Lietuvos mokyklose, privalo mokytis lietuvių kalbos, užtikrinant bendravimą su bendraamžiais bei *sudaryta galimybė dalyvauti ugdymo įstaigos organizuojamose neformaliojo vaikų švietimo veiklose*, teikiama būtina švietimo ir mokymosi pagalba, nuolat palaikomas ryšys su vaiku, šeima ir mokykla, kurioje mokoma(si) nuotoliniu būdu“ [25].

Galima išskirti dar vieną iššūkį, nulemtą karo Ukrainoje – lietuvių vaikų nenorą mokytis antros užsienio kalbos (rusų), todėl, siekiant sudaryti sąlygas mokytis, *vadovai ieškojo kitų užsienio kalbų mokytojų*: „dauguma mokinių nebesirinko antrosios užsienio k. (rusų k.), tad teko siūlyti kitą antrąją užsienio k. (prancūzų k.) ir ieškoti mokytojos, kuri rajone yra vienintelė. Priimtas sprendimas – privalomoms pamokoms mokiniai, mokykliniu autobusu, vežiojami mokytis prancūzų k. į gimnaziją, kurioje ir dirba ši mokytoja. Prancūzų k. modulis mokomas nuotoliniu būdu“ [15]. Kai kuriose mokyklose pastebimas prancūzų kalbos populiarumo augimas, kas sietina su karo Ukrainoje pradžia, todėl įstaigų vadovai ieškojo būdų, kurie padėtų spręsti globalią užsienio kalbos mokymosi problemą, pirmiausiai *sukuriant užsienio kalbos mokymosi sąlygas mokiniams, bei pedagogams tobulinant kompetencijas*: „Svarbų vaidmenį vaidina užsienio kalbos mokymas. Mokiniai kaip pirmąją užsienio kalbą renkasi anglų, o kaip antrąją – rusų ir prancūzų. Esminiu rodikliu, renkantis antrąją užsienio kalbą, tampa jos praktinis pritaikymas. Rusų kalba vis dar yra populiareesnė negu prancūzų, bet čia didelį vaidmenį vaidina būtent globalumas – prancūziškos dainos konkursai, prancūzakalbių mokinių vizitai, pačių išvykimai į prancūzakalbes šalis. Prie globalių kompetencijų ugdymo prisideda bent kelios nuotolinės pamokos per metus, kurias veda mokytojai iš įvairių pasaulio šalių. Tarptautinė konferencija „Patyriminis ugdymas: iššūkiai, patirtys, atradimai“. Patirtys ne tik iš Lietuvos, bet ir iš JAV, Airijos. Visa tai taip pat perkeliama į ugdymo procesą. Didžiausia problema, su kuria susiduriame, *užsienio kalbų mokėjimas arba žemas IT naudojimo lygis*. Jeigu bent viena iš šių sričių yra įvaldyta, tai kita taip pat nebekelia didelių sunkumų. Mokytojų amžius tiesiogiai koreliuoja su šiais gebėjimais. Visa bendruomenė esame nuolatiniame mokymesi, nes visada yra kompetencijų, kurias reikia patobulinti“ [26]. Taip pat pabrėžiama *mokytojų ir švietimo pagalbos specialistų, kalbančių rusiškai, paieškos, pamokų vedimo, užduočių parengimo ir mokinių pasieki-*

my vertinimo užtikrinimo problema. Vadovų teigimu, „buvo sunku rasti mokytojų, kurie ukrainiečiams vaikams organizuotų lietuvių kalbos konsultacijas; nemaža dalis mokytojų, ypač jauno amžiaus, patyrė iššūkių organizuodami ugdymo procesą klasėje, kurioje integruoti 3–4 mokiniai, nesuprantantys lietuvių kalbos, dėl prasto užsienio kalbos ir rusų kalbos mokėjimo buvo sunku rasti mokytojo padėjėjų. Susidūrėme su sunkumais siekdami bendradarbiavimo su ukrainiečių mokyklomis – negaudavome laiku pažymų iš mokyklų apie mokinių, besimokančių nuotoliniu būdu, mokymo(si) pasiekimus. Kilo sunkumų dėl šių *mokinių vertinimo*, nes nebuvo aiškiai nurodyta, kaip turėtų būti vertinamos būtent lietuvių kalbos mokinių žinios, nors vaikai privalėjo dalyvauti ugdymo procese, mokytis pagal bendrąsias programas, jiems galiojo tie patys vertinimo kriterijai, kaip ir lietuviams mokiniams. Tai reikalavo didesnių darbo laiko sąnaudų, planavimo, papildomų etatų ir finansavimo“ [25]. Akcentuojama, kad sėkmingai imigrantų įtraukčiai trūksta ne tik pedagogų, gebančių kalbėti užsienio kalba (ukrainiečių, rusų), bet *stokojama ir ugdymo(si) priemonių*: „Mūsų pradinę mokyklą sudaro beveik ketvirtadalis kitos tautybės ir kultūros vaikų. Pagrindinės globalinės problemos yra pedagogų ir švietimo pagalbos specialistų, kurie valdytų dvikalbystę bei gebėtų profesionaliai organizuoti ugdymo procesą mišrioje klasėje, trūkumas. Trūksta vadovėlių ne tik UTA, bet ir kitų tautybių vaikams, taip pat kitos metodinės medžiagos, specialistų, kurie galėtų teikti socialinę, psichologinę pagalbą kitų tautybių vaikams ir jų šeimos nariams, priklausantiems mūsų mokyklos bendruomenei“ [7]. Švietimo vadovai įžvelgia, jog užsienio kalbos mokymasis – iššūkis ir galimybė, todėl tam skiriama daug dėmesio: plečiamas *tarptautinio bendradarbiavimo tinklas, bendros veiklos su užsieniečiais (konferencijos, tarptautiniai tinklai, renginiai ir kt.)*. „Tarptautinis bendradarbiavimas – tai yra iššūkis, kurį stengiamės spręsti mokydami užsienio kalbą. Kuomet kolegos moko kolegas, dalinamės savo turimomis žiniomis vieni su kitais, atsiranda didesnis suinteresuotumas, geriau pažįstame vieni kitus. Tarptautiniai projektai suteikia galimybę pamatyti kitas šalis, jose esančias sistemas, pasisemti gerų idėjų bei pasidalinti ir perimti gerą patirtį. Jeigu matome, kad mūsų turimų resursų neužtenka, ieškome kitų išeičių, kaip patenkinti užsienio kalbos žinių trūkumą“ [31].

