

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS
HUMANITARINIS FAKULTETAS
FILOSOFIJOS IR ANTROPOLOGIJOS KATEDRA

**Mokytojų tarpkultūrinių kompetencijų ugdymasis
tarptautinėje projektinėje veikloje kaip profesinio
tobulėjimo prielaida**

Magistro darbas

Socialiai mokslai, edukologija (07S)

Magistro darbo autorė Renata Narvydienė.....

Vadovė, doc. dr. Rasa Pocevičienė.....

Recenzentas doc. dr. Natalija Mažeikienė.....

Šiauliai, 2010

SANTRAUKA

Renata Narvydienė

„Mokytojų tarpkultūrinių kompetencijų ugdymasis tarptautinėje projektinėje veikloje kaip profesinio tobulėjimo prielaida“

Magistro darbas.

Šio darbo autorės užsibrėžtas tikslas – iširti mokytojų požiūrį į „eTwinning“ projekto naudingumą (teikiamas galimybes, panaudojimo galimybes) ugdant tarpkultūrines kompetencijas kaip profesinio tobulėjimo prielaidą.

Magistro darbe, remiantis Lietuvos ir užsienio mokslinės literatūros analize, išsiaiškinta kompetencijos samprata, tarpkultūrinės kompetencijos struktūrą, vystymosi stadijos, bei projekto „eTwinning“ vaidmuo ugdymo procese .

Tyrimas patvirtina autorės suformuluotą mokslinio tyrimo hipotezę, kad mokytojų tarptautinė projektinė patirtis yra veiksminga profesinio tobulėjimo sąlyga.

SUMMARY

Renata Narvydienė

" Teacher self education of intercultural competence in international project work as a prerequisite for profesional development "

Master's Paper.

The author of the stated objective – to investigate teachers' attitudes to the „eTwinning“ project benefits (the opportunities offered by the use of options), developing intercultural competencies as professional growth assumption.

Master at work, on the basis of Lithuanian and foreign scientific literature analysis, clarifying the concept of competence, intercultural competence structure, stage of development, and project „eTwinning“ role in the educational process.

The study confirms the author formulated the research hypothesis that teachers' international experience in the design of effective professional advancement.

TURINYS

ĮVADAS	4
1. MOKYTOJŲ KOMPETENCIJOS TEORINIAI ASPEKTAI	8
1.1. Kompetencijos samratų įvairovė	8
1.2. Pedagogų bendroji kompetencija ir jos ypatumai	12
1.3. Asmeninį profesinį tobulėjimą sudarančios kompetencijos	18
1.4. Tarpkultūrinė kompetencijos esmė, svarba, struktūra	21
1.5. Tarpkultūrinės kompetencijos vystymosi stadijos	25
2. TARPKULTŪRINIŲ KOMPETENCIJŲ UGDYMAS TARPTAUTINIUIOSE PROJEKTUOSE	28
2.1. Tarptautinio projekto samprata ir ypatumai	28
2.2. Projekto „eTwinning“ vaidmuo ugdymo procese	32
2.3. Projekto <i>eTwinning</i> struktūra.....	40
3. MOKYTOJŲ, TARPKULTŪRINIŲ KOMPETENCIJŲ UGDYMO SI <i>ETWINNING</i> PROJEKTE, EMPYRINIO TYRIMO REZULTATŲ ANALIZĖ.....	44
3.1. Tyrimo metodika ir organizavimas	44
3.2. Tyrimo imties charakteristika	45
3.2. Mokytojų kalbinių kompetencijų (gebėjimų) analizė	51
3.3. Mokytojų tarpkultūrinio pažinimo gebėjimų analizė	57
3.4. Mokytojų informacinių komunikacinių technologijų tobulėjimo (gebėjimų) analizė.....	59
3.5. Mokytojų vadybinių gebėjimų analizė	62
3.6. Problemos, su kuriomis susiduriama vykdant projektus	64
3.7 Respondentų siūlymai minėtoms problemoms išvengti	69
IŠVADOS	72
REKOMENDACIJOS	74
LITERATŪRA	76
PRIEDAI	83
PRIEDAS NR. 1	83
PRIEDAS NR. 2	84
PRIEDAS NR. 3	91

ĮVADAS

Tyrimo aktualumas.

XXI amžius – nuolatinės kaitos laikas. Vyksta globalūs visuotiniai pokyčiai, mokymasis trunka visą gyvenimą. Mokyklinio ugdymo pedagogų veikla tampa įvairialypė, vis svarbesni tampa naujų vaikų ugdymo strategijų kūrimo, komandinio darbo, projektinės veiklos, bendravimo ir bendradarbiavimo, problemų tyrimo ir kiti gebėjimai.

Lietuvos Respublikos švietimą reglamentuojantys dokumentai tokie, kaip Lietuvos Respublikos nacionalinė švietimo strategija 2003 – 2010 metams, Švietimo įstatymas (2003), Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai (2000) orientuoti į bendrųjų gebėjimų ugdymą. Visas šių dokumentų įteisinimas susijęs su svarbiais Europos Sąjungos dokumentais: Lisabonos strategijos (2000) ir Bolonijos proceso (1999) nuostatomis. Be abejonės viena svarbiausių bendrojo lavinimo mokykloms yra Bolonijos proceso deklaracija „Europos aukštojo mokslo erdvė“ (2005) – Dokumentas, kuriame kalbama apie vieningą Europos mokslo erdvę, kurioje mokiniai turi būti pasirengę gyventi, mokytis ir studijuoti.

Lietuvos mokyklos, nors ir esant įvairioms tarpkultūrinėms programoms, tokioms, kaip „*eTwinning*“ (iš anglų kalbos – elektroniniai dvyniai)“, kurios yra finansuojamos Europos sąjungos, palyginus mažai jose dalyvauja. Sunkumai, kurie kyla, įsiliejant į Europos mokslo rinką, bei neišnaudotos atsiradusios galimybės, byloja apie tai, jog nei mokytojams, nei mokiniams neužtenka turimos dalykinės kompetencijos dalyvauti jose. Kita vertus, norint patekti į tarptautinę mokslo erdvę, būtina siekti, kad neapsiribotume tik dalykine kompetencija. Šiuo požiūriu svarbia tampa tarpkultūrinė kompetencija, kuri turėtų būti profesinės kompetencijos dalimi. Neatskiriama tarpkultūrinės kompetencijos dalis yra užsienio kalbų kompetencija.

Tarpkultūrinė kompetencija mažai tyrinėta Lietuvos mokslininkų, tačiau užsienio šalių mokslininkai – Byram (1997), Byram (2004), Sercu (2004), Fantini (2000) – tarpkultūrinę kompetenciją analizuoja išsamiai ir visapusiškai. J. Stier (2006) tarpkultūrinę kompetenciją supranta kaip savo kultūrinio identiškumo išsaugojimą, tuo pat metu pripažįstant ir parodant pagarbą kitoms kultūroms, žinias, gebėjimą apmąstyti, kelti problemas, suprasti, mokytis, emociškai pakelti sunkumus ir tarpkultūrinio bendravimo situacijose veikti efektyviai. Sunku vienareikšmiškai atsakyti, kas yra tarpkultūrinė kompetencija.

Wisemanas (2002) teigia, jog tarpkultūrinę kompetenciją sudaro asmenybės stiprybė, psichologinė adaptacija, žinios, kultūrinis supratimas, motyvacija, pažiūros ir įgūdžiai su kitų kultūrų nariais bendrauti efektyviai ir tinkamai.

Keletas Lietuvos mokslininkų Pruskus, (2004); Būdvytytė – Gudienė ir Mažeikienė, (2005) gilinasi į verslo tarpkultūrinę komunikaciją, o tai yra tik vienas tarpkultūrinės kompetencijos aspektas. Lietuvoje bendrųjų kompetencijų sampratą daugiausia profesinio rengimo ir aukštojo mokslo sistemose nagrinėjo R. Laužackas (1999), R. Brunevičiūtė (1999), (2001), V. Žydžiūnaitė (2000), P. Jucevičienė (2001), D. Lepaitė (2002). *Bendrosios kompetencijos, bendrieji gebėjimai – tam tikri žinių, mokėjimų bei įgūdžių taip pat asmeninių savybių dariniai, būdingi (reikalingi) ir pritaikomi ne kurioje nors vienoje, o daugelyje profesijų (pvz., kūrybiškumas, analitinis mąstymas, komunikabilumas, atsakingumas ir pan.) (R.Laužackas)*

Europos Komisijos programa *eLearning* skirta parengti Europos gyventojus gyventi žinių visuomenėje, veikiamoje globalizacijos ir naujų technologijų. Jos iniciatyva buvo paskelbta nauja programa „*eTwinning*“. Taip atsirado galimybė visiems jauniems Europos piliečiams kartu su savo mokytojais bei jų kolegomis iš Europos dalyvauti švietimo projektuose. Programa suteikia galimybę virtualioje erdvėje bendrauti ir bendradarbiauti partneriams iš skirtingų Europos šalių. Nuo kitų švietimo programų ji skiriasi tuo, kad bendradarbiavimui pakanka dviejų mokyklų, dviejų mokinių, mokytojų ar bibliotekininkų grupių.

Šio magistro darbo **mokslinis aktualumas**: pasižymi tuo, kad Lietuvoje kinta ir vis labiau įsitvirtina naujas požiūris į pedagogo poziciją, jo kompetencijas bei tarptautinio bendradarbiavimo patirtis. Aktualūs tampa išsamesni tyrimai, galintys atskleisti ne tik pedagogo bendrąsias, bet ir tarpkultūrinės kompetencijas. Tokie tyrimai reikalingi, siekiant geriau suvokti ugdymo kokybei keliamus naujus tikslus. Pakitę pedagogų vaidmenys reikalauja vis aukštesnės kvalifikacijos ir veiksmingos veiklos kompetencijų. Lietuvos respublikos švietimo įstatyme (2003) kompetencija apibrėžiama kaip mokėjimas atlikti tam tikrą veiklą, remiantis įgytų žinių, įgūdžių, gebėjimų, vertybinių nuostatų visuma. P. Jucevičienė, D. Lepaitė (2000), analizuodamos kompetencijos sampratą, teigia, kad epistemologiniu požiūriu kompetencijos samprata gali būti tapatinama su kvalifikacijos samprata. Tarpkultūriniai projektai, bei jų teikiama nauda mokytojams ir mokiniams, apkritai labai mažai tyrinėjama, todėl susiklosčiusi situacija reikalauja specialaus mokslinio tyrimo, magistrinis darbas būtų bandymas užpildyti šią spragą.

Praktinis darbo reikšmingumas ir naujumas. Tyrimas leido atlikti pedagogo kompetencijų analizę bei numatyti jų plėtojimo perspektyvas. Tyrimas padėjo išryškinti mokytojų kompetencijos reikšmę, kompetencijų, gebėjimų bei įgūdžių tobulinimo galimybes. Mokytojų kompetencijų analizė reikšminga tiriamos įstaigos kaitai, jos ugdymo kokybei, pedagogų tobulėjimo planų sudarymams bei trūkstamų pedagogų kompetencijų išsiaiškinimui.

Tyrimo tikslas:

Ištirti mokytojų požiūrį į „*eTwinning*“ projekto naudingumą (teikiamas galimybes, panaudojimo galimybes) ugdant tarpkultūrines kompetencijas kaip profesinio tobulėjimo prielaidą.

Tyrimo uždaviniai:

1. Išanalizuoti kompetencijų, sampratų įvairovę, ir teoriškai pagrįsti tarpkultūrinių kompetencijų ugdymąsi tarptautiniuose projektuose.
2. Aptarti tarptautinio projekto sampratą, išryškinant projekto „*eTwinning*“ vaidmenį pedagogo kompetencijų ugdymosi procese.
3. Ištirti „*eTwinning*“ projekte dalyvavusių mokytojų požiūrį į projektų poveikį jų tarpkultūriniam pažinimui, vadybiniam gebėjimams ir profesiniam tobulėjimui bei nustatyti galimybes ugdytis jų tarpkultūrinėms kompetencijoms.
4. Remiantis tyrimo medžiaga, pateikti išvadas, rekomendacijas dėl mokytojų tarpkultūrinės kompetencijos ir jos ugdymo tobulinimo galimybių.

Tyrimo problema:

1. Kokios kompetencijos įgyjamos tarptautinių projektų metu?
2. Kaip tarptautinėje projektinėje veikloje ir konkrečiai "*eTwinning*" projekto metu lavinti gebėjimai, nagrinėtos sąvokos bei idėjos atitinka ugdymo turinio reikalavimus?
3. Kokie tarpkultūrinės kompetencijos modelio elementai labiausiai išryškėja mokytojui dalyvaujant tarptautinėse programose?

Tyrimo objektas – mokytojų tarpkultūrinių kompetencijų ugdymasis kaip profesinio tobulėjimo prielaida.

Tyrimo dalykas – Tarptautinė mokymosi patirtis.

Hipotezė: tikėtina, kad mokytojų tarptautinė projektinė patirtis yra veiksminga profesinio tobulėjimo sąlyga.

Tyrimo metodai:

- Mokslinės literatūros bei dokumentų turinio analizė, kuria bus siekiama atskleisti pagrindinius konceptus, jų vartojimo ypatumus; aptartos ir įvertintos kitų autorių paskelbtos išvados bei diskusijos tarpkultūrinės kompetencijos aspektu.
- Siekiant keltų tikslų ir uždavinių įgyvendinimo, buvo atliekamas kiekybinis *eTwinning* programos dalyvių (mokytojų) tyrimas, naudojant anketinę apklausą. Respondentai buvo pasirinkti iš skirtingose vietovėse (miestas, kaimo vietovė) ir skirtingų tipų (pradinė, vidurinė) mokyklų. Stebėjimo vienetą, „*eTwinning*“ programos dalyvis – mokytojas.

Tyrimo imtis – Tyrimas atliktas 2010 m. sausio – vasario mėnesiais. Buvo apklausta 104 buvusių ir esamų „*eTwinning*“ programos dalyvių – mokytojų. Respondentai buvo parinkti iš skirtingose vietovėse (miestas, miestelis, kaimo vietovė) esančių ir skirtingų tipų (pradinė, pagrindinė, vidurinė) mokyklų, taip pat skirtingais metais dalyvavusių „*eTwinning*“ projekte.

Darbo struktūra ir apimtis. Magistro darbą sudaro įvadas, 3 skyriai, kuriuose nagrinėjama kompetencijos, tarpkultūrinės kompetencijos, tarpkultūrinių kompetencijų ugdymas tarptautiniuose projektuose, mokytojų tarpkultūrinių kompetencijų ugdymosi „*eTwinning*“ projekte, empirinio tyrimo rezultatų analizė, pateikiamos išvados bei rekomendacijos dėl mokytojų tarpkultūrinių kompetencijos ugdymo galimybių; literatūros sąrašas; 3 priedai. Darbe pateiktos 3 lentelės bei 30 paveikslų. Darbo apimtis – 92 puslapiai. Panaudoti 88 literatūros šaltinių, iš jų 61 (70%) – lietuvių kalba ir 27 (30%) užsienio kalbomis.

1. MOKYTOJŲ KOMPETENCIJOS TEORINIAI ASPEKTAI

1.1. Kompetencijos samratų įvairovė

Kompetencijos terminas vartojamas įvairiuose kontekstuose, įvairiomis formomis bei skirtingose srityse. Vienaip yra suprantama mokslinė kompetencija, kitaip socialinė kompetencija, dar kitaip tarpkultūrinė kompetencija. Tai leidžia teigti, kad vieno universalios kompetencijos apibrėžimo nėra ir būti negali, nes kompetencijos sampratos apibūdinimą sunkina dar ir tai, kad dažnai kartu su šia sąvoka vartojamos dar ir kitos – kvalifikacijos, gebėjimų, kompetentingumo ir pan. – sąvokos.

Pedagogo kompetencijos pagrindą sudaro šie glaudžiai susiję dėmenys: bendroji kultūrinė kompetencija, dalykinė kompetencija, pedagogo profesinė kompetencija (Pedagogų rengimo koncepcija, 2004). Profesijos pedagogo kompetencijos sudedamosios dalys: dalykinė, pedagoginė ir vadybinė kompetencijos (Profesijos pedagogų rengimo sisteminis organizavimas, 2000).

Kompetenciją kaip tyrimo objektą nagrinėja edukologijos (Eraut, 1990; Barnet, 1992, 1993; Lepaitė, 2001), vadybos (McLagan, 1989; von Krogh, Roos, 1995; Rothvvel, 1996; Spencer, Spencer, 1993) mokslų tyrinėtojai, taip pat būtina paminėti ir šių mokslų sandūroje tyrimus atliekančius mokslininkus (Jucevičienė, Lepaitė, 2000; Taruškiene, 1997). Kompetencijos problemos yra ir žmogiškųjų išteklių vadybos objektas. Edukologijos ir psichologijos mokslai jas nagrinėja mokymosi, ypač visą gyvenimą, kontekste.

Mokslinėje literatūroje daug ir išsamiai kalbama apie vadybinę kompetenciją. Kompetencija reikšmingu fenomenu tapo verslo ir organizacijų pasaulyje, kuriame kaip teigiama pridėtinę vertę sukuria būtent aukšto kompetencijos lygio žmogiškasis potencialas. Verslo aplinka ir asmens potencialo joje realizavimas tai vienas iš šalies ekonominės sistemos išsivystymo lygio indikatorius, kuris lemia socialinį poreikį kurti tokias edukacines programas, kuriose būtų siekiama plėtoti verslui reikiamą darbuotojų kompetenciją.

Pačia bendriausia prasme terminas *kompetencija* (lot. *competentia* – priklausomybė pagal darbą) turi dvi reikšmes. Pirma, tai – klausimų ar reiškinų sritis, o antroji šio termino reikšmė apibrėžiama kaip visuma kurio nors organo arba pareigūno teisių ir pareigų, nustatytų to organo statuso ar nuostatų (Mackevičienė, 1999). Žinoma kai kurie tyrinėtojai (Nijhof, 1999; Achtenhagen, 1994) linkę tapatinti kompetencijos ir kvalifikacijos sąvokas.

Kiti autoriai kompetencijos reikšmę apibrėžia taip:

Kompetencija – mokėjimo įgūdžių, žinių ir gebėjimų derinys, būtinas darbo uždaviniui ar vaidmeniui atlikti (Sokol, 2001).

Kompetencija – rezultatyvumas, sugebėjimas atlikti darbe reikalingas užduotis (Ivanovic, Collin, 1997);

Kompetencija – gebėjimas atlikti tam tikrą darbą (užduotį) realioje ar imituojamoje situacijoje (Laužackas, 2005). R. Laužackas (1997, 1999) atskyrė *kompetencijos* ir *kvalifikacijos* terminus, nors jis teigia, kad šių sąvokų skirtumai nėra dideli, tačiau atkreipia dėmesį į tai, „kad kompetencijos sąvoka yra artimesnė veiklos pasaulio aplinkai. Ją vartojame tuomet, kai tenka pabrėžti profesines žmogaus realias praktinėje veikloje“. „Kvalifikacija – tai fiksuota kategorija, išreikšta tam tikrų dokumentu, liudijančiu apie įsisavintą studijų programą“ (Studijų kokybės vertinimo centras. Informacinis leidinys, 2000). L. Jovaiša (1993), Adamonienė (2001) ir kt. žinias ir gebėjimus priskiria prie kvalifikacijos. „Kvalifikacijoje atsispindi profesinių žinių ir darbo įgūdžių visuma, kurią įgijęs žmogus gali kokybiškai dirbti atitinkama darbą.“ (Adamonienė, 2001, p. 31).

Bendrosios kompetencijos, bendrieji gebėjimai – tam tikri žinių, mokėjimų bei įgūdžių taip pat asmeninių savybių dariniai, būdingi (reikalingi) ir pritaikomi ne kurioje nors vienoje, o daugelyje profesijų (pvz., kūrybiškumas, analitinis mąstymas, komunikabilumas, atsakingumas ir pan.) (Laužackas, 2005).