Išryškėjo tarpkultūriškumo stoka – karinis konfliktas *paveikė ir darbo aplinką, nes skyrėsi pedagogų požiūris į atvykusius vaikus, užsienio kalbą ir konfliktinę geopolitinę situaciją*, todėl įstaigos vadovo globali kompetencija ir empatija padėjo suvaldyti problemas, susijusias su personalu: „vienoje įstaigoje veikė skirtingų tautų grupės, kurios skatino apkalbas ir replikas. Susidariusiai įtampai buvo svarbi įstaigos vadovo pozicija, kad konfliktai dėl susidariusios situacijos nebus toleruojami. Atsakant į klausimą, ko reikia, kad situacija keistųsi ir lengviau būtų įveikti iššūkius, tai manau, būtent tos globalios kompetencijos, empatiškumo, žinių, įgūdžių ir palaikymo“ [34]. Švietimo vadovai globaliems procesams priskiria ir migracijos procesą, apimančią kitų tautų vaikų įtrauktį į ugdymąsi. Dažniausiai tai yra trečiųjų šalių imigracija dėl karo ar kitų nepalankių situacijų. Vadovai teigia, kad kiekvienos šalies *imigrantams sunku adaptuotis*, nes mokytojai, vietos valdžia stokoja globalių kompetencijų, mokosi iš praktinių situacijų: „migrantų ir pabėgėlių kilmės vaikams dažnai sunku prisitaikyti naujoje mokymosi

aplinkoje dėl kalbų ir kultūrų įvairovės, išsilavinimo lygio, pedagogams kyla sunkumų sklandžiai integruoti juos į švietimo sistemą. Mokytojams ir imigrantams gali padėti įvairios programos, platformos, tokios kaip „School Education Gateway“, „eTwinning“ (padeda specialistams dalytis informacija, susijusia su įtrauktimi, kultūrų įvairove ir mokinių integravimu), įvairios internetinės kalbinės priemonės (suteikiama galimybė mokytis kalbų) ir kt.“ [8]. Kai kurie vadovai turi patirties ir yra susipažinę su kitų šalių kultūrinės integracijos sunkumais bei imigrantų ugdymo kokybės stoka, todėl globalus supratimas apie problemas padeda *kritiškiau vertinti galimas situacijas ir numatyti tam tikras prevencines priemones*: „švietime kylančias problemas dėl imigracijos, kultūrinės įvairovės, skurdo, aš žinau iš pokalbių su kolegomis iš kitų šalių, teko pačiai lankyti ugdymo įstaigose Europoje, dirbti Turkijoje, matyti socialinę nelygybę, švietimo prieinamumo neužtikrinimą. Džiaugiuosi, kad kol kas mano įstaigoje mes su tokiomis problemomis nesusiduriame, bet suprantame jų mastą ir svarbą“ [14]. Pažymima, kad norint sėkmingo imigrantų įtraukimo į ugdymą, *svarbu patiems mokytojams ir vadovams domėtis vaikų šeimomis, tautine kultūra*: „kadangi dirbu netoli Ruklos miestelio, į mokyklas ateina skirtingų kultūrų vaikai. Todėl trūksta papildomai žinių apie kitos šalies kultūrą. Reikia papildomai atlikti namų darbus, kad galėčiau susibendrauti ir neįžeisti tos šeimos tradicijų, papročių ir pan.“ [30]. Teigiamu imigrantų integravimo ir įtraukties aspektu galima įvardyti mokytojų, mokinių užsienio kalbos tobulinimą, kitos kultūros pažinimą (tarpkultūriškumą): „Kitataučiai vaikai mokykloje – tai veikia teigiamai, nes vaikai susipažįsta su įvairiomis kultūromis, požiūriais, kalbomis; tokia pat nauda yra ir mokytojui“ [36]; „Tarpkultūrinis supratimas: globalių problemų sąmoningumas gali skatinti tarpkultūrinį supratimą ir toleranciją ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje. Vaikai gali mokytis apie kitas kultūras, tradicijas ir iššūkius, kas padeda jiems suprasti ir gerbti įvairialypę aplinką“ [2]; „Pedagogai turėtų tobulinti tarpkultūrinę kompetenciją, kad galėtų efektyviai bendrauti su vaikais iš skirtingų kultūrų ir suprasti jų poreikius“ [2]; „karo pabėgėliai iš Ukrainos, lietuviai, grįžę iš užsienio, paveikė teigiamai – praplėtė vaikų žinias apie kitas kultūras, ugdė empatiją, motyvavo padėti, užsienio kalbų mokymuisi ir pan. Tačiau šiai situacijai spręsti reikėjo papildomo dėmesio ir laiko: numatyti ir papildomas lėšas, darbuotojus, užtikrinti savalaikę stebėseną ir pagalbą, atliepti tėvų, personalo lūkesčius“ [21]; „Skirtingų kultūrų vaikai prideda „šarmo“ grupėje, galima pastebėti skirtingo mentaliteto ir temperamento kultūras, skirtingų religijų, taip pat jie švenčia skirtingas šventes. Tad man tenka iššūkis susipažinti ir suderinti skirtingas kultūras“ [34]; „svarbi galimybė dalintis patirtimi su kolegomis tarptautiniu mastu, reflektuojant lokaliai. Lengvesniam iššūkių įveikimui reikėtų plačiau diskutuoti platesniame, ne tik lokaliame kolegų pedagogų rate. Padeda tarptautiniai Erasmus projektai mokyklose“ [28]. Kultūriniai skirtumai turi įtakos ugdymo proceso kokybei: „Tai turi įtakos komunikacijai, kas sukelia nesusipratimus, klaidingas prielaidas, konfliktus. Siekiant įveikti šį iššūkį, svarbu būti sąmoningiems, mokytis apie kitas kultūras, siekti tarpkultūrinio supratimo ir prisitaikyti prie kitų kultūrų. Tai padeda užtikrinti sėkmingą bendravimą, bendradarbiavimą ir sąveiką su žmonėmis iš skirtingų kultūrų.“ [20]

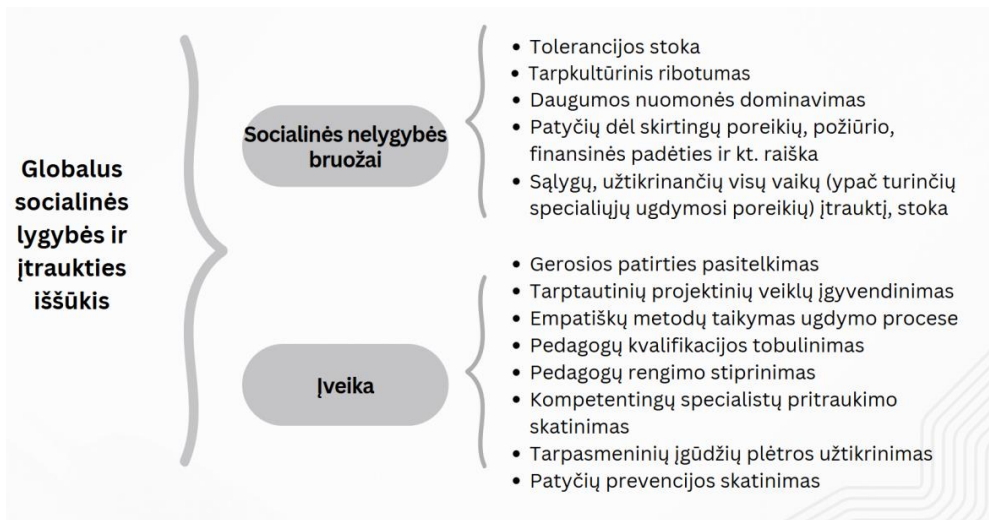


3 pav. Globalus ekologijos iššūkis, įgalinantis švietimo vadovus valdyti pokyčius

Šaltinis: sudaryta straipsnio autorių

Švietimo įstaigų vadovai mano, kad *ekologinės problemos ir klimato kaita* (3 pav.) yra reikšmingas globalus iššūkis, kuris veikia švietimo lauką. Patiriamos problemos dėl klimato kaitos yra daugiau *infrastruktūrinės kilmės*, rodovisuotinį šalies nepasirengimą tokiems pokyčiams: *stokojama kondicionierių, langų dengimo priemonės nepritaikytos apsaugai* nuo aukštos temperatūros (žaliuzės ar roletai sulaiko tik saulės spindulius, bet ne šilumą). Vadovai nurodo, kad skirtingai sprendžia aukštos šilumos patalpose problemas – vieni ugdymą organizuoja namų aplinkoje, kiti montuoja kondicionierius: „vasaros metu atsirandant karščio bangoms Lietuvoje, administracija nežinojo alternatyvų, kaip padėti mums jas „išverti“ (nebuvo kondicionierių ir kt.), t. y. ugdymo įstaigoje nebuvo sudaryta sąlygų būti per tokius karščius, todėl dirbome iš namų“ [3]; „dėl klimato atšilimo kyla problemų organizuojant įstaigos veiklą vasaros laikotarpiu, tenka daugiau dėmesio skirti vaikų ir darbuotojų sveikatai, darbo sąlygoms. Sprendžiant šią problemą įstaigos patalpose atsirado būtinybė montuoti kondicionavimo įrangą, kurios energijos vartojimui įstaiga naudoja atsinaujinančius energijos šaltinius“ [32]; „Kiekvieną vasarą vis aukščiau kyla temperatūra, dažnėja karščio bangos, o tai *neigiamai veikia darbuotojų produktyvumą*, sutrinka vaikų miego įpročiai, tiek vaikams, tiek pedagogams tampa sunku užtikrinti kokybišką ugdymą(si). Darbuotojams padeda tinkamas uždaru patalpų oro kondicionavimas, vėdinimo gerinimas, pedagogus skatiname planuoti ugdymo procesą atsižvelgiant į oro sąlygas, pavyzdžiui, planuoti lauko veiklas anksčiau ryte, užtikrinti lengvą prieigą prie vandens ir kt.“ [8]; „aukšta oro temperatūra birželio mėnesį iškėlė būtinybę ieškoti sprendimų: galimybių organizuoti ugdymą kitose erdvėse, t. y. įrengti lauko klases, planuoti lėšas oro kondicionierių įrengimui“ [21].