Bazinės kompetencijos – bet kokios veiklos pradiniai gebėjimai. Dažniausiai jiems priskiriami kalbėjimo ir klausymo, skaitymo, rašymo ir skaičiavimo gebėjimai. Pastaruoju metu akcentuojamas kompiuterio valdymo, socialiniai, užsienio kalbų mokėjimo ir kt. gebėjimai (Laužackas, 2005). Žinios – faktai apie mus supantį pasaulį. *Gebėjimas* – mokymosi išdavoje išlavintas atitinkamas gabumas, tam tikrų intelektualinio ir/ar fizinio pobūdžio veiksmų atlikimas konkrečioje veiklos srityje (Laužackas, 2005).

Kompetencija – funkcinis gebėjimas adekvačiai atlikti tam tikrą veiklą (Vaitkevičiūtė, 2001). Kompetencija – asmens žinios, įgūdžiai, gebėjimai, požiūriai, vertybės, glūdinčios žmogaus viduje ir pasireiškiančios sėkmingais žmogaus konkrečios srities veiklos darbo rezultatais. (Jucevičienė, 2007). *Kompetencijos* termino vystymosi raida Jucevičienės ir Lepaitės (2000) yra išanalizuota Lietuvos ir Vakarų šalių kontekste. Taigi, būtent todėl galima teigti, kad *kompetencija* – tai trinaris konceptas apimantis: žinias; gebėjimus, įgūdžius; vertybines nuostatas bei asmenines savybes, reikalingos kokiai tai veiklai atlikti.

Pastarasis kontekstas svarbus todėl, kad *kompetencijos* sampratos tyrimai daugiausia buvo atliekami anglosaksiškose šalyse (Jungtinė Karalystė, JAV) ir Vokietijoje, kurioje vis dėlto labiau paplitęs *kvalifikacijos* terminas.

Supratimo skirtumą sąlygojo skirtingos anglosaksiškojo ir germaniškojo profesinio rengimo tradicijos, nors pastarųjų metų tyrimai rodo bendrus sąlyčio taškus. Lietuvoje labai ilgą laiką buvo apsiribojama vien tik kvalifikacijos samprata, kuri nusako „žmogaus tinkamumą, pasirengimą tam tikram darbui“ („Tarptautinių žodžių žodynas“, 1985).

Gali būti, jog toks šio termino pragmatiškumas bei tapatinimas su kompetencijos sąvoka ir yra ta priežastis, dėl kurios kompetencijos, kaip pagrindinio mokymosi rezultato, akcentavimas kai kuriems Lietuvos mokslinio pasaulio atstovams iki šiol atrodo nepriimtinas ir kritikuotinas. Vis tik Lietuvoje kompetencijos tiriamos labiau kaip pasiruošimas kokiam nors darbui ar veiklai, kad ir D. Lepaitės (2003) knygoje kompetencija apibrėžiama: „individo kvalifikacijos kontekste kaip gebėjimas veikti, nulemtas individo žinių, mokėjimų, įgūdžių požiūrių, asmenybės savybių ir vertybių“ (Lepaitė, 2003, p. 6).

O štai L. Spenser ir S. Spencer (1993) pabrėžia, kad kompetencija yra esminė individo charakteristika, tiesiogiai susieta su efektyviu aukštesnio lygio veiklos atlikimu. Taip pat L. Spenser ir S. Spencer (1993) teigia, kad kompetencija yra individo charakteristikos, išryškinančios kompetencijos gilumą, užtikrinančios asmenybės tęstinumą ir įgalinančios numatyti asmens elgseną įvairiose veiklos situacijose. Antroji nuostata akcentuoja kompetencijos pasireiškimo priežastingumą, t.y. asmens kompetencija sąlygoja tam tikrą jo elgseną veikloje. Trečioji nuostata yra susijusi su asmens veikla, pagrįsta tam tikrais kriterijais, sąlygojančiais aukštesnį atlikimo lygį, t.y., kad kompetencijos pasireiškimas, apibrėžtas tam tikrais kriterijais, sudaro galimybes įvertinti asmens veiklos lygį.

Pagal Guion *kompetencija* indikuoja elgsenos ar mąstymo kelius ir būdus, generalizuotus patyrus daugybę situacijų ir išlaikančius savo struktūrą gana netrumpą laiko tarpą (Guion, 1991). Išsamią ir bene logiškiausią kompetencijos koncepciją, atskleidžiančią giluminę reiškinių esmę, pateikia Westera (2001, p. 80). Westera (2001, p. 80) primena, kad yra mažiausiai du požiūriai į kompetenciją: teorinis ir operacinis. Teorinis požiūris pabrėžia kognityvinę kompetencijos struktūrą, kuri sąlygoja elgseną. Operaciniu požiūriu kompetencija tai platus aukšto lygio įgūdžių ir elgsenų sąrašas, kuris sąlygoja gebėjimą sėkmingai veikti kompleksinėse, nenumatytose situacijose.

Šis operacinis apibrėžimas apima žinias, įgūdžius, požiūrius, metapažinimą (gebėjimą pažinti pažinimo procesus) ir strateginį mąstymą bei suponuoja sąmoningą, intencinį (iš anksto apgalvotą) sprendimų priėmimą, ši operacinė kompetencijos samprata gali apimti ir protinę veiklą (jos paprastai pastebėti neįmanoma; apie ją sprendžiama tik iš jos sąlygotų išorinių veiksmų), ir pastebimą elgseną – veiksmus.

Kompetencija (lot. *competentia* – atlikimas, sugebėjimas; priklausomybė pagal teisę) nusakoma kaip klausimų ar reiškinių sritis, su kuris kas nors gerai yra susipažinęs; visuma kurio nors organo arba pareigūnų teisių ir pareigų, nustatyto to organo statuto ar nuostatų. (Tarptautinių žodžių žodynas, 1999, p. 244). V. Vaitkevičiaus Tarptautinių žodžių žodyne (1999, p. 641) sąvoka *kompetencija* aiškinama kaip funkcinis gebėjimas adekvačiai atlikti tam tikrą veiklą, turėti jai pakankamai žinių, įgūdžių energijos. Kasdieninėje kalboje kompetetingu vadiname žmogų, kuris gerai ką nors žino, nusimano vienoje ar kitoje srityje ir yra kvalifikuotas.

Kompetencija – tai pagal kvalifikaciją, žinias, įgūdžius gerai atlikti veiklą, tai įgaliojimų turėjimas ką nors daryti; labai kvalifikuotas žinojimas (Jovaiša, 1993). Kai gebama atlikti paprastus, bet tikslus veiksmus pagal instrukciją. Kompetencija – pagrindinės asmens savybės: motyvai, būdo bruožai, gebėjimai, įvaizdžio ar socialinio vaidmens aspektai, žinios, kurias asmuo gali panaudoti (Boyatzis, 2002)

Boyatzis (2002) teigimu, kompetencija yra akcentuojama kaip individo savybės, kurios susijusios su efektyviu arba geresniu darbo atlikimu. Kompetencija vartojama tarsi žinių ar sugebėjimų atributas, siekiant apibūdinti darbuotojų gebėjimą labai gerai atlikti užduotis arba įstaigos gebėjimą teikti aukščiausios kokybės paslaugas (Petkevičiūtė, Kaminskytė, 2003).

Kompetencija dažnai tapatinama su „kvalifikacijos“ samprata, tačiau kvalifikacija yra formalus tam tikro švietimo institucijoje įgyto išsilavinimo patvirtinimas. Kaip ir minėjau R. Laužackas skiria šias sąvokas, pabrėždamas, kad kompetencijos sąvoka artimesnė veiklos pasaulio aplinkai ir vartojame ją, kai reikia pabrėžti žmogaus profesines galias, jo praktinėje veikloje. Kvalifikacija yra tai, ką žmogus rengiasi įgyti ar įgijo vienoje ar kitoje švietimo sistemoje.

A. Fokienė kompetenciją praplečia asmens vertybinėmis nuostatomis: tai – „sugebėjimas atlikti tam tikrą veiklos dalį (operaciją), remiantis įgytų žinių, įgūdžių, gebėjimų, įsitikinimų bei vertybinių nuostatų visuma“ (Fokienė, 2006). Taigi kompetencija apima individo žinias, įgūdžius ir gebėjimus, patirtį, požiūrius, įsitikinimus ir vertybines nuostatas.

Taigi akivaizdu, kad kompetencija turėtų būti orientuota ne tik į žinių, mokėjimų, įgūdžių, nuostatų ir asmeninių savybių perteikimą ir formavimą, bet ir į gebėjimo jomis praktiškai pasinaudoti, esant skirtingiems veiklos kontekstams. D. Lepaitės (2003, p. 14) žodžiais tariant, žinias, įgūdžius ir asmenines savybes būtina „akumuliuoti į veiklos gebėjimus“. Taigi, kompetencijų plėtojimas turi vykti visą gyvenimą besitęsiančio ir tęstinio ugdymo kontekste.

Kadangi savo darbe analizuoju projekto „*eTwinning*“ poveikį mokytojų tarpkultūrinių kompetencijų įgijimui bei profesiniam tobulėjimui, vadovausiuosi holistine kompetencijos samprata. „Kompetencija traktuojama ne kaip sudėtinė kvalifikacijos dalis, o kaip visuminė asmens potencialo raiška, akcentuojamos asmeninės individo savybės, vertybinės nuostatos bei gebėjimas realizuoti sukaupą potencialą ir patirtį veikloje.“ (Lepaitė, 2003, p. 12).

Taip pat apžvelgus darbe nagrinėjamą problemą, kompetencijos sąvokos reikšmių gausą susidaro galimybė vertinti šį terminą, kaip tam tikrų asmenybės gebėjimų, žinių, veiklos ir teisės, tai veiklai atlikti visumą. Žinios, mokėjimai, įgūdžiai sąlygoja kvalifikacijos suteikimą, taip įvertinus gabumų, kurie veikia gebėjimų formavimąsi, svarbą bei žmogaus vertybes ir asmenines savybes, o kvalifikacija yra kompetencijos pagrindas.

Apibendrinant galima teigti, kad holistinis požiūris į kompetenciją leidžia ją aiškinti, kaip gebėjimą įvertinti naują situaciją, pasirinkti joje tinkamus veiklos metodus ir integruoti dalykines bei profesines žinias. Kompetencija vartojama kaip žinių ar sugebėjimų atributas, siekiant apibūdinti pedagogų gebėjimą labai gerai atlikti užduotis arba įstaigos gebėjimą teikti aukščiausios kokybės paslaugas. Pasikartosiu, kad minėta kompetencijos samprata, kur kompetencija traktuojama kaip tam tikras gebėjimas savo įgūdžius pritaikyti kintančioje situacijoje. Taigi kompetencija yra apibrėžiama kaip žmogaus galių pritaikymas tam tikroje praktinėje veikloje, kuri lemia efektyvų ir aukštesnės darbo kokybės atlikimą. Tai ne tik sugebėjimas rasti reikalingus sprendimus įvairiose situacijose, pritaikant turimas žinias, įgūdžius, bet ir galimybė išreikšti save.

1.2. Pedagogų bendroji kompetencija ir jos ypatumai

Pastarųjų metų pasikeitimai visos Lietuvos valstybės gyvenime diktuoja naujus ir ganėtinai aukštus reikalavimus pedagogo kompetencijai. M. Barkauskaitė (2005) teigia, kad mokytojo asmenybė, jos rengimas visuomet buvo ir yra prioritetas uždavinyms sprendžiant švietimo sistemos, bei ugdymo kokybės problemas.

Naujos mokytojų kompetencijos reikalingos realizuoti kintančius ugdymo tikslus ir uždavinius, kurie išskyla, keičiantis vertybinėms nuostatomis, moralės normoms. Įvairūs autoriai išskiria skirtingas kompetencijų rūšis bei tipus, sudarančius kompetencijos sistemą (žr. 1 priedas).

Bendrosiomis kompetencijomis vadinami plataus veikimo profilio žinių, mokėjimų, sugebėjimų bei asmeninių savybių dariniai, būdingi (reikalingi) ir pritaikomi ne kurioje nors vietoje, o daugelyje profesijų. Šiandien literatūroje, skirtoje profesinio rengimo klausimams, didelis dėmesys sutelkiamas į bendrųjų kompetencijų ugdymą, svarbą, kuri didėja kartu su mokslinė pažanga, informacinių technologijų kaita, su žmogaus sudėtingesne veikla darbo rinkoje ir visuomeniniame gyvenime apskritai. Pedagoginėje literatūroje į akis krinta tai, kad dažniausiai šalia išvardintų pedagoginių, profesinių kompetencijų dar pateikiamos ir bendrosios kompetencijos (Laužackas, 2006).

Bendrąją kompetenciją sudaro taip vadinami perkeliemieji arba horizontalieji gebėjimai. Bendrosios kompetencijos iš esmės atitinka holistinės kompetencijos sampratą, t. y. holistinę asmens galimybių raišką, akcentuojant individo asmenines savybes, vertybines nuostatas bei gebėjimą realizuoti sukauptą potencialą ir patirtį veikloje (Lepaite, 2003). Chreptavičienė (1999), teigia, jog įvairūs autoriai mini šias kompetencijos rūšis: socialinę, komunikacinę, lingvistinę, sociolingvistinę, kultūrinę, intelektualinę, fizinę, emocinę, moralinę, religinę, akademinę bei kitas. Pati Chreptavičienė kalba apie dalykinę komunikacinę kompetenciją, kaip būtina individų efektyvios dalykinės komunikacijos prielaidą. Dalykinė (specialioji) kompetencija nusako žmogaus – darbuotojo vertę savo profesijos sferoje. Tai darbuotojo žinios mokėjimai ir įgūdžiai, pažintiniai, kūrybos gebėjimai, emocinės, vertybinės nuostatos. Kitais žodžiais tariant, žmogus yra kvalifikuotas savo profesijos žinovas (Chreptavičienė, 1999).

Bitinas (2000) teigia, kad gali būti skiriamos penkios bazinės kompetencijos, kurios gali būti traktuojamos kaip Europos šalių bendrojo lavinimo tikslas: politinės ir socialinės kompetencijos, kompetencijos, siejamos su gebėjimu gyventi multikultūrinėje visuomenėje, sakytinės bei rašytinės kalbos gebėjimai, informaciniai gebėjimai, pasirengimas ir siekimas visą gyvenimą asmeninio ir profesinio bei visuomeninio tobulėjimo. Daugelyje įvairių šalių švietimo institucijų dokumentuose šalia programų ir standartų sudarinėjamos ir pateikiamos įgytų ar planuojamų įgyti kompetencijų lentelės su kompetencijų aprašais.

Jovaiša (1991) pasiūlo aštuonias bendrųjų kompetencijų kategorijas: baziniai, gyvenimiškieji, įsidarbinimo, socialiniai ir pilietiniai, verslo organizavimo, vadovavimo/vadybiniai ir plačios paskirties gebėjimai.

Tamošiūnas (1998) daktaro disertacijoje pateikia net keturiasdešimt penkių *pedagogo asmenybės gebėjimų* vertinimo skalę, kurią sudaro 5 blokai, į kuriuos įeina po 9 atskirus gebėjimus:

- *Pažinimo gebėjimai*: pedagoginis, psichologinis pasirengimas, metodinis pasirengimas, profesinis kryptingumas, dalykinis pasirengimas, platus bendrasis išsilavinimas, tobulėjimo ir saviugdos poreikis, teorinių žinių taikymas praktikoje, informacijos įsisavinimo intensyvumas, mokslinio tyrimo metodų panaudojimas.
- *Organizaciniai gebėjimai*: gebėjimas suburti moksleivių kolektyvą, gebėjimas sudominti ugdymo turiniu, gebėjimas koreguoti ugdomąją veiklą, gebėjimas derinti moksleivių poreikius, gebėjimas ugdyti be prievartos ir t.t.
- *Veiklos gebėjimai*: gebėjimas parinkti tinkamiausią metodiką, mokėjimas optimaliai parinkti ugdymo turinį, gebėjimas išvelgti teigiamas savybes, mokėjimas diferencijuoti ugdymo turinį ir t.t.
- *Bendravimo gebėjimai*: gebėjimas atvirai, nuoširdžiai bendrauti, empatija, humoras, giedra nuotaika, optimizmas, mokėjimas tvardyti, valdyti save, tolerantiškumas ir t.t.
- *Meilė vaikams*: meilė vaikams, gebėjimas tiksliai reikšti mintis, gebėjimas sudėtingumus aiškinti paprastai, gebėjimas kurti džiaugsmo mokyklą, pedagogo etikos normų laikymasis, gebėjimas paveikti savimi, savo pavyzdžiu ir t.t.

Projekte „Kvalifikaciniai reikalavimai pedagogams“ (2004) teigiama, jog mokytojais turi turėti šias kompetencijas:

1. *Bendrakultūrinę kompetenciją*;
2. *Perkeliamąsias kompetencijas* (socialinę kompetenciją, komunikacinę kompetenciją, mokymosi kaip mokytis kompetenciją ir kt.);
3. *Pedagoginę bendrąją kompetenciją* (gebėjimą taikyti edukacines idėjas bei technologijas, vaiko pažinimo kompetenciją, edukacinių aplinkų ir ugdymo programų kūrimo kompetenciją, mokinių vertinimo kompetenciją ir kt.);
4. *Pedagogines specialiąsias kompetencijas* (ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo kompetenciją, pradinio ugdymo kompetenciją ir kt.).

Tačiau vis tik dažnai pedagogų kompetencijos aptariamos fragmentiškai, o tai leidžia jas įvairiai aptarti (sieti su mokymosi paradigmu kaita, ieškoti jos raiškos ypatumų).

Dažniausiai gilinamasi į didaktines kompetencijas, kurios apibrėžiamos kaip pedagogo žinios, gebėjimai, požiūriai, vertybės, kitos asmenybės savybės, lemiančios efektyvią mokytojo veiklą (Jucevičienė, 2005; Čiužas ir Šiaučiukėnienė, 2007).

Pedagogo profesijos apraše kompetencijų ir gebėjimų reikšmingumą pagrindžia Lietuvoje atlikti disertaciniai tyrimai – Grebliauskiene, 1997; Dirgėlienė, 1999; Pocevičienė, 1999; Gedvilienė, 2000; Jonynienė, 2000; Kontautienė, 2000; Rutkauskienė, 2000; Saugėnienė, 2000; Šaparnis, 2000; Urbonaitė, 2000; Bulajeva, 2001; Lepaitė, 2001; Valiuškevičiūtė, 2001; Simonaitienė, 2001; Visockienė, 2001; Lipinskienė, 2002; Saulėnienė, 2003; Žydžiūnaitė, 2003; Cesevičiūtė, 2004; Jurašaitė, 2005; Katiliūtė, 2005; ir kt.

Mokytojo profesijos kompetencijos aprašo paskirtis – nustatyti vienodus mokytojų rengimo ir kvalifikacijos tobulinimo kriterijus, reikalingus profesinėje veikloje.

Aprašas reglamentuoja mokytojo profesinės veiklos pagal ikimokyklinio, priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio, vidurinio, atitinkamas specialiojo ugdymo, profesinio mokymo, neformaliojo vaikų švietimo programas kompetencijų grupes, kompetencijas, gebėjimus.