Klimato pokyčiai gali sukurti sąlygas naujoms veikloms organizacijoje, nes visuomenėje sukelia įvairias jausenas, o besimokantieji tampa įdomiau mokytis spręsti realias problemas: „klimatas sukelia nerimo jausmą, kuris turi būti valdomas per komunikaciją apie tvarumą, apie tai, ką galime padaryti norint sumažinti žalą klimatui“ [28]; „klimato kaita gali įkvėpti ikimokyklinio amžiaus vaikus būti sąmoningus ir atsakingus aplinkosaugos piliečius. Ikimokyklinio ugdymo pedagogai gali integruoti tvarumo principus į savo ugdymo programas ir veiklą“ [2]; „aplinkosauginiai projektai dabar labai populiarūs ir teigiamai veikia mokinių mokymąsi“ [24]. Švietime ekologinės problemos sprendžiamos lėtai, bet po truputį plečiant globalių kompetencijų raišką – nuo infrastruktūros gerinimo iki smulkių veiksmų, tokių kaip saikingas spausdinimas, naudojant popierių: „Vis dar mokykloje labai daug sunaudojama popieriaus, nors stengiamasi pasitelkti informacines technologijas, pavyzdžiui, MOODLE aplinką, bet ne visi pedagogai noriai priima IT, nes sunkiau sekasi dirbti, ypač vyresnio amžiaus kolegos. Jiems reikia popierinio varianto, o ne elektroninio. Sprendimas buvo vyresnius kolegas pamokyti IT valdymo niuansų, to paprašiau jaunesnius kolegas, kuriems puikiai sekasi dirbti“ [35]. Vadovaujantis tvarumo idėjomis sąmoningai dalijamasi priemonėmis ir darbo įrankiais, siekiant mažinti įvairių išteklių švaistymą. Taip pat minėtinas daugkartinis daiktų naudojimas: „mokykloje kiekvienas darbuotojas pagal savo dėstomą dalyką gaudavo tam tikrą „išskirtą“ baltų popieriaus lapų skaičių. Vieniems tiek užtekdavo, kitiems amžiais trūkdavo. Sunaudodavau vos keliasdešimt. Todėl dažnai savo atliekamus lapus atiduodavau kolegėms, kurioms, tikrai žinodavau, kad reikia. Tai vienas iš pavyzdžių, kada galime mažais žingsniais spręsti globalizacijos problemas“ [19].



4 pav. Globalus socialinės lygybės ir įtraukties iššūkis, įgalinantis švietimo vadovus valdyti pokyčius
Šaltinis: sudaryta straipsnio autorių

Globaliems iššūkiams vadovai taip pat priskiria **socialinės lygybės, lygių galimybių ir įtraukties užtikrinimą** (4 pav.). Akcentuojama, kad vis dar nėra visapusiškai užti-

krinama vaikų (ir suaugusiųjų) įtrauktis. Išryškinamas visuomenės abejingumas, tėvų nepasitenkinimas. Taip pat akcentuojama pedagogų, mokinio padėjėjų kvalifikacijos tobulinimo svarba, siekiant sėkmingo įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo: „Pastaruoju metu žmonės yra abejingi vienas kitam, sunkiai priima kitokį vaiką ar suaugusįjį, nenori išsijausti į jo jausmus, suprasti, padėti. Jei klasėje mokosi vaikas, turintis negalią ar mokymosi sunkumų, elgesio problemų, tai dažnai atsiranda nepatenkintų tėvų, reikalaujančių, kad toks vaikas būtų nedelsiant perkeltas į kitą klasę arba pašalintas iš mokyklos, nes, jų manymu, tokie vaikai negali mokytis bendrojo ugdymo mokyklose, jų vieta yra specialiosiose mokyklose. Dažnai mokykloje Vaiko gerovės komisijos posėdžių metu yra sprendžiamos tokios problemos, kalbama su tėvais, ieškoma bendrų susitarimų. Reikėtų skirti ypatingą dėmesį mokytojų rengimui ir jų kvalifikacijai tobulinti, siekti, kad globalusis švietimas būtų sėkmingai integruotas ne tik ugdymo procese, bet ir ugdymo įstaigos gyvenime. Mokinio padėjėjams organizuoti privalomus, nemokamus specialiosios pedagogikos ir psichologijos mokymus, nuolat tobulinti kompetencijas“ [25].

Ugdymo realybėje švietimo vadovai išvelgia ir kitus su lygybe ir jos stoka kylančius iššūkius, pvz., *vadovų tolerancijos stygių ar palankumą tam tikrai pedagogų grupei:* „yra tekę pastebėti, kaip vadovas atsirenka jo „mylimuosius“ mokytojus, kuriems nuolaidžiaujama, klausoma tik jų nuomonės ir atsižvelgiama tik į jų perspektyvą (kalbant apie neteisingumą ir nelygybę). Norint pakeisti šią situaciją reikėtų paties vadovo indėlio, suvokimo, apie netinkamą elgesį darbe. Todėl mokytojui šio elgesio pakeisti nelabai pavyktų“ [17]. Pastebimas mokinių *segregavimas pagal tam tikrus požymius – mokslumo, finansinės padėties* ir kt.: „kalbant apie nelygybę, esu pastebėjusi mokinių „susisluoksniavimą“ į „moksluokus“, „sportininkus“, „turingus“ ir „nepasiturinčius“. Dažnai tenka pastebėti *patyčias*, kaip daugiau turintys mokiniai užgaučia įvairius mokinių sluoksnius, bando būti „viršesni“. Su mokiniais dažnai tenka kalbėti patyčių tema, diskutuoti apie galimas pasekmes ne vien mokykloje, bet ir žmogaus, iš kurio tyčiojama, gyvenime. Globalias kompetencijas dar reikėtų tobulinti, bet stengiuosi mokinius pratinti prie *diskusijų įvairiomis pasaulietinėmis problemomis*, kurios ir lokaliai išskyla, temomis“ [18].

Tolerancijos, lygių galimybių ir kitų socialiai *jautrių lygybės aspektų skatinimas vykdomas per projektines veiklas, mokantis iš užsienio partnerių, taikant įvairius metodus, rengiant akcijas, savanoriaujant ir vykdant kitas veiklas*, į kurias gali įsitraukti bendruomenė: „sėkmingai per projektines veiklas įtraukiame kitataučius į tarpkultūrinę bendradarbiavimą per abipusį kultūrinį pažinimą švenčių, renginių metu. Intensyvus bendradarbiavimas tarp trečiojo amžiaus universiteto klausytojų ir jaunesnio amžiaus asmenų, ugdant jaunąją kartą empatiškumo, tolerancijos įgūdžių. Taikomos ir savanorystės veiklos, sukuriamos vienodos sąlygos įgyti pagrindinį ir vidurinį išsilavinimą tautinėms mažumoms ar kitų religijų atstovams“ [18]; „Kartais *pritrūksta tokių gebėjimų*, kaip *tolerancija ir supratimas*, kai reikia suprasti, vertinti ir gerbti kitų kultūrų skirtumus bei bendrą žmogiškumą; kultūrinio supratimo, ugdant gebėjimus suprasti kitų kultūrų istoriją, vertybes, tradicijas ir socialines sistemas; tarpkultūrinę komunikaciją, kaip veiksmingai bendrauti ir dirbti su asmenimis iš skirtingų šalių, suprasti kultūrinius kontekstus;

pakantumo, ugdant sąmoningumą apie socialines nelygybės problemas, diskriminaciją ir skatinant socialinį teisingumą. Mūsų tikslas yra sukurti atvirą, įtraukią ir tolerantišką mokyklos bendruomenę, kurioje žmonės geba sąveikauti su kitomis kultūromis, suprasti jų perspektyvas ir bendradarbiauti siekiant bendrų tikslų“ [20]. Švietimo vadovai įvardija, kad nemažas iššūkis yra *nuomonių skirtybė, todėl bendradarbiavimas* yra labai svarbus, kad keistusi situacija ir būtų priimami globaliai svarbūs ir lokaliai reikšmingi sprendimai. Manoma, kad globalios kompetencijos labai padėtų valdant situacijas, modeliuojant jas ir sprendžiant įvairius konfliktus: „gebėjimas atskirti verbalinę ir neverbalinę komunikaciją, suvokti ir suprasti kito žmogaus jausmus, poreikius, perspektyvas; užmegzti ir palaikyti pagarbiai grindžiamus santykius su kitais; konstruktyviai spręsti konfliktus, ieškant kompromisų ir abipusiai priimtinių sprendimų; išlaikyti emocinį valdymą ir bendrauti ramiai net įtemptose situacijose; padėti ir remti kitus, bendradarbiauti su jais ir atlikti komandinį darbą; derybose siekti abipusiai naudingų rezultatų; ieškoti sprendimų, kurie atitiktų įvairių interesų ir poreikių pusiausvyrą. Visą tai išspręsti padėtų *išugdytas gebėjimas priimti ir suprasti skirtingas kultūras*, požiūrius, vertybes ir įsitikinimus bei pasirengimas dirbti su įvairiais žmonėmis, skirtingomis asmenybėmis. *Tarpasmeniniai įgūdžiai* yra esminiai sėkmingos tarpusavio sąveikos, bendradarbiavimo, komandos darbo ir problemų sprendimo proceso elementai. Šie įgūdžiai gali būti tobulinami per mokymus, praktiką, saviraiškos galimybes ir sąveiką su įvairaus profilio žmonėmis“ [20].