Šiuolaikinės mokytojų kompetencijas galima suskirstyti sekančiai: Komunikacinė ir informacijos valdymo kompetencija; Tiriamosios veiklos kompetencija; Reflektavimo ir mokymosi mokyti kompetencija; Informacinių technologijų naudojimo kompetencija; Organizacijos tobulinimo bei pokyčių valdymo kompetencija; Dalyko turinio planavimo ir tobulinimo kompetencija; Ugdymosi aplinkų kūrimo kompetencija; Mokymo(–si) proceso valdymo kompetencija; Mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo kompetencija; Mokinio pažinimo kompetencija; Bendravimo ir bendradarbiavimo kompetencija; Mokinių motyvavimo ir paramos jiems kompetencija; Mokinių pažangos pripažinimo kompetencija; (2004 m. rugsėjo mėn. 16 d. Nr. ISAK – 144)

Profesinio tobulėjimo kompetencija;

- *Gebėjimas objektyviai vertinti savo galias profesinėje veikloje išlaikant savigarbą ir pasitikint savimi.*
- *Gebėjimas projektuoti karjerą: planuoti, sistemingai vystyti ir tobulinti savo profesinę veiklą.*
- *Gebėjimas efektyviai dirbti visus mokslo metus adekvačiai paskirstant darbo krūvį.*

- *Gebėjimas kūrybiškai reaguojant į šiuolaikinio pasaulio pokyčius ir naujoves: atpažinti asmeninių pokyčių poreikį, tobulėti ir keistis ir rizikuoti.*
- *Gebėjimas nuolat atnaujinti savo profesinę veiklą naudojant šiuolaikines technologijas bei atliepiančią kintančio pasaulio iššūkius (2004 m. rugsėjo mėn. 16 d. Nr. ISAK – 144).*

Neabejotinai *profesinio tobulėjimo* kompetenciją mokytojas paprastai plėtoja per visą savo profesijos kelią. Šiuo metu mokytojui įrodyti šią kompetenciją padeda profesijos aplanko (portfolio) suformavimas ir nuolatinis papildymas.

„Mokytojo profesijos kompetencijos apraše“ skiriamos penkios *bendrosios kompetencijos*. *Bendrosios* kompetencijos, kaip nurodo šis Aprašas (2007), yra „žinios, įgūdžiai, gebėjimai, vertybinės nuostatos, požiūriai, kitos asmeninės savybės, reikalingos bet kuriai žmogaus veiklai ir galima perkelti iš vienos rūšies veiklos į kitą“. Tai komunikacinė ir informacijos valdymo, bendravimo ir bendradarbiavimo, tiriamosios veiklos, reflektavimo ir mokymosi mokytis, organizacijos tobulinimo bei pokyčių valdymo kompetencijos.

Tarpkultūrinė (inter–, kros–, trans–) (multikultūriniai, politiniai, ekonominiai, socialiniai aspektai) kompetencija;

- *Gebėjimas išsaugoti ir plėtoti Lietuvos kultūrą kaip daugialypį, tautinių mažumų patirtimi praturtintą darinį.*
- *Gebėjimas įsijungti į pilietinės visuomenės kūrimą: suvokti švietimo demokratizavimo, decentralizavimo procesus, paaiškinti šalies konstitucinės demokratijos teoriją ir praktiką, skatinti ir palaikyti teisinių normų laikymąsi.*
- *Gebėjimas gerbti ugdytinių socialinį, kultūrinį, religinį, kalbinį ir etninį identitetą.*
- *Gebėjimas profesinėje veikloje vadovautis šiuolaikine švietimo paskirties samprata: kurti informacinę ir žinių visuomenę.*
- *Gebėjimas integruoti pasaulio istorijos, geografijos, kultūros, jos kaitos žinias vertinant Europos Sąjungos šalių kultūrų įvairovės poveikį Lietuvai.*
- *Gebėjimas dalyvauti visuomenės ir švietimo kaitos procesuose naudojant socialinių, gamtos mokslų, naujų technologijų pasiekimus.*

- *Gebėjimas profesinėje veikloje atliepti modernėjančios visuomenės iššūkius.*
- *Gebėjimas įvertinti namų aplinkos vaidmenį ir šeimos vertybių skirtumus bendraujant su mokiniais ir jų tėvais.*
- *Gebėjimas mokyti mokinius remiantis pagarbos, nuoširdumo ir laisvės principais.*
- *Gebėjimas profesinėje veikloje vadovaujantis asmens identiteto, bešališkumo ir atsakingumo vertybėmis (2004 m. rugsėjo mėn. 16 d. Nr. ISAK – 144).*

Anot D. Lepaitės (2003, p. 60) bendrąją kompetenciją sudaro šios kompetencijų grupės:

- Bendroji instrumentinė kompetencijos grupė;
- Mąstymo veiklos kompetencija;
- Asmens elgsenos kompetencija;
- Socialinės komunikacijos kompetencija.

R. Barnett (1995) išskiria *bendrąją asmeninę* ir *bendrąją intelektualinę* kompetencijas, teigdamas, kad pirmoji turi būti ugdoma akademinės krypties studijose, o antroji – profesinės. Bendrajai asmeninei kompetencijai priskiriami tokie gebėjimai kaip asmeninės savybės, tarpasmeniniai įgūdžiai, problemų spendimo, rizikos įvertinimo, komandinio darbo gebėjimai, komunikaciniai įgūdžiai ir lyderystė (Lepaitė, 2003, p. 44). Galima teigti, kad aiškus ir tinkamas bendravimas neįmanomas be mąstymo kompetencijos, todėl galima sutikti su D. Lepaite (2003), kad toks bendrųjų kompetencijų išskyrimas nėra labai tikslingas. D. Lepaitė (2003) išskiria kelias bendrųjų kompetencijų grupes, detalizuodama, priklausomai nuo studijų lygmens, kiekvienos grupės turinį.

Mokslinėje literatūroje nepavyko rasti mokytojo tarpkultūrinės kompetencijos modelio, tačiau remiantis autoriais (Risager, 2000; Leenen, 2002) bei, jų išsakyta nuomone, kad tarpkultūrinės kompetencijos apibrėžimą lemia kontekstas, be to kompetencija glaudžiai siejasi su profesine veikla, galima teigti, kad mokytojo tarpkultūrinę kompetenciją (jos lygi) įtakoja ir kitos mokytojo kompetencijos (plg. Bolten, 2001): dalykinė kompetencija; mokslinė kompetencija bei bendroji pedagoginė kompetencija.

Tarpkultūrinės kompetencijos vietą bendrųjų kompetencijų kontekste sąlygoja tai kad, nėra vieningos tarpkultūrinės kompetencijos sąvokos. HIS studijoje (2002) ir J. Bolten (2003) suformuluota nuomonė, kad tarpkultūrinė kompetencija nesudaro savarankiškos kompetencijų grupės, tačiau apima keturias bendrąsias kompetencijas:

- *socialinė kompetencija* – gebėjimas adekvačiai elgtis situacijoje kitų žmonių atžvilgiu;
- *asmeninė kompetencija* – tai žmogaus gebėjimai ir nuostatos;
- *metodinė kompetencija* – gebėjimas įveikti užduotis ir problemas, planuojant, renkant

ir taikant įvairias strategijas;

- *dalykinė kompetencija* – žinios ir gebėjimai tam tikroje srityje ar disciplinoje. (HIS 2002, P.5)

Taigi apibendrinant galima teigti, jog besikeičianti aplinka visuomenės, jos vertybių kaita, lemia pedagogų vaidmens ugdymo procese kaitą. Išryškėja visiškai nauji pedagogo vaidmenys: novatorius, mentorius, socialinis pedagogas, mokymosi procesų skatintojas, tyrėjas, bendradarbiaujantis kolega. Šie pedagogo vaidmenys reikalauja asmenybės kūrybiškumo, žinių įvairialypiškumo. Pedagogai – žmogaus ugdytojai, nes vien tik žinių perteikėjai. Šiuolaikiniam pedagogui svarbu tobulinti ir plėtoti komunikacines, vadybines, projektines veiklos, tarpkultūrinės, mokymosi visą gyvenimą, socialinę, bendrakultūrinę kompetencijas. (Bankauskienė, 2007). Šios kompetencijos vaidina svarbų vaidmenį efektyviam švietimui svarbios ugdymo turinio ir ugdymo proceso vienovės siekimui, naujų metodų, nukreiptų į vaikų savarankišką mokymosi, kūrybiškos aplinkos kūrimą, taikymui, mokinių kritinio mąstymo bei problemų sprendimo, įgūdžių formavime.

1.3. Asmeninį profesinį tobulėjimą sudarančios kompetencijos

Mokytojo profesijos kompetencijos apima bendrakultūrinę, profesinę, bendrąsias ir specialiąsias kompetencijas. Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas reglamentuoja mokytojo profesinės veiklos pagal ikimokyklinio, priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio, vidurinio, atitinkamas specialiojo ugdymo, profesinio mokymo, neformaliojo vaikų švietimo programas kompetencijų grupes, kompetencijas gebėjimus (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2007 m. sausio 15 d. įsakymu Nr. ISAK – 54).

Kiekvienam pedagogui svarbu įgyti mokymosi kaip mokytis kompetenciją, suprasti, kad mokymasis yra vertingas, visą gyvenimą trunkantis procesas; jausti poreikį mokytis ir tobulėti; siekti pažinti save kaip besimokantįjį; savarankiškai, kryptingai ir atkakliai siekti užsibrėžto tikslo;

pasitikėti savimi, tikėti mokymosi sėkme; jausti atsakomybę už savo mokymosi veiklą procesą ir rezultatus; dalytis žiniomis, įgyta patirtimi su kitais žmonėmis. Mokytojas turėtų išsiugdyti šiuos mokėjimo mokytis gebėjimus: kelti mokymosi tikslus, uždavinius, suprasti, kad mokymasis yra prasminga bei tikslinga veikla. Jis turėtų siekti išsiaiškinti, ką jau geba, ko dar reikėtų mokytis, suprasti, kurios asmeninės savybės padeda sėkmingai mokytis, kurios – ne (Jenses, 2001).

Mokytojas taip pat turėtų gebėti planuoti ir pasirinkti mokymosi laiką, tinkamas mokymosi strategijas bei priemones, kryptingai veikti siekiant išsikeltų uždavinių, mokytis siejant naują mokymosi medžiagą ar patirtį su tuo, kas jau žinoma, patirta; išsiaiškinti klaidingus įsitikinimus ir juos keisti, koreguoti. Pedagogas turėtų gebėti reflektuoti mokymosi veiklą procesą ir rezultatus: įvertinti savo mokymosi veiklą ir rezultatus, nustatyti sėkmės ir nesėkmės priežastis, numatyti, ką kitą kartą atlikdamas panašaus pobūdžio užduotį darytų kitaip, remiantis veikloje įgyta patirtimi, išsikelti naujus mokymosi uždavinius (Arends, 1998).

Galima teigti, jog mokėjimo mokytis kompetencija – tai supratimas, kad mokymasis yra vertingas ir trunka visą žmogaus gyvenimą.

Tai ir poreikis tobulėti, jausti atsakomybę už savo veiklą, tikslo siekimas, dalijimasis žiniomis su kitais, mokymosi veiklos planavimas ir iniciatyvumas. Tai visa eilė vertybinių nuostatų, žinių bei gebėjimų, kuriuos žmogus taiko mokymosi veikloje. Galima teigti, jog mokymosi kaip mokytis kompetencija būdinga:

- Mokymosi iš patirties bei jo rezultatų pripažinimo esmės žinojimas,
- Gebėjimas rekonstruoti ir refleksuoti savo veiklą, siekiant ją tobulinti ir atpažinti savo kompetencijas,
- Gebėjimas adekvačiai pasirinkti metodus bei priemones,
- Gebėjimas vesti mokymosi kompetencijų tobulinimo dienoraštį,
- Gebėjimas parengti kompetencijos aplanką, jį pristatyti bei vertinti.

Taigi mokymosi iš patirties procesas apibrėžiamas kaip visuminis mokymasis, kurio pagrindas – jau turima patirtis ir kuris vyksta besimokančiajam aktyviai konstruojant savo patirtį dėl socioekonominio, kultūrinio konteksto, kuriame ši patirtis įgyjama. Profesinės veiklos metu sukaupta patirtis tampa tolesniu pedagogo pažinimo ir jo mokymosi pagrindu, kuri padeda (Jankauskienė, Monkevičienė, 2006).

- Tobulinti mokėjimo mokytis kompetenciją (konsultuotis, derintis, svarstyti, diskutuoti),
- Apibendrinti pedagoginės veiklos patirtį ir ją skleisti (orientuojantis į mažesnius ir didesnius vaiko pasiekimus, ugdymo metodų lankstumą);
- Mokytis konkrečios planuotos veiklos ir įgyti naujos patirtis;

- Projektuoti savarankiškas studijas ir saviugdą;
- Ieškoti pažinimo procese savarankiškos veiklos raiškos formų (ugdant vaikus, svarbus komandinis visų ugdytojų darbas: siekis pažinti vaiką, numatyti tolesnes jo ugdymo gaires, pažangą, sukongretinti programą, ieškoti efektyvesnių darbo formų,
- Išmokti savarankiškai vertinti savo profesinę veiklą, nes tai leidžia išsiugdyti svarbius

praktinius įgūdžius (planuoti savo veiklą ir derinti ją su kolegų veikla, kryptingai siekti savo tikslo, kaupiti, atsirinkti informaciją, išmokti analizuoti, daryti išvadas),

- Pagal individualų pažinimo stilių susikurti savarankiško mokymosi metodų sistemą.

Taigi neabejotinai, galima teigti, jog mokymosi visą gyvenimą kompetencija apima visą mokymosi veiklą, kurios asmuo imasi per visą gyvenimą, siekdamas pagerinti žinias, įgūdžius ir kompetencijas asmeninėje, civilinėje, socialinėje ir su darbu susijusiose srityse.

Kiekvienas pedagogas, norėdamas būti aktyviu veikėju ir kūrėju, turi gebėti identifikuoti savo veiklą. Čia galime pateikti tiriamosios veiklos kompetencija. Tai – žinios, gebėjimai, požiūriai, vertybės ir kitos asmeninės savybės, suteikiančios galimybę planuoti tyrimą, savarankiškai jį atlikti, taikant kintamus tyrimo metodus, analizuoti pačius duomenis, pateikti apibendrinimus bei išvadas, suformuluoti praktines rekomendacijas, parašyti tyrimo ataskaitą bei diskutuoti gautus rezultatus. (Jucevičienė ir kiti, 2004).

Galima teigti, kad mokytojo profesinis tobulėjimas gali būti suprantamas kaip jo savęs pažinimo gilėjimas. Mokytojui, labai svarbu save pažinti ne tik kaip žmogų, bet ir kaip profesionalą, žinoti, kas jam geriau pavyksta ir kas prasčiau, įsisąmoninti savo profesinius uždavinius, tikslus, profesinės veiklos vietą gyvenime. Taigi, profesinis tobulėjimas tiesiogiai susijęs su savęs kaip žmogaus ir profesionalo pažinimu ir asmenybės brendimu.

Mokytojo profesinė kompetencija atspindi darbui reikalingą išsilavinimą, patyrimą, kvalifikacijos lygį, gebėjimus sėkmingai dirbti vienoje ar keliose veiklos srityse, išreiškia teorinio ir praktinio pasirengimo vienovę, gebėjimus produktyviai ir efektyviai taikyti savo žinias, įvairias ugdymo priemones ir pasiekti tokią mokysį pažangą, kuri realizuotų mokymo tikslus (Zaukienė, 2005).

Taigi apžvelgus pedagogų veiklai būtinas kompetencijas galima teigti, kad mokytojas yra ne tik vaiko pagalbininkas, patarėjas, partneris, bet ir puikus savo profesijos žinovas, gebantis pažinti vaiką ir jo raidos ypatumus, tobulėti ir keistis kūrybiškai reaguodamas į šiuolaikinio pasaulio pokyčius.

Galime daryti prielaidą, kad pedagogo kompetencija turi apimti tokias žinias, įgūdžius ir gebėjimus, kaip esminių vaiko poreikių žinojimas, jų tenkinimo ir poveikio būdus bei galimybes, gebėjimą taikyti šias žinias ugdymo procese, vaikų raidos ypatumų ir specifinių poreikių išmanymą, vidinių vaiko galių, lemiančių normalią jo asmenybės raidą, puoselėjimą, bei tinkamos aplinkos sukūrimą.

Mokytojas ne tik turi nuolat atnaujinti savo žinias, ugdyti ir plėtoti bendrąsias kompetencijas, bet ypač jam turi būti svarbu įgyti, tobulinti ir plėtoti specialiąsias profesines kompetencijas, t.y. vadybinę, tarpkultūrinę, pokyčių valdymo, projektų kūrimo bei valdymo, informacinių technologijų valdymo, tiriamosios veiklos, mokymosi iš patirties, mokymosi kaip mokyti ir kitas kompetencijas, kurios įgalintų pedagogą analizuoti savo veiklos efektyvumą, nepaliaujamai ieškoti naujų alternatyvų ir galimybių tobulėti. Mokytojas turi išmanyti mokyklinės įstaigos gyvenimo organizavimo ir valdymo dėsningumus, visapusiškai lavintis ir turtinti savo asmenybę bei gebėti tobulėti ir keistis kūrybiškai reaguojant į šiuolaikinio pasaulio pokyčius ir siekiant būti aktyviu pokyčių dalyviu.

1.4. Tarpkultūrinė kompetencijos esmė, svarba, struktūra

Viena iš mažiau ištirtų, tačiau aktualių šiuolaikinėje mokslo sistemoje kompetencijų, tai tarpkultūrinė kompetencija, kurios ugdymo procesas reikalauja įvairių, kol kas ne itin Lietuvoje populiarių patirtinių mokymosi metodų.

Tarpkultūrinės kompetencijos koncepcija ir jos plėtros tyrimai daugiausiai buvo tyrinėti anglosaksiškose šalyse (Jungtinė Karalystė, JAV bei Vokietijoje) (Taylor, 1994; Barnett, 1993; Austin, 2003; Davis, 2005). Lietuvoje dažniau atsiranda socialinių mokslų srities disertacijų, kuriuose probleminiais kompetencijų klausimais pasisako R. Lekavičienė (2000), D. Lepaitė (2001) ir k. t. Dažnai kompetencijos terminas vartojamas apibūdinant žmogaus pasirengimą konkrečiai veiklai ir savo karjerai, labiau pabrėžiant praktinį atitinkamų gebėjimų taikymą.

D. Lepaitės (2003) knygoje „Kompetencijų plėtojančių studijų programų lygio nustatymo metodologija“ kompetencija apibrėžiama: „individo kvalifikacijos kontekste kaip gebėjimas veikti, nulemtas individo žinių, mokėjimų, įgūdžių požiūrių, asmenybės savybių ir vertybių“ (Lepaitė, 2003, p. 6).

Tarpkultūrinė kompetencija – tai individo gebėjimas efektyviai dirbti įvairialypėje aplinkoje.

Terminui tarpkultūrinė kompetencija yra sinonimiški angliški terminai *transnational competence*, *cross-cultural competence*, *cultural competence*, taip pat rečiau sutinkamas terminas tarpkultūrinis raštingumas (*intercultural literacy*). Dažniausiai yra įvardijami šie tarpkultūrinės kompetencijos turinio elementai:

- kultūrinis sąmoningumas (*awareness*);
- kultūrinės žinios (*knowledge*);
- kultūrinis sensityvumas (*cultural sensitivity*) arba kultūrinės nuostatos (*attitudes*);
- kultūriniai įgūdžiai (*skills*).

Tarpkultūrinė kompetencija yra apibrėžiama kaip tam tikrų žinių, įgūdžių ir nuostatų pagrindu įgytas individo gebėjimas efektyviai dirbti skirtingų kultūrų sąveikos kontekste. Tarpkultūrinę kompetenciją sudaro 5 elementai Byram, (1997), Byram & Zarate, (1997).

- *Nuostatos*: smalsumas ir atvirumas, pasirengimas sustabdyti nepasitikėjimą kitomis kultūromis ir perdėtą pasitikėjimą savąja kultūra. Smalsumas ir atvirumas suprantamas kaip noras bendrauti su kitos socialinės grupės nariais (jų nevenngimas, nebandymas ieškoti kontaktų tik su savo grupės nariais); mokymasis iš kitų socialinių grupių narių (pvz., jų elgesio modelių, papročių). Pasirengimą sustabdyti nepasitikėjimą kitomis kultūromis ir perdėtą pasitikėjimą savąja kultūra sudaro stengimasis bendrauti kitoje socialinėje grupėje jų žargonu ir elgtis jų priimtomis taisyklėmis; atsidūrus kitoje socialinėje grupėje stengtis susitvarkyti su savo neigiamomis emocijomis.