Vadovai pripažįsta, kad švietime vyrauja nuomonių įvairovė, todėl *globalus požiūris* yra būtinybė – kuo labiau pažinsime vieni kitus, tuo geresni bus *bendravimo ir komunikavimo įgūdžiai*, laiduosiantys ir darbo rezultatus: „nuomonių skirtumai visada buvo ir bus pagrindinė problema. Kadangi ne visi, ne visose situacijose gebame priimti kito nuomonę, išskirtinumą, lyginame su savu, taip atsiranda kritika, ir tampa pagrindu plėtotis tolesniems neigiamiems faktoriams. Dažnas iššūkis pedagogui ar vadovui tampa komunikacijos stoka, kadangi tik pokalbio metu mes galime padaryti daug gerų sprendimų. Komunikavimas vienas iš labiausiai sugretinančių, įstaigos bendruomenę glaudžiančių faktorių, kurio metu pasiekiami dideli rezultatai tiek asmeniui, asmenybei, įstaigai“ [23]; „Pradinukų tėvai išsigandę, sutrikę ir pasipiktinę. Todėl man, kaip vadovei, būtina mąstyti globaliai, kad galėčiau pateikti argumentų ir faktų tėvams bei juos nuraminti.“ [30]; „Bendradarbiavimas su kolegomis, specialistais ir tėvais gali padėti valdyti situacijas dėl globalių problemų. Mokytojai gali dalintis geriausia patirtimi ir ieškoti sprendimų kartu“ [10].

Manoma, kad situaciją dėl bendradarbiavimo įgūdžių galėtų patobulinti pedagogų *kvalifikacijos kėlimas, profesinis augimas, atviras dialogas tarp vadovų ir pedagogų bei tėvų* [10]. Prie komunikavimo iššūkių galima priskirti bendradarbiavimo su tėvais problemas, kai pastarieji retai išsiklauso į švietimo organizacijų vadovų ir mokytojų nuomonę, nekuria dialogo: „*didėjantis tėvų reiklumas*, kartais visai nepagrįstų reikalavimų gynimas, neieškant jokių kompromisų, ir kaltinimas, kad mokykla neskyrė dėmesio, sukėlė stresą, neužkirto kelio, ir daugybė kitų dalykų, kurie tampa tarsi „normali praktika“. Kartais jau visai pamirštama, kad mokykloje mokiniai turi mokytis, o ne pramogauti

ir linksmai leisti laiką. Labai daug apie tai kalbama, tačiau daugeliu atvejų kaltas lieka mokyklos vadovas. Mokykla pastaruoju metu tampa vis labiau daugialkultūriška. Šiuo metu pas mus bendrose klasėse mokosi lietuviai, ukrainiečiai, romai. Todėl labai svarbu sukurti tokią aplinką, kad būtų tenkinami kiekvieno besimokančio interesai ir kad nė vienas nesijaustų nepastebėtas ar atstumtas, būtų kuriama konstruktyvi praktika ir bendravimas“ [27]; „tėvų nepagrįstas nepasitenkinimas įstaigos darbu (atsižvelgimas į tėvų nusiskundimus, dalyvavimas atitinkamuose seminaruose, siekiant tobulinti komunikavimo kompetenciją“ [22].

Rečiau minėti globalūs iššūkiai yra menkas mokytojo *profesijos patrauklumas jaunimo požiūriu*, nulemtas laisvosios darbo rinkos. Tai atspindi ir vidutinis pedagogų amžius – 2024 m. duomenimis – 50 metų (Vidutinis mokytojų amžius <...>, 2024). Mokytojų trūkumo problema yra lokalaus pobūdžio, bet šalies kontekste – tai jau globalus iššūkis, kai dėl švietimo sistemų skirtumo ir kalbos barjero Lietuvoje nedirba pedagogų iš kitų šalių: „iššūkis mokyklos vadovui – *kompetentingų ir aukšto lygio mokytojų pritraukimas* į ugdymo įstaigą. Ne paslaptis, kad pritraukti aukštos kvalifikacijos mokytoją į nedidelę kaimo ar miestelio mokyklą yra iššūkis vadovui, ypač tada, kai negali pasiūlyti pilno krūvio. Mokytojų stinga, o už mažą atlyginimą niekas nevažiuoja į atokesnes nuo centro mokyklas, net iš dalies apmokėjus kelionės išlaidas. Tenka perskirstyti krūvius. Kai kuriuos sulaiko dalinis kelionės apmokėjimas, rajono tarybos sprendimu finansuojamas iš savivaldybės lėšų. Todėl labai svarbu, kad vyktų glaudus rajono švietimo įstaigų vadovų *bendradarbiavimas su savivaldybe*, į pagalbą dėl mokytojų pritraukimo įsijungtų savivaldybės tarybos, merijos sprendimai“ [27]; „Mokytojo profesija tampa mažiau patraukli, visuomenėje mokytojo darbas menkai vertinamas. Mokytojas nuolat susiduria su menka mokinių motyvacija mokytis, vis aukštesnius reikalavimus mokytojams keliančiais tėvais, įtraukiuoju ugdymu, atnaujinamu ugdymo turiniu, laiku neparengtais vadovėliais, menku atlygiu ir kt., visa tai nulemia mokytojų nenorą dirbti mokykloje. Mūsų mokykloje dauguma pedagogų jau garbaus amžiaus, ne visiems lengva dirbti ugdymo procese naudojant informacines technologijas, be kurių šiuo metu ugdymo procesas praranda patrauklumą, yra nuobodus, neduoda norimų rezultatų. Esant tokiam dideliame pedagogų trūkumui, mokykla stengiasi išsaugoti kiekvieną mokytoją, tačiau susiduriame su šia problema mokslo metų pradžioje ir viduryje“ [25].