- *Žinios*: apie savo ir kitos kultūros socialines grupes, jų praktikas ir kuriamus produktus, žinios apie bendrus individo ir visuomenės sąveikos procesus. Žinios apie savo socialinių grupių praktikas ir kuriamus produktus skaidosi į esmines kitas socialinės grupės normas ir tabu (pasisveikinimas, apranga, elgesys ir kt.).

Žinios apie bendrus individo ir visuomenės sąveikos procesus galima susieti su kultūrinio šoko įveikimo būdais ir gebėjimu pažinti kitas socialines grupes, jų vertybines nuostatas.

- *Interpretavimo ir susiejimo įgūdžiai*: gebėjimas interpretuoti kitos kultūros įvykius ir dokumentus, paaiškinti ir susieti tai su savo kultūros įvykiais, dokumentais.

Gebėjimas interpretuoti kitos kultūros įvykius ir dokumentus gali būti suprantamas kaip gebėjimas palyginti savo ir kitą socialinę grupę; naudojimasis strategija, kuri padeda lengviau suprasti kitos socialinės grupės elgesio modelius ir pažinti juos.

- *Atradimo ir sąveikos įgūdžiai*: gebėjimas įgyti naujų žinių apie kultūrą ir kultūrinės praktikas, gebėjimas taikyti šias žinias, nuostatas ir įgūdžius realaus laiko sąveikų sąlygomis.

Gebėjimas įgyti naujų žinių apie kultūrą ir kultūrinės praktikas gali būti aiškinamas kaip suvokimas ir gebėjimas lengvai perimti kitos socialinės grupės praktikas. Gebėjimas taikyti šias žinias, nuostatas ir įgūdžius realaus laiko sąveikų sąlygomis gali būti skaidomas į bendravimą su asmenimis iš kitos socialinės grupės; lankstumo ir supratingumo demonstravimą; naudojimąsi strategiją, kuri padeda sumažinti stresą būnant kitoje socialinėje grupėje; naudojimąsi elgesio modeliais, kurie būdingi kitai socialinei grupei ir stengimasis neižeisti jų savo elgesiu, apranga ir kt.

- *Kritinis kultūrinis sąmoningumas/ politinis išsiugdymas*: gebėjimas remiantis daugeliu kriterijų kritiškai vertinti perspektyvas, praktikas ir veiklos produktus savo ir kitose kultūrose bei šalyse. Šį teiginį galėtumėme suskaidyti į smulkesnius komponentus: skirtumų tarp socialinių grupių suvokimas, jų nuostatų ir vertybių; savo neigiamų reakcijų kritinis vertinimas į kitą socialinę grupę; suvokimas, kaip esi matomas kitos socialinės grupės narių; suvokimas, kaip konkretus (pvz., religinis, politinis) kontekstas įtakoja mano santykius su kitais (Byram, 1997; Byram & Zarate, 1997).

Svarbu paminėti ir pagrindinius trinarės tarpkultūrinės kompetencijos struktūros elementų sampratas remiantis Lietuvos ir užsienio šalių mokslininkais: *žinias, gebėjimus (įgūdžius) ir nuostatas*.

Taigi, užsienio autoriai M. Byram (1997), G. Zarate (1997) kaip ir minėjau pateikia tarpkultūrinės kompetencijos modelį, kurį sudaro *žinios* („knowledge“), *įgūdžiai* („skills“) ir *nuostatos* („attitudes“), *kultūrinis sąmoningumas* („cultural awareness“).

Kalbant apie kalbą M. Byram (1997), teigia, jog kitos kalbos klausimas yra diskutuotinas, kadangi, tarpkultūrinė kompetencija nebūtinai susijusi su kitos kalbos mokėjimu. Tarpkultūrinės kompetencijos gali prireikti, kada užsienietis ir kitos kultūros atstovas kalba ta pačia ar skirtingomis kalbomis. Taip pat galima pastebėti, jeigu tarpkultūrinė kompetencija turi savyje užsienio kalbos elementą, anot M. Byram (1997), ji tampa tarpkultūrine komunikacine kompetencija („*Intercultural Communicative Competence*“).

Dėl to, galima daryti prielaidą, kad bendriausia prasme, tarpkultūrinė kompetencija – tai žmogaus gebėjimas komunikuoti ir sąveikauti su žmonėmis, kalbančiais kita kalba.

Tampa aišku, jog tarpkultūrinė kompetencija reikalauja specializuotų sociolingvistinių, kultūrinių komunikacinių, psichologinių, edukologinių ir kitų įgūdžių (Byram, 1997; Byram & Zarate, 1997; Kim, 1991; Sercu, 2004; Chen & Starosta, 1996; Radzevičienė, 2006).

Kalbant apie tarpkultūrinę kompetenciją, svarbu paminėti ir Taylor (1994), kuris tarpkultūrinę kompetenciją apibrėžia kaip besikeičiantį procesą, kurio metu „nepažįstantis“ žmogus išsiugdo gebėjimus prisitaikyti, keisdamas savo supratimą ir efektyviai prisitaikydamas prie kitos šalies kultūros poreikių.

Jis pabrėžia, jog tarpkultūrinė kompetencija yra ne rezultatas, bet tebevykstantis individo vidinis procesas. Žmogus, įgijęs tarpkultūrinę kompetenciją turi išaugusius emocinius, elgesio ir pažintinius gebėjimus, tokius kaip įsijautimas, prisitaikanti motyvacija, gebėjimas pažvelgti į alternatyvias perspektyvas, bei elgesio lankstumą.

J. Stier (2006) tarpkultūrinę kompetenciją supranta kaip savo kultūrinio identiškumo išsaugojimą, taigi taip tuo pat metu pripažįstant ir parodant pagarbą kitoms kultūroms, žinias, gebėjimą apmąstyti, kelti problemas, suprasti, mokytis, emociškai pakelti sunkumus ir tarpkultūrinio bendravimo situacijose veikti efektyviai. Jis tarpkultūrinę kompetenciją skirsto į turinio ir eigos: „*Turinio kompetencijos* daugiausia turi statiškas charakteristikas ir remiasi *žinojimo apie tai aspektais* apie „kitų“ bei „namų“ kultūras. O tarkim (Fantini, 1999) akcentuoja, jog tarpkultūrinė kompetencija yra dinamiškas, „visą gyvenimą trunkantis“ procesas.

Platų tarpkultūrinės kompetencijos sampratos vartojimo lauką pateikia N. Petkevičiūtė ir R. Budaitė (2005). Autorės teigia, kad tarpkultūrinė kompetencija – tai individo (ar organizacijos) gebėjimas efektyviai dirbti įvairialypėje aplinkoje.

Kaip jau minėjau anksčiau mokslinėje literatūroje neaptikau mokytojo tarpkultūrinės kompetencijos modelio, bet remiantis daugelio autorių (Risager, 2000; Leenen, 2002) išsakyta nuomone, kad tarpkultūrinės kompetencijos apibrėžimą lemia kontekstas, be to kompetencija glaudžiai siejasi su profesine veikla, galima teigti, kad mokytojo tarpkultūrinę kompetenciją (jos lygį) įtakoja ir kitos mokytojo kompetencijos (plg. Bolten, 2001): dalykinė kompetencija; mokslinė kompetencija bei bendroji pedagoginė kompetencija. D. Lipinskienė (2002, p. 44) mokytojo kompetencijas apibūdindama taip:

- *Dalykinė kompetencija* – tai geras dėstomo dalyko išmanymas, bei sugebėjimas naudotis savo žiniomis.
- *Mokslinė kompetencija* – tai platus išsilavinimas, erudicija, noras tobulėti, siekti naujovių. Taip pat tai mokslinė veikla

kuriant, taikant ir platinant naujas žinias.

- *Pedagoginė kompetencija* – didaktikos, psichologijos bei švietimo vadybos išmanymas.

Šiame darbe tarpkultūrinė kompetencija nagrinėjama atsižvelgiant į jos raišką dalyvaujant tarptautiniame projekte *eTwinning*. Taigi galima teigti, kad mokytojo tarpkultūrinė kompetencija dalyvaujant tarptautinėse programose glaudžiai susijusi su profesiniu kontekstu; arba, kitaip tariant, su kitomis mokytojo kompetencijomis: dalykine, moksline, bendrąja, bei pedagogine.

Apibendrinat galima daryti prielaidą, kad tarpkultūrinė kompetencija yra viena iš mokytojo profesinio tobulėjimo modelių.

Taigi tarpkultūrinę kompetenciją neatsiejama, nuo gebėjimo vystyti ir palaikyti tarpkultūrinius ryšius; gebėjimo efektyviai ir tinkamai bendrauti; gebėjimo pasiekti susitarimą ir bendradarbiavimą su kitais. Galime kalbėti ir apie atskiro individo (ar privataus asmens), darbuotojo ir visuomenės piliečio tarpkultūrinę kompetenciją. Tačiau dažnai skirtingose situacijose sprendami įvairiausias uždavinius atliekame vieną ar kitą vaidmenį, tarptautinėje plotmėje sunku atskirti privataus individo, darbuotojo ar visuomenės piliečio vaidmenis. Taip pat sunku atskirti žinias, įgūdžius ir pažiūras, nes jos yra integruota asmenybės dalis.

1.5. Tarpkultūrinės kompetencijos vystymosi stadijos

Literatūroje apie tarpkultūrinę kompetenciją išskiriami tarpkultūrinio vystymosi etapai, kurių siekiamybė – tarpkultūrinė kompetencija. Dažnai tarpkultūrinės kompetencijos formavimasis pristatomas kaip visą žmogaus gyvenimą vykstantis procesas ir šio nuolatinio tobulėjimo procese tarpkultūrinės kompetencijos aukščiausias lygis yra sunkiai pasiekiamas. Tai paremta tuo, kad patenkant į naują kultūrą ir/ar susiduriant su kitos, dar nežinomos kultūros atstovu kaskart reikia įgyti naujų žinių, išmokti naują kalbą.

Autorės N. Mažeikienė, E. Virgailaitė–Mečkauskaitė (2007) rašo, kad analizuojant ir vertinant tarpkultūrinius gebėjimus svarbu ne tik sukurti jų modelį, bet ir suprasti gebėjimų raidos aspektą bei nustatyti tarpkultūrinio ugdymo vystymosi lygius arba įvairias vystymosi stadijas. Vertinimas dažnai vyksta ugdymo procese, nes siekiama įvertinti tarpkultūrinės kompetencijos vystymosi modelį (developmental model) ir kompetencijos tobulėjimo dinamiką tarpkultūrinio ugdymo arba tarpkultūrinės patirties įgijimo procese ir rezultate.

D. Hoopes (Hapgood & Fennes, 1997) tarpkultūrinio ugdymo procese išskiria du aspektus. Pirmasis siejasi su individo elgsenos formavimusi ir jos pagrindu (vertybėmis, normomis, nuomonėmis), kuris, kaip manoma siejasi su kitų elgsena.

Tarpkultūrinio ugdymo metu žemas elgsenos atitikimas auga į aukštą, tokį augimą įtakos kalbos mokymasis, specifinės neverbalikos įsisavinimas, valgymo ir gėrimo ritualų išmokimas ir t.t. Antrasis aspektas siejasi su psichinių charakteristikų sistema, kuri įtraukia individo vertybių sistemą ir atrinka bet kokią naują ar kitokią patirtį, nuostatas, vertybes, savybes.

Tokia psichinė sistema, tarpkultūrinio ugdymo proceso metu, plečiasi, prisitaiko ir keičiasi. Anot D. Hoopes (Hapgood & Fennes, 1997), ji pereina tris stadijas:

- Etnocentristinė pozicija, kurioje pasireiškia aukštas aiškumo laipsnis arba aiškus atsakas į įvykius ir situacijas, grindžiamas individo vertybių sistemos filtru.
- Paini būseną, kurioje nėra aiškumo, ir kurioje vertybių filtras nebeveikia.
- Daugiau ar mažiau subalansuota psichinių charakteristikų sistema, kurioje atsiranda atvirumas ir lankstumas, ir kurios dėka, atsakas į situacijas tampa adekvatus ir aiškus.

Tai nėra vien tik žinių ir įgūdžių turinys (pvz., kaip komunikuoti verbalinėmis ir neverbalinėmis kalbomis, kaip pasisveikinti, kaip valgyti ir t.t.), tai taip pat yra ir sąmonės būseną, dėl kurios didėja tolerancija, atvirumas skirtingoms vertybėms ir elgsenai. Bet tai nereiškia, kad vertybės turi būti perimtos ar priimtos kaip „tavo“, greičiau tai lankstus požiūris matant jas kito kultūrinio filtro kontekste, atmetus savo etnocentristinį požiūrį (Hapgood & Fennes, 1997).

A. Fantini (2001) ir M. Byram (2004). A. Fantini (2000) išskirdami tarpkultūrinės kompetencijos lygius orientuojasi į metodologinę prizmę, veiklą, bei trukmę. Pasak A. Fantini (2000), galimi keturi tarpkultūrinės kompetencijos lygiai (jų gali būti daugiau ar mažiau, priklausomai nuo situacijos):

- 1 lygis: „Edukacinis keliautojas“ (*Educational traveler*) – asmuo dalyvaujantis trumpalaikėse tarptautinių mainų programose (4–6 savaitės);
- 2 lygis: „Mokslinis keliautojas“ (*Sojourner*) – ilgesnis kultūrinis susipažinimas, pvz. Asmuo atliekantis mokslinę praktiką užsienyje ilgesnį laikotarpį (4 – 8 mėn.) .
- 3 lygis: „Profesionalas“ (*Professional*) – asmuo tam tikrą laiką dirbantis tarpkultūrinėje ar multikultūrinėje bendruomenėje.
- 4 lygis: „Tarpkultūrinis/multikultūrinis specialistas“ (*Intercultural/ Multicultural Specialist*) – asmenys, kurie dėsto, konsultuoja ar pan., užsienio studentus, organizuoja panašaus pobūdžio kursus ir kt. (Fantini, 2000).

Taigi, pasak A. Fantini tarpkultūrinė kompetencija gali būti nagrinėjama keliais aspektais, A. Fantini (2000) išskiria tris tarpkultūrinės kompetencijos konstrukto perspektyvas:

- Tarpkultūrinė kompetencija kaip bruožų/savybių rinkinys;
- Tarpkultūrinė kompetencijos suvokimas per penkias anksčiau M. Byram (1995) išskirtas dimensijas;
- Tarpkultūrinė kompetencija kaip edukacinis procesas (Fantini, 2000, p. 27).

M. Byram (2004) išskiria tris tarpkultūrinės kompetencijos lygius (elementarus, vidutinis, pažangus):

- **Elementariame lygyje** individas sėkmingai bendrauja su asmenimis iš kitų kultūrų, linkęs prisitaikyti prie naujų situacijų ir iš jų mokintis, tačiau vis dar neturi savo metodikos ir strategijos, kuria naudodamasis sugebėtų tinkamai įvertinti įvairias tarpkultūrinės situacijas.
- **Vidutiniame lygyje žmogus** dėka įgytos patirties ir žinių sugeba vertinti tarpkultūrinės situacijas keliais aspektais, turi pakankamai tarpkultūrinių žinių, bei įgūdžių ir naudoja kelis modelius, kurie padeda adekvačiai reaguoti į tarpkultūrinę situaciją.
- **Pažangiam lygyje individo** sąmoningai įgytos kompetencijos 2 lygyje tampa intuityvios, remdamasis savo žiniomis, įgūdžiais ir patirtimi yra nuolat pasiruošęs reaguoti į įvairias situacijas. Taip pat geba naudotis įvairiomis strategijomis ir modeliais vertindamas įvairių tarpkultūrinių grupių papročius vertybes ir praktikas.

N. Mažeikienė ir E. Virgailaitė–Mečkauskaitė (2007) teigia, kad svarbu pabrėžti, kad tarpkultūrinės kompetencijos ugdymas ir vertinimas pagal galimybes turi vykti realiame ilgai trunkančio patirtinio mokymosi tarpkultūriniame arba kitos kultūros kontekste, arba įprastoje edukacinėje aplinkoje (pvz., auditorijoje) sukuriant realią ar imitacinę intensyvių tarpkultūrinių susidūrimų aplinką.

Apibendrinant, galima teigti, kad tarpkultūrinė kompetencija pedagogui yra viena svarbiųjų kompetencijų ir ją galima traktuoti kaip profesinio tobulėjimo prielaidą.

2. TARP KULTŪRINIŲ KOMPETENCIJŲ UGDYMAS TARPTAUTINIUOSE PROJEKTUOSE

2.1. Tarptautinio projekto samprata ir ypatumai

Šiuolaikiniame švietimo raidos etape mokslininkai (Kučinskienė, 2002, Kučinskas 2002, Tamošiūnas, 1999 ir kt.) tyrė projekto naudojimo ugdymo procese problematiką. Jie nagrinėja projekto sąvoką, klasifikuoja juos pagal tam tikrus požymius, pateikia projektų rengimo struktūrą – pasiruošimo, analizės, planavimo etapus ir pan. Nuostata apie projektų planavimą, valdymą, kontroliavimą, užbaigimą, atsispindi M. Armstrong (1993), M. Aukštoliienės (2004), J.P. Clements (2006), I. Černiūtės (2003), V. Damašienė (2002), P. F. Drucker (1990), J. Gido (2006), A. Handbook (1993), R. Želvio (1999) ir kt. darbuose.

Projektinės veiklos ypatumus tyrė: T. Tamošiūnas (1999); D. Šiaulytienė (2001); R. Laužackas (2005); M. Teresevičienė, J. A domaitienė, (2000) W. H. Kilpatrickas (1925), J. Dewey (1966), K. Frey [(1996), H. A. Ozmonas, M. S. Craveras (1996) ir kiti.

Tarptautinių projektų finansavimo galimybes savo darbuose gvildeno K. Gečas (2004), D. Lock (2004) ir kt. E.R. Daniels (2000), V. Gražienė (2005), A. Gumuliauskienė (2004), K. Stafford (2000) ir daugelis kitų autorių domisi mokykliniais tarptautiniais projektais – jų tikslais, uždaviniais, veikla.

Pastaruoju metu švietimo institucijose populiarėja projektų metodas. Taip yra dėl daugelio priežasčių, tačiau bene svarbiausia – tarptautiniai ryšiai. Mokytojai ir moksleiviai dalyvauja tarptautiniuose projektuose, palaiko tiesioginius ryšius su užsienio mokyklomis, per tarptautinius seminarus, konferencijas įgyja projektinio darbo patirties. Šiandieninės suaugusiųjų švietimo projektų rengimo ir jų vykdymo praktikos kontekste projektai būna nacionaliniai ir tarptautiniai. Nacionaliniuose projektuose sprendžiamos tik Lietuvai svarbios problemos, tarptautiniuose projektuose bendras švietimo aktualijas tuo pačiu metu realizuoja kelios šalys.

Projektų metodas spaudoje pirmą kartą paminėtas 1824 metais. Ir dabar tiek mokslinėje literatūroje, tiek pedagoginėje publicistikoje yra aptariamas projektų naudojimas mokymosi procese. Analizuojant šį metodą, pirmiausia derėtų aptarti projekto sąvoką. Mokslinėje literatūroje galima rasti įvairių projekto metodų apibrėžimų ir sampratos aiškinimų.

Užsienio šalių autoriai, nagrinėję projektų metodą, išskiria vieną pagrindinę savybę – projektai tai unikalus problemos sprendimo būdas. Neretai pabrėžiama, kad projektas yra vienkartinė, dažniausiai nauja užduotis, kuria siekiama aiškiai suformuluoto tikslo.

Svarbu tai, kad užduotis skirtųsi nuo kasdienių bei rutinos užduočių. Toks skirtumas atsiranda tuomet, kai aiškiai nustatoma užduoties atlikimo pradžia ir pabaiga. Ši užduotis paprastai planuojama ir kontroliuojama.