Išvados

Globalūs iššūkiai, kurie veikia kaip Lietuvos švietimo vadovų globalias kompetencijas įgalinantys veiksniai, yra susiję su svarbiausiomis šiuolaikinėmis problemomis, t. y. pandemija, imigracija, geopolitine padėtimi, visuotiniu įtraukiuoju ugdymu, ekologija. Pandemijos situacijos kontekste išryškėjo globalios kompetencijos stoka, liudijanti vadovų ir pedagogų lėtesnį prisitaikymą prie sparčiai pakitusios situacijos. Globali kompetencija pandemijos kontekste plėtota kuriant tinklaveiką, bendradarbiaujant, įgyvendinant ugdymo perkėlimo į virtualias erdves sprendimus, skatinant aktyvų mokinių įsitraukimą į ugdymo procesą bei ugdymo tikslų įgyvendinimą. Imigracijos iššūkis lėmė švietimo vadovų globalių kompetencijų poreikį valdant integravimo ir ugdymo procesus: insti-

tucijos susidūrė su suinteresuotų šalių kalbos barjeru ir tarpkultūriškumo stoka. Globalus vadovų supratimas, paremtas užsienio švietimo institucijų patirtimi, taikant įvairias priemones, yra vienas iš globalaus migracijos iššūkio sprendinių. Ekologinių problemų iššūkis skatina švietimo vadovų globalių kompetencijų raišką, nes patiriama švietimo organizacijų infrastruktūros stygiaus problema – tvarumo siekiama tikslingai naudojant išteklius, juos tausojant bei įvairias idėjas realizuojant ugdymo procese. Lygių galimybių ir įtraukties užtikrinimo iššūkis tarsi įpareigoja vadovus pasitelkti globalias kompetencijas, siekiant mažinti švietimo dalyvių abejingumo, mokinių segregacijos apraiškas ir keisti prieštaringas visuomenės nuostatas į įtraukųjį ugdymą. Vadovai globalias kompetencijas lygybės ir įtraukties iššūkiui įveikti plėtoja pasitelkdami projektines ir tarptautines veiklas, bendradarbiavimą, atsižvelgdami į gerosios patirties pavyzdžius ir nuomonių įvairovę.

Literatūra

- Barrett, M. (2016). *Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Council of Europe Publishing.
- Barrett, M. (2018). How schools can promote the intercultural competence of young people. *European Psychologist*, 23(1), 93–104. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000308>
- Cobb, D. & Couch, D. (2018). Teacher education for an uncertain future: implications of PISA's global competence. In Heck, D. & Ambrosetti, A. (Eds.), *Teacher education in and for uncertain times* (pp. 35–47). Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-8648-9_3
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>.
- Deardorff, D. K. (2009). *The sage handbook of intercultural competence*. Sage.
- Deardorff, D. K. (2015). Intercultural competence: Mapping the future research agenda. *International Journal of Intercultural Relations*, 48, 3–5. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2015.03.002>
- Divéki, R. (2022). Global competence development in efl teacher training – an interview study on the global content in efl teacher trainers' courses in hungary. *Journal of Adult Learning Knowledge and Innovation*, 5(2), 49–59. <https://doi.org/10.1556/2059.2022.00058>.
- Engel, J., Göhlich, M., & Möller, E. (2019a). Interaction, subalternity, and marginalisation: An empirical study on glocalised realities in the classroom. *Diaspora, Indigenou, and Minority Education*, 13(1), 40–53. <https://doi.org/10.1080/15595692.2018.1490717>
- Engel, L. C., Rutkowski, D., & Greg, T. (2019b). Toward an international measure of global competence: A critical look at the PISA 2018 framework. *Globalisation, Societies and Education*, 17(2), 117–131. <https://doi.org/10.1080/14767724.2019.1642183>
- Fantini, A. E. (2009). Assessing intercultural competence: Issues and tools. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 456–476). Sage.
- Ghavifekr, S. & Pei, X. (2023). Leading global digitalization in higher education. In J. D. Branch, M. Durnali (Eds.), *Global Perspectives on the Internationalization of Higher Education* (pp. 1–15). IGI Global.
- Huang, Q., Cheung, A. C. K. & Xuan, Q. (2023). The impact of study abroad on pre-service and in-service teachers' intercultural competence: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 127. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104091>.
- Huang, Q., Cheung, A. C. K., & Xuan, Q. (2023). The impact of study abroad on pre-service and in-service teachers' intercultural competence: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 127, 104091. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104091>