Taigi, galima sakyti, kad ugdymo projektas – tai metodas, kurio metu aktualizuojamas ugdymo turinys, ugdomi universalūs studentų gebėjimai, suvokimas, mąstymas, vertybinės nuostatos, skatinamas mokymasis bendradarbiaujant, įgyjama asmeninė praktinė patirtis.

C. Redecker (2009) teigia, jog projektą galima apibūdinti ir kaip organizuotas pastangas padaryti kažką naudinga. Projektas – tai iniciatyva, keičianti situaciją. Sąvokoje „iniciatyva“ telpa labai daug, todėl šia prasme vartojant žodį „projektas“, galima šią sąvoką pritaikyti labai įvairioms veiklos rūšims apibūdinti. Kita žodžio „projektas“ reikšmė – iniciatyvos planas (scenarijus).

Ši sąvoka mums yra įprastesnė ir pirmiausia ateinanti į galvą, todėl kartais atrodo, kad ši lyg ir siauresnė reikšmė naudojama apibūdinti platesniems dalykams (Redecker, 2009)

Projektų metodą apsprendžia trys pagrindiniai komponentai: projektinio darbo principas, projektinė aplinka, priemonės, sąlygos ir eksperimentinis principas. Visi šie komponentai būtini – be jų projektinis metodas būtų nepilnavertis.

T. Tamošiūnas (1999) išskiria šias projektų rūšis, kurios gali turėti įtakos ugdyme:

- praktinis projektas – juo siekiama patobulinti esamą situaciją,
- mokslinis projektas – skirtas tam tikros ugdymo problemos sprendimui,
- savarankiškas projektas – savarankiškų studijų rezultatas,
- didaktinis projektas – kaip bendro ugdymo proceso dalis.

Tas pats autorius tyrinėdamas projektų metodo panaudojimą ugdymo procese teigia, kad projektų metodui būdinga:

- galima taikyti ilgą laiką (kelias dienas, kelis mėnesius),
- projektavimo ir projekto įgyvendinimo procesas skaidomas į atskirus etapus, kiekvienam iš jų formuluojami vis kiti uždaviniai. Projektinis darbas turi sudėtingą struktūrą,
- sudaro sąlygas siekti dalykinės arba kelių temų integracijos,
- rezultatams gauti atliekama konkreti praktinė veikla, tačiau ataskaitoje pateikiami teoriniai apibendrinimai. Dažnai apibendrinant kyla naujų problemų, idėjų, hipotezių, jas galima įgyvendinti kituose projektuose (tęstinumas).

Lietuvoje dominuoja L. Jovaišos pasiūlyta klasifikacija, kuri skirsto metodus pagal mokymui naudojamus žinių šaltinius: žodinius, praktinius, vaizdinius, savarankiško darbo. Taigi remiantis Vaitkevičiumi (1989), bei Jovaiša (1997) nusistovėjo mokymo metodų skirstymas į informacinius, operacinius ir kūrybinius. O Informaciniai metodai yra teikiamieji ir atgaminamieji, o visi jie skirti žinių įgijimui ir grįžtamajam ryšiui.

Projektų metodas turi daugybę išraiškos formų, tačiau nėra jų klasifikacijos kriterijų. Galima juos klasifikuoti pagal temas, problemas, laiką, turinį, dalykus, dalyvių skaičių ir pan. Dauguma projektų nesiskiria nuo tradicinių mokymo formų.

Projektų metodiką, projekto vietą ugdymo procese savo knygoje "Projektų metodas ugdymo praktikoje" nagrinėja T. Tamošiūnas (1999). Autorius plačiai aptaria įvairius projektavimo aspektus, projektavimo specifiką socialinėje – pedagoginėje sferoje, paliečia ir finansuojamų projektų rengimo metodiką bei pasakoja apie tarptautines projektines programas. Projektų vadybai didelį dėmesį skiria Sakalas (1998), Neverauskas ir kt. (2004).

Mokslininkai analizuoja projektų valdymo stilius ir metodus, aptaria projektinės veiklos vadovavimo ypatumus. Projektų metodo naudojimą meniniame ugdyme tyrinėjo ir D. Šiaulytienė (2001). Ji daugiausia dėmesio skyrė dailės mokymui projektų metodu, aptarė dailės mokymo modelį, kurio dėmesio centre ne dailė, kaip dalykas, ne meno teorijos, o jaunuolių meninių, kūrybinių gebėjimų ugdymas, analizavo meninių projektų organizavimo metodiką, struktūrą, eigą, projektų pobūdį, galimų problemų sprendimo būdus. Vienas iš svarbiausių projektų metodo tikslų – sukurti aktyvią ir dirbti įkvepiančią aplinką, kad visi dalyvaujantys projekte būtų aktyvūs, veiktų planingai ir pasiektų numatytą rezultatą.

Projektas – stimulus veikti, paliekant kūrybos ir pasirinkimo laisvę. Tai mokytojo inspiruota veikla, kurioje glūdi vaikui nematomi, tačiau mokytojo gerai apgalvoti pažintiniai ir lavinamieji tikslai. Ši veikla turėtų padėti susiformuoti ir įsitvirtinti planuojamus gebėjimus ir įgūdžius, sistemingai pakartoti jau išmokus dalykus, pritaikyti individualius gebėjimus (Oehring, 2002). teigia, kad tarptautinis projektas sukuria prielaidas įgyvendinti turiningus, skirtingų kultūrų sąlygotus švietimo produktus, patirti mokymo proceso, jo formų įvairovę.

Projektai mokymo procesui turi didelės reikšmės. Jie pagyvina mokymąsi ir padeda ugdyti savarankiškumą, iniciatyvumą, kūrybiškumą, atsakomybę už savo darbo rezultatus bei idėjas. Projektinėje veikloje besimokantieji išsiugdo daug svarbių praktinių įgūdžių: išmoksta planuoti savo veiklą ir derinti ją su draugų, kolegų veikla; įpranta kryptingai siekti tikslo; susiformuoja įgūdžius atsirinkti, kaupti ir apdoroti informaciją, faktus, įvairią projektui reikalingą medžiagą.

A. Birgelytė (Didaktinio projekto kaip sinergetinio ugdymo proceso edukologiniame tyrime, 2008.), teigia, kad išskirtos projektinio ugdymo pozicijos suvokiamos kaip:

Tradicioninis projektas – planinga ir struktūrizuotai apibrėžta aktyvi veikla, kurios tikslas – pasitelkus teorines žinias ir praktinius įgūdžius išspręsti problemą per apibrėžtą laiką ir gauti norimą rezultatą, kuris turėtų konkrečią išraiškos formą ir konkretų įvertinimą. (Didaktinio projekto kaip sinergetinio ugdymo proceso edukologinis tyrimas, 2008.)

Didaktinis projektas – kryptingas, saviorganizuojantis ugdymo procesas, kurio rengimas ir atlikimas priklauso nuo pasirinkimų ir apsisprendimų, pagrįstų bendraisiais ugdymo tikslais. Jų siekdami dalyviai (ugdytojai ir ugdytiniai) įgyja progą valdyti ir realiai vertinti savo kokybinius augimo mastus (išreikštus per bendrųjų kompetencijų ir bendrųjų gebėjimų ugdymą). (Didaktinio projekto kaip sinergetinio ugdymo proceso edukologinis tyrimas, 2008.)

Diagnostinis projektas – tai sistemiškai planuojama tyrimų visuma, siekiant esamus (ugdомуosius) reiškinius ir procesus diagnozuoti visuminiu (holistiniu) pagrindu, atskleidžiant esminius ugdymo tikslus (specifinių žinių įgijimas ir bendrųjų gebėjimų ugdymas) bei prielaidas jiems įgyvendinti (edukacinė aplinka, psichologinis nusiteikimas, poveikis asmenybei), vertinant juos kaip siektinų rezultatų pagrindą. (Didaktinio projekto kaip sinergetinio ugdymo proceso edukologinis tyrimas, 2008.).

Ne diagnostinis projektas – tai ugdomoji veikla (kurią tik madinga vadinti projektu) savo pobūdžiu (forma, užduotimis, mokymo priemonėmis) besiskirianti nuo tradicinių ugdymo būdų, tačiau jos organizavimas vykdomas ne projektų metodu (jos vykdymas neatspindi projektų metodo esminių požymių). Gauti rezultatai – materialūs produktai, kuriuos vertina mokytojas. (Didaktinio projekto kaip sinergetinio ugdymo proceso edukologinis tyrimas, 2008.).

Pats projektavimo procesas skaidomas į kelis etapus. Etapai turi savo uždavinius, bei turinį.. T. Tamošiūnas (1999) skiria sekančius projektavimo etapus:

Diagnostinis etapas – jo metu atliekama situacijos analizė ir aktualiausių bei tipinių problemų išsiaiškinimas. Šis etapas yra pagrindinis.

Prognostinis arba normatyvinis etapas – šiame etape remiamasi pirmojo etapo informacija, situacijos analize bei apibrėžtomis problemomis. Formuluojami teiginiai apie situacijos būseną ateityje ir jos kaitos perspektyvas.

Konceptualusis etapas – remiasi pirmųjų dviejų etapų medžiaga ir sudaroma bendra projekto koncepcija, numatomos prioritinės veiklos kryptys, formuojami tikslai, susieti su problemų sprendimu.

Projektinis arba planavimo etapas – skirtas pereiti nuo bendros projekto koncepcijos prie konkrečios veiklos planavimo. Šiame etape reikia apsispręsti, ką ir kaip ketiname įtraukti į projektą. Taip pat svarbu numatyti optimaliausius problemų sprendimo būdus, kurie padės realizuoti numatytą projektą su turimais ištekliais. Ketvirtasis etapas lemia projekto sėkmę.

Vykdomasis etapas – čia reikalinga sudaryti sąlygas ir struktūras, garantuojančias projekto įgyvendinimo sėkmę. Šiame etape projekto komandą dažnai papildo nauji nariai.

Kontrolinis, korekcinis etapas – tai baigiamasis projekto etapas, jame apibendrinami pasiekti rezultatai, vykdomas projekto vertinimas. Jei kuris nors rezultatas netenkina, imamasi skubių priemonių esamų rezultatų korekcijai.

Apibendrinant projektų vertinimo procesą, galima daryti prielaidą, kad įgyvendinus projektą, svarbu ne tik jį išanalizuoti, bet ir nustatyti, ar visi uždaviniai buvo pasiekti, su kokiais sunkumais susidurta, ką reikėtų rengiant projektą patobulinti ir kt.

2.2. Projekto „eTwinning“ vaidmuo ugdymo procese

Šiandien nuolat diskutuojama apie naujas metodikas pedagogikoje. Kaip mokykloje ugdyti naujuosius gebėjimus, kurie reikalingi XXI amžiaus žmonėms? Dalyvavimas projektinėje veikloje ir tarptautinėse programose padeda mokiniams ir mokytojams ugdyti bendruosius gebėjimus, būtinus šiuolaikiniame pasaulyje. Mums reikalingas bendravimas ir bendradarbiavimas. Informacinėje visuomenėje nebetinka tradicinė mokymo metodika, kai mokytojas pateikia medžiagą, o mokinys turi ją teisingai pakartoti. Būtina išmokti valdyti informacijos srautą, savarankiškai konstruoti subjektyvias žinojimo struktūras ir padaryti jas atitinkamo lygio arba pavidalo. “Projekto metodo esmė – informacinio modelio sudarymas. Informacinis modelis – tai informacija (žinios) apie realų objektą, procesą, reiškinį (daiktą, veiksmą, apraišką)”. (Kriščiūnienė; Eugrimas, 1998, P.137).

W. H. Kilpatrickas projektu vadino bet kurią kryptingą veiklą, kurioje asmeniškai svarbūs tikslai lemia veiksmų taikinius (į ką nukreipta veikla), vyksmo pobūdį (kaip toji veikla vykdoma) ir norą veikti (vidinė motyvacija). W. H. Kilpatrickas akcentuoja asmeninį vaiko santykį su vykdomu projektu, kad per projekto kūrimą „ne tik įgyjama žinių bei įgūdžių, bet susiformuoja ir asmeninės nuostatos, asmeninis požiūris į dalykinę sritį“ (Ališauskas, 1999 P. 25).

Viena svarbiausių Europos Komisijos mokymosi visą gyvenimą programos dalių – „*eTwinning*“ – Europos mokykloms siūloma priemonių bendrauti, dalytis idėjomis ir internetu vykdyti bendrus projektus. Dėl bendravimą lengvinančių specialių interneto priemonių (web 2.0), *eTwinning* pavyko suburti bendruomenę, kur mokytojai gali dalytis mintimis, kaip gerinti darbą klasėse. Nuo 2005 m. sausio mėn., t. y. nuo programos „*eTwinning*“ pradžios, sistemoje užsiregistravo 48 286 mokyklų mokytojai ir įgyvendinti 11 994 projektai, kurių kiekviename dalyvavo ne mažiau kaip po dvi skirtingų šalių mokyklas. (Programos „*eTwinning*“ internetiniai projektai – Europos mokyklų kūrybiškumo ir naujovių šaltinis, 13/02/2009 Pranešimas spaudai).

Europinio bendradarbiavimo veikla Lietuvos mokyklose šiemet jau skaičiuoja dešimtus metus. „*eTwinning*“ *Mokymosi visą gyvenimą* programa pristatoma kartu su *Comenius* partnerystės paprograme, kuri kaip ir „*eTwinning*“ skirta mokykliniam ugdymui ir siekia gerinti ugdymo kokybę bei stiprinti europinę dimensiją, remiant tarptautinį mokyklų bendradarbiavimą ir mobilumą. Vienas iš strateginių 2007–2008 m.

Programos tikslų yra didinti mokinių, dalyvaujančių *Comenius* partnerystės projektų veiklose, skaičių, siekiant įtraukti ne mažiau kaip 3 milijonus mokinių iš programoje dalyvaujančių šalių.

Projektų metu ugdomi svarbūs gebėjimai: pažinimo, komunikaciniai, komandiniai, darbo ir veiklos, kurie glaudžiai siejasi su IT gebėjimais, būdingais informacinei ir žinių visuomenei: kultūringai bendrauti žodžiu ir raštu, suprasti IT reikšmę ir svarbą, įžvelgti informacinius ir komunikacinius ryšius, taikyti IT sprendžiant aktualias problemas, naudotis programine įranga, ieškoti ir apibendrinti informaciją.

„*eTwinning*“ (elektroninių dvynių) tarptautinė programa, kurios veikla – tai galimybė jauniems žmonėms kartu su savo mokytojais bei jų kolegoms iš Europos dalyvauti švietimo projektuose. „*eTwinning*“ suteikia galimybę virtualioje erdvėje bendrauti ir bendradarbiauti partneriams iš skirtingų Europos šalių. „*eTwinning*“ programa prasidėjo 2004 m. kaip Europos komisijos iniciatyva, siekiant paskatinti Europos mokyklas betarpiškai bendradarbiauti virtualioje erdvėje.

„*eTwinning*“ portalas (www.etwinning.net) – tai pagrindinė programos susitikimų ir darbo vieta. Portalas verčiamas į dvidešimt tris kalbas ir dabar jame yra užsiregistravę beveik 50 000 narių bei daugiau nei 4000 projektų tarp dviejų ar daugiau mokyklų iš visos Europos.

„eTwinning“ portale gausu internetinių individualiam vartotojui pritaikytų įrankių, kuriais naudodamiesi mokytojai gali susirasti partnerius, kurti projektus, dalintis idėjomis, keistis gerąja patirtimi ir iš karto pradėti bendradarbiavimą.

Pasirinkau tirti mokytojų ne mokinių kompetencijas, todėl, visų pirma svarbų, jog mokytojai turėtų tinkamas kompetencijas, kuriomis galėtų pasidalinti su mokiniais. Mokytojas, jausdamas visuomenės poreikį, turi keisti mokymo metodiką, orientuotis į ugdymą tų mokinio kompetencijų, kurių jam reikės ne tik profesinio rengimo mokykloje, bet ir profesinėje veikloje.

Mokymosi visą gyvenimą programa remia mokymąsi nuo vaikystės iki senatvės ir apima visas ugdymosi pakopas. „Comenius“ ir „eTwinning“ yra *Mokymosi visą gyvenimą* programos dalys.

„eTwinning“ ir „Comenius“ programų tikslai yra panašūs – siekiama ugdyti jaunimo ir mokymo personalo supratimą apie Europos kultūros įvairovę bei vertę ir padėti jauniems žmonėms įgyti pagrindinius gebėjimus, būtinus jų asmenybės raidai, būsimam darbui, paskatinti juos būti aktyviais Europos piliečiais

1 lentelė

„eTwinning“ projektas kitų programų kontekste

Mokymosi visą gyvenimą programa			
Comenius	Erasmus	Leonardo da Vinci	Grundtvig
Mokyklinis švietimas	Aukštasis mokslas	Profesinis rengimas	Suaugusiųjų švietimas
eTwinning			
Skersinė programa 4 pagrindinės veiklos sritys: bendradarbiavimas politikos formavimo lygmenyje, kalbos, IKT (informacinės ir komunikacijos technologijos), informacijos sklaida ir rezultatų panaudojimas			
Jean Monnet programa 3 pagrindinės veiklos sritys – Jean Monnet veikla, parama tikslinėms institucijoms Europoje, parama kitoms Europos asociacijoms			

„Comenius“ ir „eTwinning“ programų sąsajos:

- tarptautinė mokyklų partnerystė Europoje;
- bendradarbiavimas vykdomas pagal pasirinktą aktualų projektą;
- projekto tarpdalykinė integracija;
- projekto partnerių bendravimas vyksta internetu;
- projekto sklaida vykdoma bendruomenėje įtraukiant tėvus, vietos savivaldos, verslo ir kitus atstovus („eTwinning“ mokyklų partnerystės programos vadovas, 2009).

Mokymasis su „eTwinning“: vadove mokytojams teigiama, kad 2007 metais „eTwinning“ programa tapo viena iš Mokymosi visą gyvenimą programos dalių. Šios programos svarbiausi tikslai ir uždaviniai yra skatinti mokyklų bendradarbiavimą naudojantis IKT, įtraukti kuo daugiau mokyklų į tarptautinę projektinę veiklą ir tobulinti mokytojų bei mokinių IKT ir kalbinius gebėjimus. „eTwinning“ programos projektuose mokytojai tampa projektų idėjų generatoriais, vadovais, skatintojais, o mokiniai mokosi dirbti savarankiškai. Vyksta integracija įvairiais lygiais: tarp atskirų mokyklų, ugdymo turinyje tarp dalykų, nepamokinėje veikloje. Susipažįstama su kitos šalies kultūra, vyksta kultūriniai mainai.

„eTwinning“ projektui būdinga dviejų procesų – jungimo ir suvokimo – sąveika, ir tai sąlygoja specinį bendradarbiavimo metodą, kuris nulemia sėkmę. Bet koks bendradarbiavimas pirmiausia reiškia ryšių užmezgimą jungimo prasme.

„eTwinning“ bendradarbiavimo projektų, siekiančių gilinti žinias, metu vyksta ypatingas veiklos procesas, kuris remiasi individualiais ir kartu tarpkultūriniais santykiais. Tai tikras iššūkis, kadangi tokie projektai sieja jus kaip asmenis, mokytojus ir mokinius. Jūs sudaryti iš įvairių pedagoginių ir emocinių elementų: istorinių, kalbinių, meninių, visuomeninių ir kultūrinių, kuriuos galima vadinti jūsų asmeniniu „kultūriniu kapitalu“ arba, kitaip tariant, jūsų kultūriniais elementais. Vienas iš pagrindinių būdų, kaip nesunkiai tapti partneriu, – įgyvendinti suvokimo procesą: padėti mokiniams pažinti kalbą, iširti jos galimybes, funkcijas ir formas. Reikšmės kūrimas per kalbą yra susijęs su kalbos vartojimu siekiant užmegzti asmeninį santykį su realybe. Tai reiškia teikti pirmenybę asmeniniam rašymo stiliui, vartojant „aš“ arba „tu“ vietoj akademinio trečio asmens, kuris dažnai dominuoja mokykliniuose dalykuose, ypač gamtos mokslų ir istorijos (Nuotykių kalboje ir kultūroje, 2008).

„eTwinning“ – tai ne šiaip susirašinėjimas ar keitimasis nuotraukomis. Patrauklumo šiai programai suteikia tai, kad ji sudaro galimybę mokytis vieniems iš kitų drauge kuriant bendrą projektą mokinius dominančia tema. Šis mokymasis pagrįstas naujų mokymo metodų taikymu, naujų technologijų diegimu. Dalinimasis bendro darbo rezultatais savaime skatina išmokti naudotis IT ir bendrauti užsienio kalba ne tik mokinius, bet ir mokytojus, nes sulaukiame grįžtamojo ryšio – savo bendraamžių iš užsienio įvertinimo ir jų reakcijos (Nuotykių kalboje ir kultūroje, 2008).

„eTwinning“ programos pagrindiniai aspektai – stiprinti ir kurti tarptautinius mokyklų tinklus; skatinti mokytojus ir mokinius efektyviai taikyti IKT mokymo ir mokymosi procese; ruošti moksleivius gyventi ir bendrauti vieningoje Europoje. Ši programa skatina nuolat tobulinti IKT žinias. Pavyzdžiui, jei mokytojas pradėjo bendradarbiavimą „eTwinning“ programoje nuo elektroninio pašto, jam kyla vidinė paskata pereiti prie vaizdo konferencijos, atsiranda poreikis „po ranka“ turėti elektroninį ryšį. Mokytojas turi mokytis ne tik savo dalyko, bet ir padėti mokiniams kelti kompiuterinį raštingumą. „eTwinning“ darbastalis tampa mokomąja – vaizdine priemone; naudojantis elektroniniu ryšiu galima vesti bendrą pamoką su partnerių mokykla pagal pasirinktą temą. Lavinami gebėjimai kartu spręsti problemas, dirbti komandoje ir mokytis gerbti kitų nuomonę. Be to, geriau suvokiama užsienio kalbų mokymosi ir kultūrų pažinimo nauda. Šią naudą galima nagrinėti ir aštuonių bendrųjų visą gyvenimą trunkančio mokymosi kompetencijų, kurias nustatė Europos Komisija, kontekste. (žr. priedą nr. 3), (*Europos Bendrija. Pagrindinės visą gyvenimą trunkančio mokymosi kompetencijos: Europos rekomendacijos. Liuksemburgas: Europos Bendrijos oficialių leidinių biuras, 2007*).

Šiuolaikiniam žmogui reikia kūrybiškumo, vaizduotės, iniciatyvumo, greičio, aistros, verslumo, gebėjimo formuluoti klausimus, mokėti laužyti normas, gebėjimo pasitikėti (D. Finkas). Visa tai siūlo „eTwinning“ projektas. Bet kuri projektinės veiklos idėja per pamoką gali būti puikiai įgyvendinta. Nėra sudėtinga integruoti „eTwinning“ projektą į pamokos turinį, tačiau būtina atkreipti dėmesį į keletą dalykų:

Projektinė veikla turi būti susijusi su pamokos mokymo medžiaga – kitaip mokiniai ims žiūrėti į projektinę veiklą kaip į žaidimą ir tuo piktnaudžiauti. Kaip ir kiekvienos pamokos metu, įgyvendinant projektinę veiklą pamokoje *mokiniai turi būti aiškiai išdėstyti pamokos uždaviniai*, kad jie žinotų, ko yra siekiama ar kokio galutinio veiklos rezultato tikimasi.

Nesvarbu, ar projektas tęstųsi vieną pamoką, ar kelias, būtinas jo užbaigimas ir įvertinimas.

Tai gali būti mokinių darbų paroda, konkurso nugalėtojų paskelbimas, projekto rezultatu pristatymas mokyklos bendruomenei, diskusija ar paprasčiausias pokalbis, per kurį būtų aptarti projekto rezultatai, įvertintas kiekvieno dalyvio indėlis ir įgytos žinios bei gebėjimai. Įgyvendinant „eTwinning“ projektus sunku išsiversti be tarpdalykinių ryšių, juk svarbu ne tik projekto tema, bet ir užsienio kalbos bei informacinės technologijos. *Integruotos pamokos* – kitas „eTwinning“ projektinės veiklos ypatumas. Dažniausiai bendradarbiauja užsienio kalbų ir gamtos mokslų, istorijos, dailės bei kitų dalykų mokytojai.

Bendradarbiavimo veiklos formas nulemia turimos bei naudojamos IKT priemonės ir mokytojų bei mokinių gebėjimai. Tinkamai pasirinktos priemonės bei veikla, atitinkanti mokyklos resursus ir projekto dalyvių gebėjimus, – tai Jūsų projekto sėkmės garantas. Populiariausios priemonės: PowerPoint pristatymų kūrimas, keitimasis nuotraukomis, piešiniais, paveikslėliais, vaizdo pristatymais, filmų kūrimas, pokalbiai internetu, garso ir vaizdo konferencijos, elektroniniai žurnalai, internetiniai dienoraščiai (blog'ai), bendros svetainės, VMA – virtualios mokymosi aplinkos, podcasting – prenumeruojamoji transliacija ir kt.

Vienas didžiausių „eTwinning“ programos privalumų – lankstumas. Mokyklos renkasi bendravimo ir bendradarbiavimo priemones bei veiklos formas savo valia. Jas nuolat galima tobulinti, o iškilus sunkumams, keisti ar grįžti prie ankstesnės veiklos. Mokyklos dažniausiai pradeda bendradarbiauti nuo paprastų veiklos formų – keitimosi informacija elektroniniais laiškais.

Jei ši veikla puikiai sekasi, pereinama prie sudėtingesnės veiklos: projekto dalyviai renka įvairią informaciją, fotografuoja, kuria pristatymus ir keičiasi jais. Sudėtingesnės veiklos formos – garso bei vaizdo konferencijų organizavimas, elektroninių žurnalų, internetinių dienoraščių ar bendrų svetainių kūrimas – reikalauja gilesnių gebėjimų bei techninių žinių. Džiugu, kad jau daug Lietuvos mokyklų yra išbandžiusios ir šias veiklos formas.

„eTwinning“ programa sudaro puikias galimybes bendradarbiauti internetu. Kiekvienam užsiregistravusiam dalyviui suteikiama prieiga prie asmeninio darbatalio, kuriame jis gali naudotis vidaus žinučių bei Dvynių paieškos sistemomis, dalyvauti pokalbiuose internetu, pildyti pažangos kortelę ir naudotis kitomis priemonėmis. Registruodamiesi programoje, dalyviai pateikia informaciją apie save, mokyklą, joje esamas bendradarbiavimo priemones ir projektinės veiklos prioritetus. Informacija saugoma duomenų bazėje ir naudojama automatiškai parenkant mokykloms tinkamus partnerius.

Dirbant projektų metodu keičiasi mokytojo vaidmuo. Jis tampa partneriu, konsultantu mokiniui ar mokinių grupei. Tačiau tai nereiškia, kad sumažėja mokytojo atsakomybė už mokymosi bendrą tikslą ir kryptį. Mokytojas turėtų pasirūpinti ir mokymosi priemonių įvairove, padėti pasirinkti mokymosi eigą. N.Kriščiūnienė mokytojams, pasiryžusiems dirbti projektų metodu, siūlo šešis žingsnius (Kriščiūnienė; Eugrimas, 1998 P.138).

- sužinokite, kas jau kitų padaryta;
- išanalizuokite svetimą patirtį;
- suteikite projekto turiniui “gyvenimišką” formą;
- numatykite projekto eigą;
- paruoškite reikalingą techniką ir programinę įrangą;
- projekto vykdymui pasiruoškite sudaryti moksleivių komandas.

Dalyvaujant tokiuose projektuose kaip „*eTwinning*“, keičiasi požiūris į moksleivių neformalų ugdymą, mokymą ir mokymąsi, suvokiami kalbų mokėjimo privalumai. Atsiranda poreikis ne tik suteikti žinias, bet ir jas pritaikyti, didėja reikalavimai vaikų socializacijai, kitų kultūrų pažinimui, tarpkultūriniam ugdymui. Taip pat atsiranda poreikis mokytojams geriau pažinti kitų šalių mokymo ypatumus, įgyti žinių, leidžiančių būti mobiliams, europietišškai mąstyti, profesionaliai dirbti.

Dalyvavimas tarptautiniuose projektuose suteikia galimybes socialinei, dalykinei bei kalbinei kompetencijai tobulinti: bendrų produktų kūrimas su partneriais skatina toleranciją, pagarbą žmogaus nuomonei, patirčiai, gebėjimams. (Review of Learning 2.0 Practices: Study on the Impact of Web 2.0 Innovations on Education and Training in Europe, (2009).

Tarptautiniai projektai didina ne tik vadovų, mokytojų bendrąsias kompetencijas, bet ir skatina skirtingų šalių mokyklų bendruomenių bendradarbiavimą, moko, kaip elgtis įvairiakalbėje ir įvairiakultūrinėje aplinkoje. Sėkmingai vykdomi projektai sudaro galimybę mokytojų ir mokinių mobilumui. Projektai didina ne tik moksleivių, bet ir mokytojų motyvaciją. Į projektus sėkmingai įtraukiama ne tik mokyklos, bet ir seniūnijos bendruomenė.

Pedagogų dalyvavimas tarptautinių projektų veikloje suteikia galimybes ne tik teoriškai, bet ir praktiškai susipažinti su kitų šalių ugdymo procesu, mokymo metodais, inovacijomis, kultūriniais, ekonominiais savitumais.

Dar vienas šio tipo projektų privalumas – užsienio kalbų tobulinimas, IT žinių pritaikymas ir tobulinimas. Review of Learning 2.0 Practices: Study on the Impact of Web 2.0 Innovations on Education and Training in Europe, (2009).

„*eTwinning*“ papildė Comenius programą taip padėdama europiniam bendradarbiavimui tapti įprasta mokyklos gyvenimo veikla. Užuoat teikusi finansinę paramą atrinktiems aukštos kokybės projektams, ši programa siūlo mokytojams galimybę susipažinti su kolegomis iš kitų Europos šalių, aptarti bendros veiklos būdus ir pradėti savo projektus, kuriems pakanka minimalaus administravimo, o vykdyti juos galima kada panorėjus bei kaip panorėjus.

„*eTwinning*“ programa prasidėjo kaip pagrindas, skirtas mokykliniams projektams, jai, buvo lemta tapti pilnaverte profesinio tobulinimo priemone, platforma mokytojams ir mokiniams, suteikiančia galimybę pasijusti dalimi kažko didesnio, kas galbūt niekada anksčiau neegzistavo. Nesvarbu, kad *eTwinning* buvo vadinama bendruomene, internetiniais namais ar, oficialiau, mokymosi visą gyvenimą aplinka, ši programa buvo skirta mokytojams, kad jie pasijustų dalimi tendencijos, vienijančios pačias entuziastingiausias asmenybes Europoje.

„*eTwinning*“ – tai derinys veiksnių, kurie sukuria gana ypatingą alchemiją, padedančią Europos mokytojams susipažinti. Iš tiesų „*eTwinning*“ programa – tai ne tik „*eTwinning*“ platforma (programos pagrindinė bendravimo ir bendradarbiavimo priemonė), bet ir galimybė dalyvauti tradiciniuose renginiuose: profesinio tobulinimo seminaruose, konferencijose, dvišaliuose susitikimuose ir kituose renginiuose, kuriuose mokytojai gali susitikti. Šiaip ar taip, tokius tiesioginius susitikimus visada papildė turtinga aplinka, „*eTwinning*“ portalas, kuri palaiko virtualų mokytojų bendravimą.

„*eTwinning*“ – turbūt vienas iš geriausių „glokalinės“ (ang., glocal) aplinkos pavyzdžių: derinys pasaulinio (ang., global) („*eTwinning*“ portalo) ir vietinio (ang., local), tvirtos vietinės dimensijos (mokyklos), egzistavimo (Mokymasis su *eTwinning* 2006b).

Apibendrinant galima pasakyti, nepaisant to, kad „*eTwinning*“ programa labai jauna, (šiais metais jai sukako penkeri metukai), ji tapo pilnaverte profesinio tobulinimo priemone.

2.3. Projekto *eTwinning* struktūra

Lietuvos mokslininkas (Tamošiūnas, 1999) teigia, kad kiekvienas projektas turi tokias aštuonias sudedamąsias dalis:

Projekto pavadinimas – čia pristatomi projekto autoriai ir vykdytojai, projekto apimtis, vykdymo laikas, finansavimo šaltiniai, institucijos tvirtinančios projektą,

Projekto objektas – charakterizuojamas objektas, grupė arba problema, kuriems skiriamas projektas,

Projektavimo sfera – charakterizuojamos prioritinės veiklos kryptys bei formos.

Projekto tikslai ir uždaviniai – jie formuluojami problemų analizės pagrindu.

Projekto realizacijos formos – t.y. nauja veikla, kuria sąlygoja sprendžiamų problemų rūšis,

Projektinės veiklos turinys – detalizuojama konkreti projekto veikla, Projekto biudžetas – pateikiama projekto sąmata.

Finansavimo šaltiniai – nurodoma, iš kokių šaltinių bus finansuojamas projektas.

Projekto produktas arba rezultatai – tai projektinės veiklos rezultatas, turintis pamatuojamą ar apčiuopiamą vertę.

Projekto vertinimas – rezultatų analizė kaip pasitikrinimas, ar nuėjome ten, kur ketinome iš pradžių, kaip tai pavyko, kokie sunkumai buvo įveikti ar neįveikti, kaip pavyko įgyvendinti numatytus tikslus.

Kurdami projektą, turėsime įveikti šiuos darbo etapus:

- informacijos rinkimas, paieška;
- informacijos struktūrizavimas, sisteminimas;
- informacijos saugojimas;
- informacijos naudojimas, taikymas.

Kitaip projektų metodo etapus apibrėžia (Brazdeikis 1999 p. 44):

- Idėjos, problemos, hipotezės atsiradimas;
- Darbo planavimas, darbų paskirstymas;
- Tyrimas, informacijos paieška, darbo kūrimas ir pan.
- Rezultatų apibendrinimas.

„*eTwinning*“ gali būti vieno projekto veikla pagrįstas bendradarbiavimas arba bendradarbiavimas, apimantis visą mokyklą. Reikia susirasti mokyklą–partnerę, apgalvoti tikslus, kuriuos norėsite pasiekti, ir bendrus įsipareigojimus, kurių laikysitės juos įgyvendindami. Susitarus dėl tikslų ir įsipareigojimų pradėti partnerystę visiškai nesudėtinga. „*eTwinning*“ partnerystė pagrįsta susitarimu, kuriame mokyklų direktoriai įsipareigoja, kad jų mokyklos ir darbuotojai atvirai abipusiškai bendradarbiaus. Susitarimas nusako partnerystės tikslus ir veiklas. Vykdydami susitarimą partneriai kuria atitinkamus pedagoginius bendravimo metodus, pagrįstus nacionalinėmis mokymo programomis, mokyklos plėtros planais ir efektyviu interneto aplinka pagrįstos informacijos bei bendravimo priemonių naudojimu (*eTwinning* mokyklų partnerystės programos vadovas, 2009).

„*eTwinning*“ projektas pradamas nuo to, kad susirandate partnerius, suplanuojate bei užregistruojate projektą, jį dar turi patvirtinti Nacionalinės paramos tarnybos. Taigi kai projektas patvirtinamas, turite visiškai naują *TwinSpace*.

TwinSpace – tai erdvė projekto veiklai; tai priemonė, kuri skatina mokinių bendradarbiavimą, bendravimą, mainus bei tarpusavio sąveiką ir padeda organizuoti projektinę veiklą. Naudojantis ja, mokiniui tenka svarbiausias bendradarbiavimo veiklos vaidmuo. Galima laikyti ją savo privačiu klubu.

TwinSpace naudositės Jūs, Jūsų partneriai ir mokiniai, bet galima pakviesti ir kitus žmones prisijungti prie šios erdvės, pavyzdžiui: kitus mokytojus iš šalių, kurios nedalyvauja *eTwinning* programoje, ekspertus iš muziejų ar profesinių bei kultūros organizacijų ir pan.

Tai priklauso tik nuo projekto tikslo ir temos (*TwinSpace* vadovas, Įvadas į *TwinSpace*, 2005)

Taigi kiekviena *TwinSpace* turi pastovią struktūrą, sudarytą iš:

- Įvairių skyrelių viršutinėje meniu juostoje:
- Pუსlapių, kuriuos kuria ir tvarko administratoriai, projekto veiklos skyrelyje (numatyta, kad pradžioje šiame skyrelyje pუსlapių nebūna)
- *TwinSpace* nariai: Čia rodomi visi *TwinSpace* nariai. Tai vieta, kur administratoriai gali pakviesti naujus narius (mokytojus, mokinius arba lankytojus) ir pakeisti jų teises.
- *TwinSpace* pašto dėžutė: Tai vidinė žinučių sistema. Čia galite gauti ir siųsti žinutes kitiems *TwinSpace* nariams.

- *TwinSpace kalendorius*: Čia galite nurodyti, kada turi būti atliktos projekto užduotys arba informuoti kitus narius, kada negalite vykdyti projekto veiklos, kada jūsų mokykloje atostogos, ir/arba skelbti kitą informaciją, susijusią su projektui svarbiomis datomis.
- Pradžios tinklaraštis: Čia galite aprašinėti savo projekto eigą, skelbti veiklos plano pasikeitimus, sunkumus, su kuriais susidūrėte, arba pasidžiaugti sėkminga veikla.
- *Narių veikla*: Tai svarbiausia dalis, kurioje fiksuojami visi pokyčiai, įrašai ar bet kuri kita TwinSpace narių vykdoma veikla.

Spustelėję juodą (valdymo) mygtuką „Sveiki“ viršutiniame dešiniame puslapio kampe, galite prisijungti bei atsijungti, matyti ir redaguoti savo profilio informaciją. Kituose TwinSpace skyreliuose pasveikinimo mygtuke atsiranda papildoma galimybė „Pridėti programas“ ir tvarkyti veiklos skyrelio puslapius.

„*Projekto veikla*“ – tai skyrelis, kuriame jūs *vykdote* savo projektą. Kartu su pradžios tinklalapiu tai – vienintelis TwinSpace skyrelis, kurį jūs galite publikuoti, kad šiuos puslapius galėtų matyti bet kuris interneto vartotojas (TwinSpace vadovas, įvadas į TwinSpace, 2005).

Spustelėjus mygtukus „Bendradarbiavimas“ (ang., *Collaboration*) arba „Turinio tvarkymas“ (ang., *Content Management*) ir susipažinkite su įvairiomis priemonėmis.

- *Tinklaraštis* (visi gali publikuoti įrašus ir komentuoti).
- *Forumas* leidžia diskutuoti įvairiomis temomis ir potemėmis
- *Vikis* (bendro publikavimo puslapis)
- *Failų archyvas* leidžia siųsti įvairius failus
- *Nuotraukų galerija* nuotraukų siuntimui
- *Internetinio turinio rodymas* leidžia kurti internetinio turinio langelius

Projektas – tai visada individualus ir kartu kolektyvinis nuotykis, todėl veiklos žurnalo pildymas suteiks jums galimybę kurti savo veiklos „maršrutą“, užsirašyti visus atradimus ir aprašyti žinias, kurias šis nuotykis padėjo įsisavinti. Projekto dienoraštis (jūsų darbastyje), kuris nereikalauja daug laiko – tik 15–30 minučių per savaitę, kartu tarnaus ir kaip priemonė:

- Bendravimui su projekto mokytojų komandos nariais
- Mokymuisi vieniems iš kitų
- Bendram mokymosi medžiagos, kuria galima dalintis, kūrimui (TwinSpace vadovas, Įvadas į TwinSpace, 2005).