- Jang, G., Schwarzenhal, M., & Juang, L. P. (2023). Adolescents' global competence: A latent profile analysis and exploration of student-, parent-, and school-related predictors of profile membership. *International Journal of Intercultural Relations*, 92, 101729. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2022.10.005>
- Kang, J. H., Kim, S. Y., Jang, S. & Koh, A. R. (2018). Can college students' global competence be enhanced in the classroom? The impact of cross-and inter-cultural online projects. *Innovations in Education and Teaching International*, 55(6), 683–693. <https://doi.org/10.1080/14703297.2017.1294987>
- Kerkhoff, S. N. (2017). Designing global futures: A mixed methods study to develop and validate the teaching for global readiness scale. *Teaching and Teacher Education*, 65, 91–106.
- Kerkhoff, S. N., & Cloud, M. E. (2020). Equipping teachers with globally competent practices: A mixed methods study on integrating global competence and teacher education. *International Journal of Educational Research*, 103, 101629. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101629>
- Kerkhoff, S. N., Dimitrieska, V., Woerner, J. & Alsup, J. (2019). Global teaching in Indiana: A quantitative case study of K-12 public school teachers. *Journal of Comparative Studies and International Education (JCSIE)*, 1(1), 5–31.
- Kjellgren, B., & Richter, T. (2021). Education for a sustainable future: strategies for holistic global competence development at engineering institutions. *Sustainability*, 13(20), 11184. <https://doi.org/10.3390/su132011184>
- Krebs, K. C. (2020). Global, international, and intercultural learning in university classrooms across the disciplines. *Research in Comparative and International Education*, 15(1), 36–51. <https://doi.org/10.1177/1745499920901947>
- Landorf, H., Doscher, S. & Hardrick, J. (2023). *Making global learning universal: Promoting inclusion and success for all students*. Taylor & Francis.
- Ledger, S., Thier, M., Bailey, L., & Pitts, C. (2019). OECD's Approach to measuring global competency: Powerful voices shaping education. *Teachers College Record*, 121(8), 1–40. <https://doi.org/10.1177/016146811912100802>
- Lee, J. & Stankov, L. (2023). Multilevel latent profile analysis of global competence in PISA 2018: Small country-level differences. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 54(6–7), 658–683. <https://doi.org/10.1177/00220221231183150>
- Meyer, A., Hartung-Beck, V., Gronostaj, A., Krüger, S., & Richter, D. (2023). How can principal leadership practices promote teacher collaboration and organizational change? A longitudinal multiple case study of three school improvement initiatives. *Journal of Educational Change*, 24(3), 425–455. <https://doi.org/10.1007/s10833-022-09451-9>
- Okken, G. J., Jansen, E. P. W. A., Hofman, W. H. A., & Coelen, R. J. (2019). Beyond the 'welcome-back party': The enriched repertoire of professional teacher behaviour as a result of study abroad. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102927. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102927>
- Palumbo, R., & Manna, R. (2019). Making educational organizations able to change: a literature review. *International Journal of Educational Management*, 33(4), 734–752. <http://dx.doi.org/10.1108/IJEM-02-2018-0051>
- Parkhouse, H., Tichnor-Wagner, A., Cain, J. M., & Glazier, J. (2016). "You don't have to travel the world": accumulating experiences on the path toward globally competent teaching. *Teaching Education*, 27(3), 267–285. <https://doi.org/10.1080/10476210.2015.1118032>
- Parmigiani, D., Bar Nir, A., Ferguson-Patrick, K., Forkosh Baruch, A., Heddy, E., Impedovo, M. A., ... Wikan, G. (2023). Assessing the development of global competence in teacher education programmes: internal consistency and reliability of a set of rubrics. *Higher Education Pedagogies*, 8(1). <https://doi.org/10.1080/23752696.2023.2216190>
- Parmigiani, D., Jones, S.-L., Silvaggio, C., Nicchia, E., Ambrosini, A., Pario, M., Pedevilla, A., & Sardi, I. (2022b). *Assessing global competence within teacher education programs. How to design and create a set of rubrics with a modified delphi method*. Sage Open, 12(4). <https://doi.org/10.1177/21582440221128794>

- Parmigiani, D., Jones, S. L., Kunnari, I., & Nicchia, E. (2022a). Global competence and teacher education programmes. A European perspective. *Cogent Education*, 9(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.2022996>
- Sälzer, C., & Roczen, N. (2018). Assessing global competence in PISA 2018: Challenges and approaches to capturing a complex construct. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 10(1), 5–20. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.10.1.02>
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2018). *Becoming citizens in a changing world: IEA international civic and citizenship education study 2016 international report*. Springer Open.
- Sokal, L., & Parmigiani, D. (2022). Global competence in Canadian teacher candidates. *Frontiers in Education*, 7, 939232. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.939232>
- Van de Vijver, F. J. R., & Leung, K. (2009). Methodological issues in researching intercultural competence. In D. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 404–418). SAGE Publications.
- Vidutinis mokytojų amžius pagal priklausomybę (nuo 2015–2016 m. m. iki 2023–2024 m. m.). <https://www.svis.smm.lt/pedagogai/>
- Walk, M. (2023). Leaders as change executors: The impact of leader attitudes to change and change-specific support on followers. *European Management Journal*, 41(1), 154–163. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2022.01.002>
- Wu, X. (2023). Fostering Chinese preservice teachers' global competence through inquiry learning in globalised educational contexts. *Teaching and Teacher Education*, 122, 103961. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103961>