William H. Kilpatrick, pasiūlė projektų rengimo metodą, kuri dažniausiai minimas kaip tinkamiausias integruojant IT į ugdymo procesą. (Brazdeikis, 1999). Trumpai apžvelgę IT ir ugdymo teorijų sąlytį galime padaryti išvadą, kad visose ugdymo teorijose svarbiausia – vaiko ugdymas, o IT suvokiama kaip priemonė ugdymo rezultatams pasiekti.

„*eTwinning*“ projektas – mažiausiai dvi mokyklos iš dviejų skirtingų Europos šalių, kurios sukuria projektą ir naudojasi informacinėmis bei komunikacinėmis technologijomis (IKT) įgyvendindamos projektinę veiklą. Kadangi mokyklos bendrauja ir bendradarbiauja internetu, šioje programoje nėra skiriama finansinė parama, nereikalaujama administravimo ir nebūtinai tiesioginiai susitikimai. „*eTwinning*“ projektą gali vykdyti du ar daugiau mokytojų, mokytojų komandos ar dalyko mokytojai kartu, bibliotekininkai, mokyklų vadovai ir mokiniai iš visos Europos mokyklų. Galima bendradarbiauti pagal vieno dalyko ar tarpdalykinę programą naudojantis IKT. Svarbu paminėti, kad „*eTwinning*“ projekte gali dalyvauti Europos Sąjungos šalys narės: Austrija, Belgija, Bulgarija, Kipras, Čekijos Respublika, Danija, Estija, Suomija, Prancūzija, Vokietija, Graikija, Vengrija, Airija, Italija, Latvija, Lietuva, Liuksemburgas, Malta, Lenkija, Portugalija, Rumunija, Slovakija, Slovėnija, Ispanija, Švedija, Nyderlandai ir Jungtinė Karalystė. Be to, dalyvauti gali ir Kroatija, Buvusioji Jugoslavijos Respublika Makedonija, Islandija, Norvegija bei Turkija.

Lietuvos mokyklos tarpkultūrinius projektus vykdo su 3221 mokyklomis iš įvairių Europos šalių, tačiau daugiausiai projektų vykdoma. Daugiausia partnerių – iš Rumunijos (640) ir Lenkijos (483).

Apibendrinant tai kas buvo pasakyta, galima teigti, jog projektų metodas atsižvelgia į vaiko individualius gebėjimus, jo polinkius, padeda kiekvienam atsiskleisti, atrasti save, įgyti pasitikėjimo savimi, bei bendradarbiavimo įgūdžių. Projektinė veikla taip pat pasižymi inovacijomis ir kūrybiškumu. (T. Tamošiūnas, 1999). Atlikti įvairūs tyrimai paryškina projektų metodo universalumą ir daugiareikšmiškumą. Tradiciniai metodai neįgalina mokinius paruošti gyventi tarptautinėje ar tarpkultūrinėje aplinkoje, tapti konkurencingais.

3. MOKYTOJŲ, TARPKULTŪRINIŲ KOMPETENCIJŲ UGDYMO SI *ETWINNING* PROJEKTE, EMPYRINIO TYRIMO REZULTATŲ ANALIZĖ

3.1. Tyrimo metodika ir organizavimas

Tyrimas atliktas 2010 metais. Tyrimo metu siekta išsiaiškinti mokytojų požiūrį į „*eTwinning*“ projektą, jo poveikį jų tarpkultūriniam pažinimui, vadybiniams gebėjimams ir profesiniam tobulėjimui. Tyrimo tikslui pasiekti ir uždaviniams įgyvendinti buvo atlikta išsami literatūros šaltinių ir dokumentų analizė. Be to, buvo atliktas empirinis tyrimas, kuris padėjo išsamiai atskleisti mokytojų požiūrį į projekto poveikį jų tarpkultūriniam pažinimui, vadybiniams gebėjimams ir profesiniam tobulėjimui.

Tyrimo metodika. Siekiant keltų tikslų ir uždavinių įgyvendinimo, buvo atliekamas kiekybinis 2005 – 2010 metų 104 „*eTwinning*“ programos projekto dalyvių (mokytojų) tyrimas, naudojant anketinę apklausą. Respondentai buvo parinkti iš skirtingose vietovėse (miestas, miestelis, kaimo vietovė) esančių ir skirtingų tipų (pradinė, pagrindinė, vidurinė) mokyklų, taip pat skirtingais metais dalyvavusių „*eTwinning*“ projekte.

Stebėjimo vienetą – „*eTwinning*“ projekto dalyvis – mokytojas.

Tyrimo imtis – buvo apklausti 104 buvę ir esami „*eTwinning*“ projekto dalyviai mokytojai.

Tyrimo organizavimas:

1. Pasirengimas tyrimui: anketos parengimas bei respondentų paieška.
2. Tyrimo eiga – anketų siuntimas respondentams el. paštu, bei susitikimas.
3. Tyrimo duomenų interpretavimas.
4. Išvadų ir rekomendacijų pateikimas.

Tyrimui atlikti buvo naudojama anketa mokytojams (žr. priedą Nr. 2). Anketą jungia 24 klausimai. 1– 3 klausimai yra skirti demografiniams duomenims apie tiriamąjį surinkti, t.y. lytis, amžius, ir vietovė. 4–13 klausimai skirti informacijai apie profesinę veiklą, pvz.: pedagoginis stažas, mokyklos tipas, klasės, su kuriomis dirba, dėstomas dalykas, tarptautinio ar projektinio darbo patirtis, kas paskatino dalyvauti „*eTwinning*“ projekte, ar teko būti atsakingam (–ai) už tarptautinių projektų vykdymą, profesinė patirtis užsienyje. 11– 13 klausimas atskleidžia turimą profesinę patirtį užsienyje, 13 klausime prašoma įsivertinti turimus *anglų, prancūzų, rusų ir vokiečių* profesinės kalbos įgūdžius.

14–24 klausimai yra kertiniai anketos klausimai, skirti išsiaiškinti, kaip dalyvio požiūriu, pakito (nepakito) jo tarpkultūrinis pažinimas, profesinis tobulėjimas.

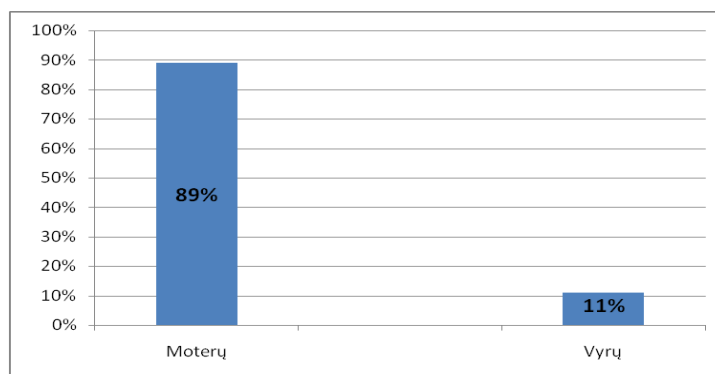
22 klausime prašoma nurodyti aktualiausias problemas, su kuriomis susidūrė tiriamieji, vykdydami projektus. 23 klausime buvo pateikta penkiolika 22 klausime minėtų problemų sprendimo būdų, bei variantas „kita“ – laisvam tiriamųjų pasirinkimui.

14, 18, 19 ir 24 klausimai skirti dalyvių nuomonei apie dalyvavimo projekte naudą jam asmeniškai, mokiniams bei institucijai, bei pareikšti pastabas dėl įgytos projekto metu patirties, pvz.: kaip „eTwinning“ projekto metu įgytos tarpkultūrinės kompetencijos, padeda įgyvendinti ugdymo programos reikalavimus?, arba kaip kalbines kompetencijas įtakojo dalyvavimas programoje „eTwinning“?. 22 klausime pateikiama net 14 dažniausiai pasitaikančių problemų variacijų bei vienas atsakymo variantas „kita“ dalyvio pasirinkimui. Paskutinis 24 klausimas skirtas laisvam dalyvių pasisakymui apie projektą, bei įgytą patirtį sėkmes ar nesėkmes dalyvaujant programoje „eTwinning“.

Viso gauta 104 užpildytos anketos. 2 iš jų pripažintos netinkamomis dėl netikslaus užpildymo. 102 anketos pripažintos galiojančiomis ir tinkamomis analizei.

3.2. Tyrimo imties charakteristika

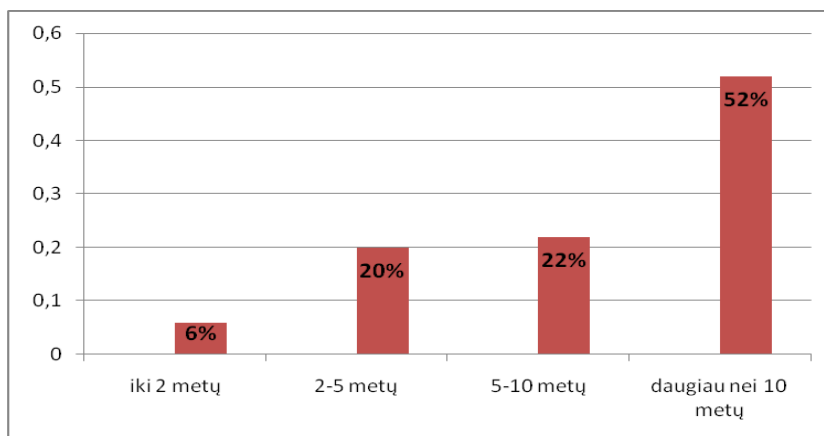
Atliekant tyrimą respondentai buvo prašomi nurodyti savo lytį ir pedagoginį stažą.



1 pav. Tiriamųjų pasiskirstymas pagal lytis

Susumavus rezultatus matome, kad dalyvavusieji projekte pagal lytį pasiskirstė sekančiai: 89 proc. respondentų moterų ir 11 proc. vyrų (1 pav.). Moterų švietime dirba kelis kartus daugiau, todėl natūralu, kad ir projekte skaičiumi jos taip pat pirmauja. Atsižvelgus į bendrąją Lietuvos vyrų ir moterų pedagogų skaičiaus proporcijas (apie 80 proc. ir apie 20 proc.) matyti, kad pedagogų dalyvavimas projekte beveik tolygus ir proporcingas.

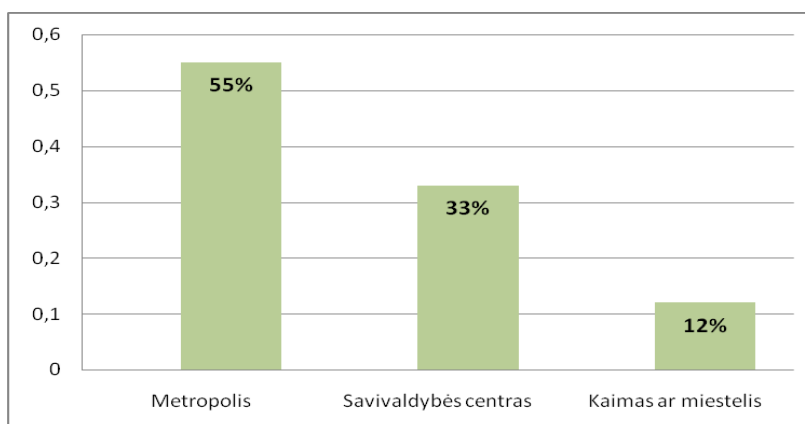
Iš tiriamųjų pasiskirstymo pagal pedagoginio darbo stažą (2 pav.) duomenų matyti, kad aktyviausi „eTwinning“ projekte yra pedagogai, kurių darbo stažas virš 10 metų, t.y. tie, kurie turi nemažą patirtį dirbant su mokiniais ir tie, kuriais pasitiki mokiniai bei mokyklos vadovybė, jie sudaro 52 proc. apklaustųjų.



2 pav. Tiriamųjų pasiskirstymas pagal pedagoginio stažo trukmę

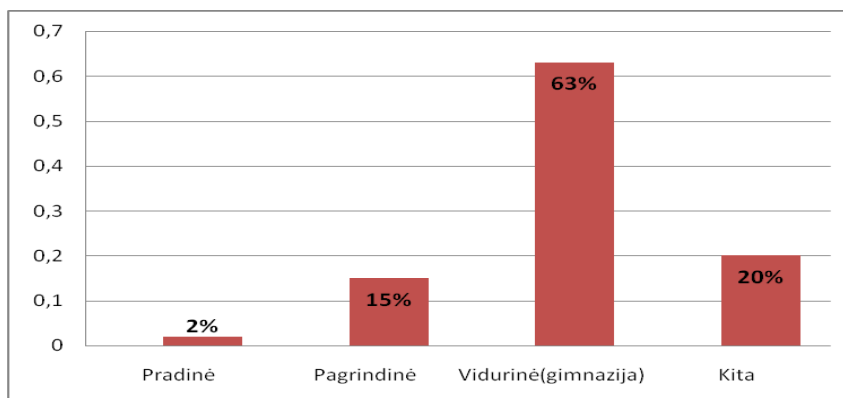
Kitos dvi tiriamųjų grupės: pedagogai, kurių darbo stažas nuo 2 iki 5 metų ir nuo 5 iki 10 metų, dalyvavimas projekte labai panašus 20 ir 22 proc. Mažiausiai tarp apklaustųjų yra pedagogų, kurie dar tik pradeda kaupti darbo su klase patirtį, t.y. tie, kurių pedagoginis darbo stažas iki 2 metų – 6 proc. visų respondentų.

Trečias anketos klausimas padėjo nustatyti, kurioje vietovėje esančios mokyklos (metropolijoje, savivaldybės centre ar kaimo vietovėje) aktyviausiai dalyvauja minėtame projekte (3 pav.).



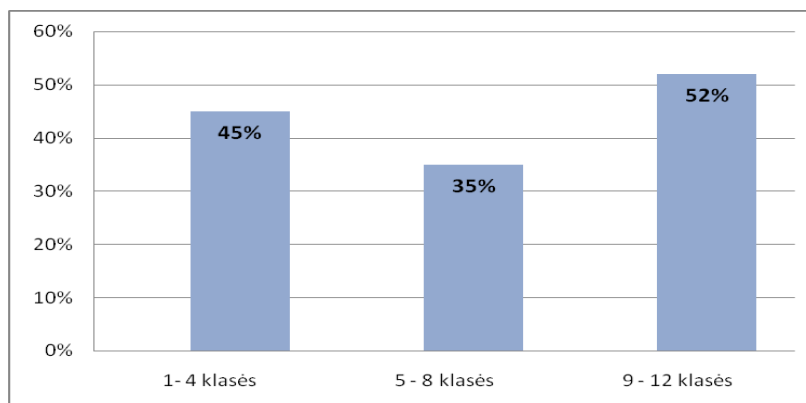
3 pav. Vietovė, kurioje yra mokykla

Iš tiriamųjų atsakymų matyti, kad aktyviausios yra mokyklos, įsikūrusios didžiuosiuose Lietuvos miestuose, t.y. Vilniuje, Kaune, Klaipėdoje, Šiauliuose bei Panevėžyje – 55 proc. respondentų. Nedaug nusileidžia ir savivaldybių centruose esančios mokyklos, kurios sudaro 33 proc. apklaustųjų ir mažiausiai – tik 12 proc. mokyklų yra įsikūrusios kaimo vietovėse.



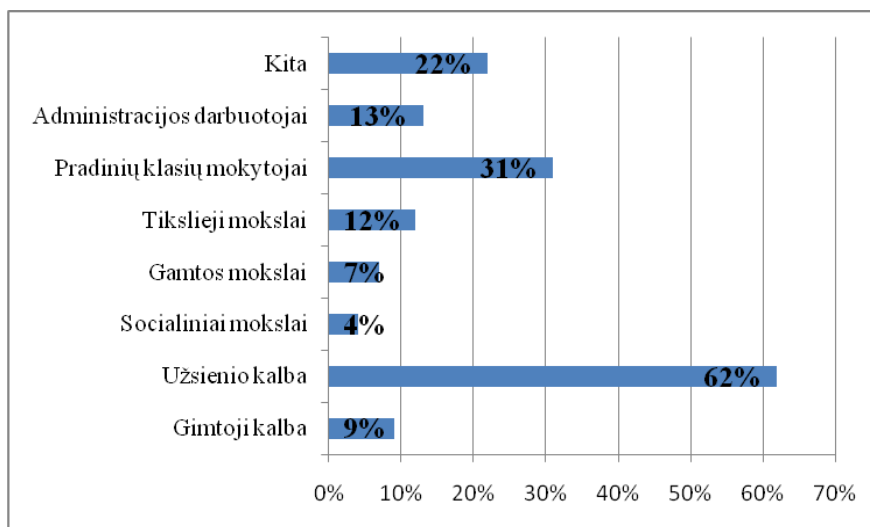
4 pav. Mokyklų tipai

Aktyviausiai projektuose dalyvauja (4 pav.) vidurinės mokyklos ir gimnazijos – 63 proc. arba daugiau kaip pusė visų mokyklų. Pradinės (2 proc.) ir pagrindinės (15 proc.) 20 proc. apklaustųjų pasirinko atsakymą „kita“ nurodydami, kad tai buvo profesinės, specialiosios mokyklos ar ikimokyklinio ugdymo įstaigos. Projektuose aktyviausiai dalyvauja pedagogai (5 pav.), dirbantys su 9 – 12 klasių mokiniais – net 52 proc. visu respondentų. Todėl ir pedagogų patirtį, įgyta dalyvavimo tarptautiniuose projektuose metu, turėtų labiausiai pajusti šių klasių mokiniai. Net 45 proc. tiriamųjų nurodė, kad dažniausiai dirba su 1 – 4, t.y. pradinių klasių mokiniais. Ir 35 proc. respondentų pažymėjo, kad dažniausiai dirba su 5 – 8 klasių mokiniais. Apie 32 proc. respondentų dirba su daugiau nei viena iš trijų pateiktų mokinių amžiaus grupė.



5 pav. Klasės, su kuriomis dažniausiai dirba tiriamieji

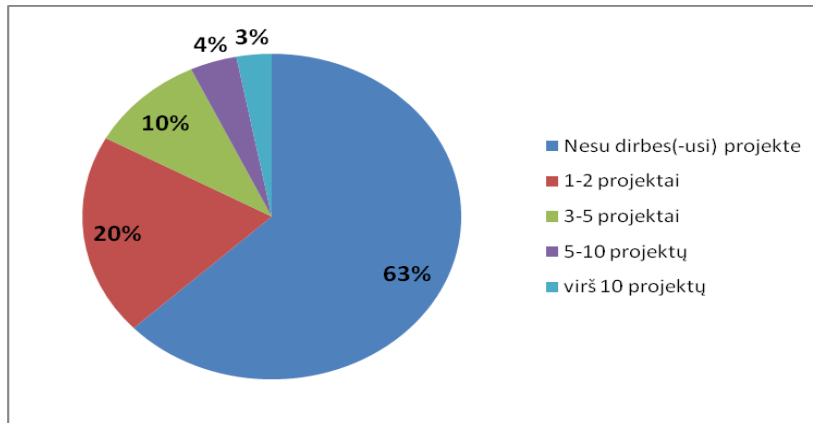
Projekte dalyvavusių pedagogų specialybė parodė, kad patys aktyviausi buvo užsienio kalbų mokytojai, net 62 proc. visų apklaustųjų, antroje eilėje pagal aktyvumą – pradinių klasių mokytojai, kurie sudaro 31 proc. respondentų, trečioje vietoje su 22 proc. respondentai pasirinkę atsakymą „kita“, nurodydami esą kitų specialybių, t.y., profesinių dalykų mokytojai, spec. pedagogai, logopedai, kūno kultūros mokytojai, taip pat ikimokyklinio ugdymo pedagogai. Gimtosios kalbos ir administracijos darbuotojai sudaro atitinkamai 9 ir 13 proc. apklaustųjų.



6 pav. Projekte dalyvavusių pedagogų specialybė

Tai parodo, kad ne tik mokytojai, bet ir mokyklų administracijos darbuotojai yra aktyvus projektų vykdytojai. Gamtos bei tikslųjų mokslų specialybių mokytojai atitinkamai 7 ir 12 proc. apklaustųjų. Socialinių mokslų atstovai buvo mažiausiai aktyvus – tik 4 proc. visų apklaustųjų (6 pav.). 60 proc. visų apklaustųjų nurodė, kad jie yra ne tik užsienio kalbos mokytojai, bet tuo pačiu ir administracijos darbuotojai, arba kad būdami užsienio kalbos mokytojais, dar yra ir pradinių klasių mokytojais.

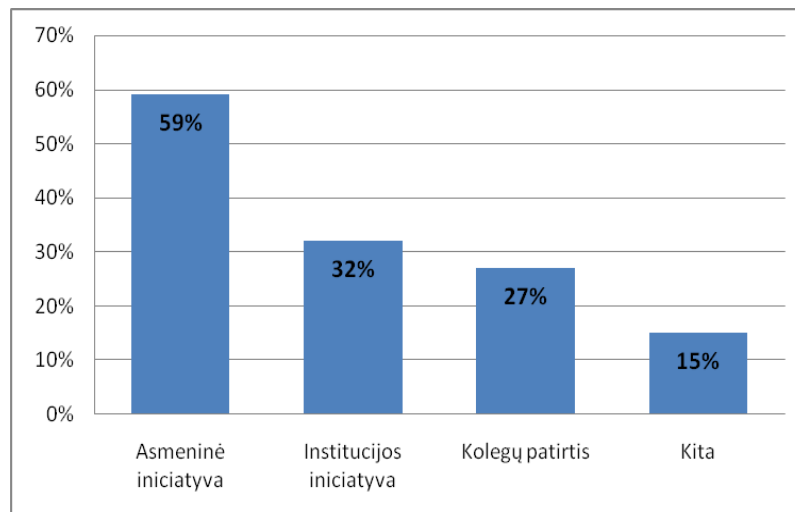
Daugiau nei pusė, net 63 proc., respondentų prieš pradėdami dalyvauti projekte „eTwinning“ neturėjo tarptautinio ar projektinio bendradarbiavimo patirties (7 pav.).



7 pav. darbo patirtis tarptautiniuose projektuose

20 proc. nurodė, kad jau dirbo su 1 – 2 tarptautiniais projektais. 10 proc. nurodė dirbę su 3 – 5 projektais, su 5 – 10 projektų dirbo tik 4 proc. visų apklaustųjų. Virš 10 projektų turėjo 3 proc. apklaustųjų.

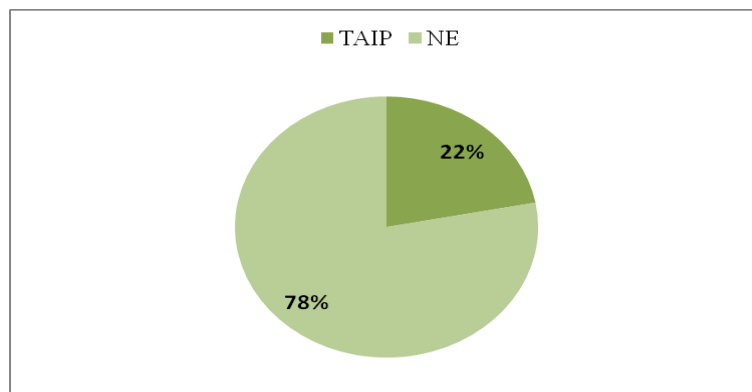
Daugiau nei pusė, net 59 proc., apklaustųjų nurodė, kad įsitraukė į projektinį darbą savo iniciatyva (8 pav.), dar 32 proc. pedagogų įsitraukė į dalyvavimą projektuose institucijos iniciatyva, 27 proc. apklaustųjų – paskatino dalyvauti kolegų patirtis ir 15 proc. nurodė atsakymą „kita“, patikslindami, kad tai buvo: dukra, pakvietė kolegę, paskatino magistro darbo vadovė, partnerinė institucija pasiūlė.



8 pav. Dalyvavimo projekte priežastys

Apibendrintai galima būtų pasakyti, kad tai buvo artimiausios aplinkos tiek namie, darbe ar studijose žmonės.

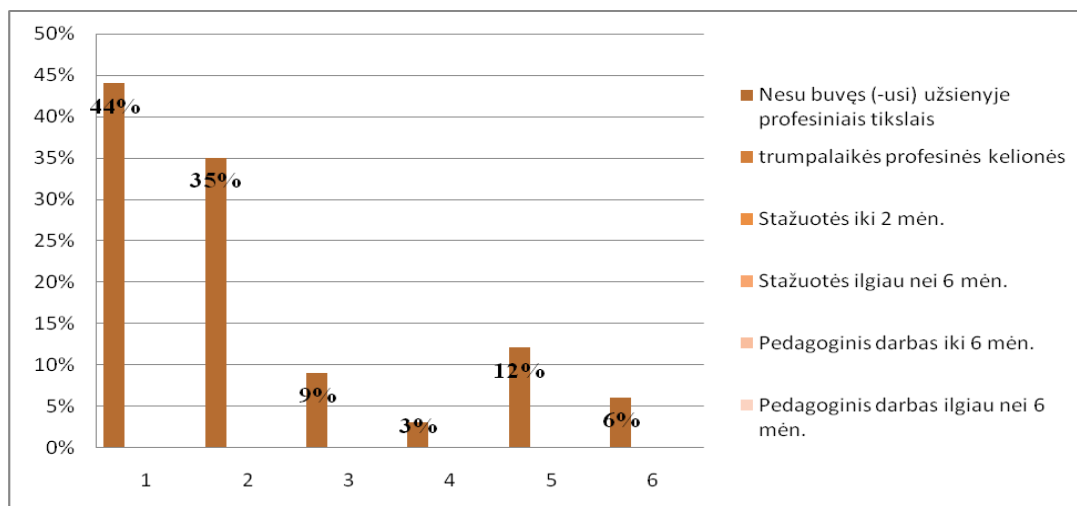
Dalis apklaustųjų net 33 proc. šalia pagrindinio atsakymo, dar nurodė ir kitus variantus, t.y. asmeninė iniciatyva sutapo su institucijos iniciatyva arba sėkminga kolegų patirtis paskatino asmeninę iniciatyvą.



9 pav. Atsakomybė už tarptautinius projektų vykdymą

Didžiąją dalį, net 78 proc., respondentų niekada neteko būti atsakingiems už tarptautinių projektų vykdymą (9 pav.). Likusieji (22 proc.) nurodė, kad jie yra būvę atsakingi už tarptautinių projektų vykdymą.

Klausimas „Profesinė patirtis užsienyje“ padėjo išsiaiškinti, kaip dažnai *eTwinning* projekte dalyvaujantys mokytojai važiuoja į užsienį profesiniais tikslais.

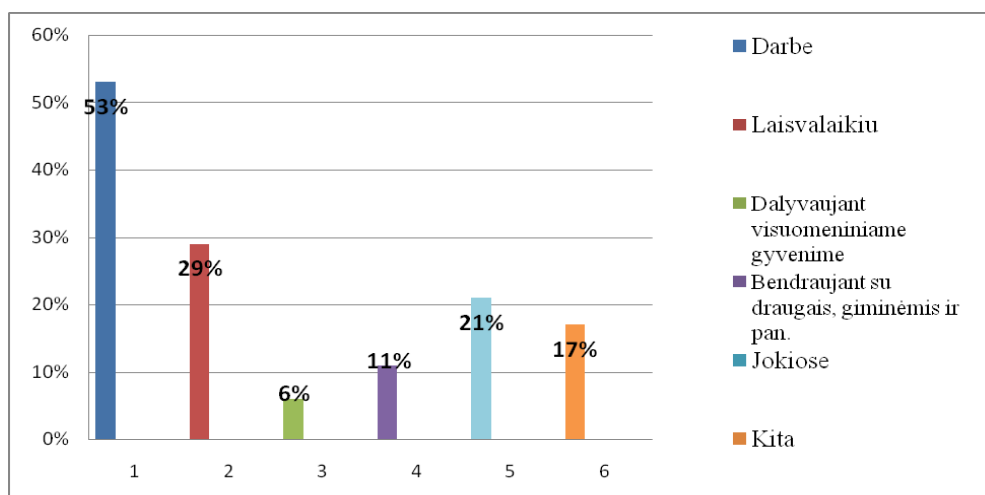


10 pav. Mokytojų profesinė patirtis užsienyje

Pateiktame 10 pav. matome, kad 44% apklaustųjų dar nė karto nevažiavo į užsienį darbo tikslais.

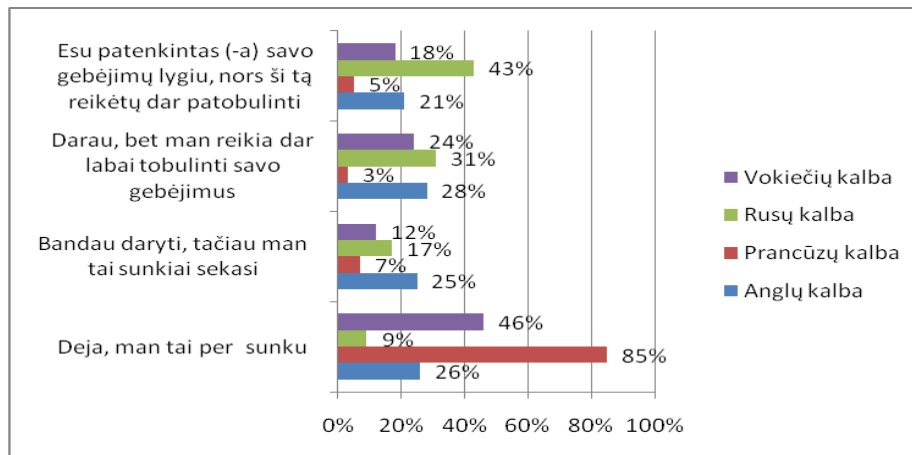
Tai, mano nuomone, yra nemažas skaičius, turint omeny, kad darbo stažą iki penkerių metų turi 26 % apklaustųjų, tai matome 3 pav., o turinčių jau dešimt metų patirtį sudaro 48% apklaustųjų. Taigi galima daryti prielaidą, kad mokytojai profesiniais tikslais į užsienį važiuoja, jau turėdami, daugiau nei dešimties metų darbo stažą mokykloje. 9 % apklaustųjų paminėjo, kad yra buvę, daugiau nei vienoje iš nurodytų profesinių kelionių.

3.2. Mokytojų kalbinių kompetencijų (gebėjimų) analizė



11 pav. Šiose gyvenimo srityse labiausiai reikia užsienio kalbų įgūdžių (*angly, prancūzų, rusų, vokiečių*)

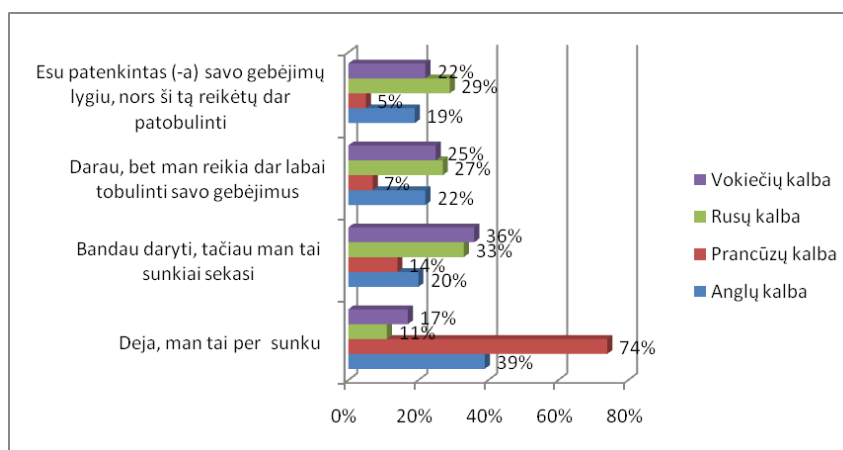
Užsienio kalbos jiems reikalingumo darbe analizė pateikta 11 paveiksle. Matome, kad 53% apklaustųjų nurodė, jog užsienio kalbos jiems reikalingos darbe, 6 % nurodė, kad užsienio kalbų jiems reikia dalyvaujant visuomeniniame gyvenime. Savo laisvalaikui užsienio kalbas sako naudojantys net 29% apklaustųjų. Bendraujant su draugais ir giminėmis užsienio kalbą naudoja 11 % mokytojų. Jokiose srityse, tik darbe, naudojantys užsienio kalbą nurodė 21% apklaustųjų. 37% paminėjo daugiau nei vieną punktą, jie nurodė, kelis variantus, t.y., daugiau nei trečdalis apklaustųjų nurodė, kad užsienio kalbos jiems reikalingos mokykloje, bendraujant su giminėmis ar draugais, taip pat visuomeniniame gyvenime. 17% pasirinko variantą “kita” nurodydami, kad kalba jiems reikalinga ieškant informacijos internetinėse svetainėse, dalyvaujant įvairiuose projektuose su užsienio mokyklomis ir k t.



12 pav. Šia kalba skaitau mokslinę ir mokamąją literatūrą

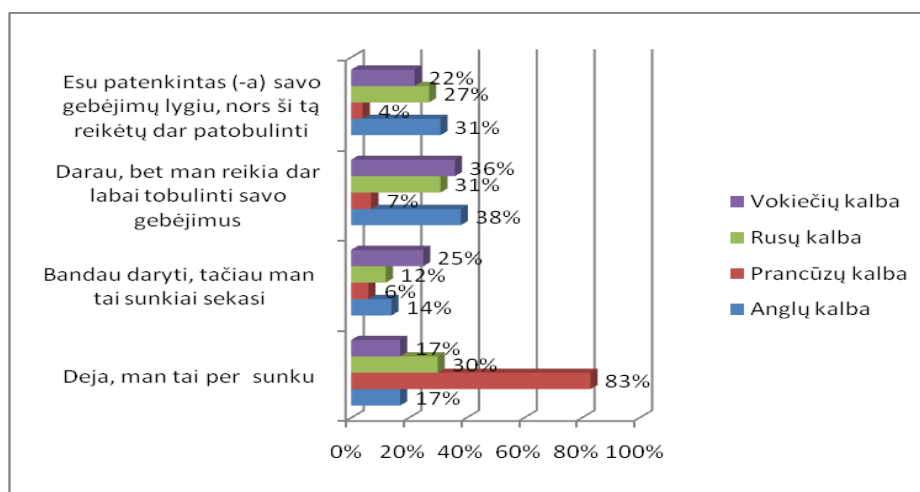
Tryliktas anketos klausimas susideda iš šešių klausimų, prašoma mokytojų įsivertinti turimus užsienio kalbos(-ų) gebėjimus. Pateikiamos tik keturios užsienio kalbos, todėl, kad analizuojant literatūrą paaiškėjo, jog būtent šios kalbos yra pagrindinės, kuriomis bendrauja „eTwinning“ projekto dalyviai. Pirmoje trylikto klausimo dalyje (12 pav.) prašoma mokytojų atsakyti, ar jie yra patenkinti savo užsienio kalbų gebėjimų lygiu skaityti mokslinę ir mokamąją literatūrą, ar vis tik reikėtų dar patobulinti savo gebėjimus, ir kokia užsienio kalba tai sekasi daryti prasčiausiai.

Po apklausos paaiškėjo, kad savo gebėjimų lygį skaityti mokslinę ir mokamąją literatūrą prancūzų kalba apklaustieji vertina prasčiausiai, taip nurodė net 85%, geriausiai skaityti mokslinę ir mokamąją literatūrą, kaip bebūtų keista sekasi rusų kalba, ją pasirinko net 43% visų apklaustųjų. Gal tai vyresnio amžiaus mokytojai, kurie rusų kalbą žino geriau (žr. pagal darbo stažą). Antroje vietoje liko anglų kalba su 21%. Prastai mokytojai įsivertino ir savo gebėjimą skaityti vokiečių ir anglų mokslinę literatūrą bei mokamąją literatūrą atitinkamai 46% ir 26%.



13 pav. Aktyviai pasisakau diskusijose/seminaruose su užsienio mokytojais

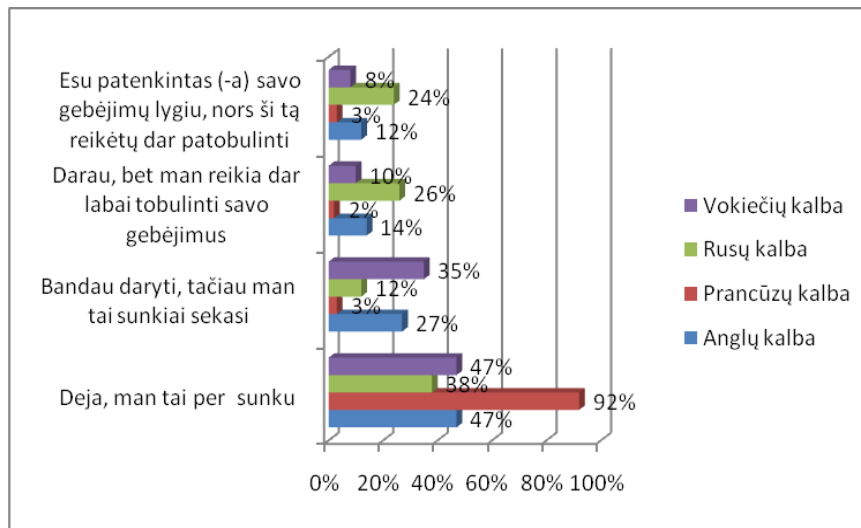
„Aktyviai pasisakau diskusijose/seminaruose su užsienio mokytojais“ (13 pav.), paaiškėjo, kad rusų kalba 29% mokytojai pasirinko, kaip tą, kuria jie gali pasisakyti diskusijose/seminaruose su užsienio mokytojais. Nedaug atsiliko anglų ir vokiečių, atitinkamai 22% ir 19%. Prancūzų kalba aktyviai pasisakyti diskusijose/seminaruose su užsienio mokytojais galėtų tik 5%. Kaip bebūtų gaila, bet prancūzų kalba buvo nurodyta kaip viena sunkiausių, kuria mokytojai galėtų aktyviai pasisakyti diskusijose/seminaruose su užsienio mokytojais, atitinkamai 74%, aš tai siečiau su tuo, kad tikėtina, kad tarp mano pasirinktų apklausai mokytojų buvo labai mažai mokytojų, kurie mokėsi prancūzų kalbos. Antroje vietoje (39 %) liko anglų kalba. Mane labai nustebino, mokytojai, kurie tvirtina, kad anglų kalba jiems taip pat sunku aktyviai pasisakyti diskusijose/seminaruose su užsienio mokytojais. Pateiktame paveiksle matyti, kad mokytojai mažiausiai susiduria su prancūzų kalba, nes tarkim grafoje „Darau, bet man reikia dar labai tobulinti savo gebėjimus“ tik 7%, o grafoje „Bandau daryti, tačiau man tai sunkiai sekasi“ tik 14 %, tai rodo, kad mokytojams neįdomi prancūzų kalba, ir jie ja visai nesidomi, nes toje pačioje grafoje „Bandau daryti, tačiau man tai sunkiai sekasi“ vokiečių ir rusų kalboms atitinkamai 36% ir 33%.



14 pav. Mokau/mokiau užsienio kalbos Lietuvoje

„Mokau/mokiau užsienio kalbos Lietuvoje“ (14 pav.) klystate numeracijose matome kaip pasiskirstė mokytojų pozicijos mokant užsienio kalbos. „Esu patenkintas (-a) savo gebėjimų lygiu, nors ši tą reikėtų dar patobulinti“ anglų ir rusų kalbos eina greta, t.y., 31% ir 27% atitinkamai, tiek mokytojų dėstančių šias kalbas sako, kad yra patenkinti savo gebėjimų lygiu, nors prisipažįsta, kad šį tą reikėtų pasimokyti. Nedaug atsilieka ir mokantys mokinius vokiečių kalbos 22%, o štai prancūzų kalbos moko ir yra patenkinti tos kalbos mokėjimo lygiu tik 4% visų apklaustųjų.

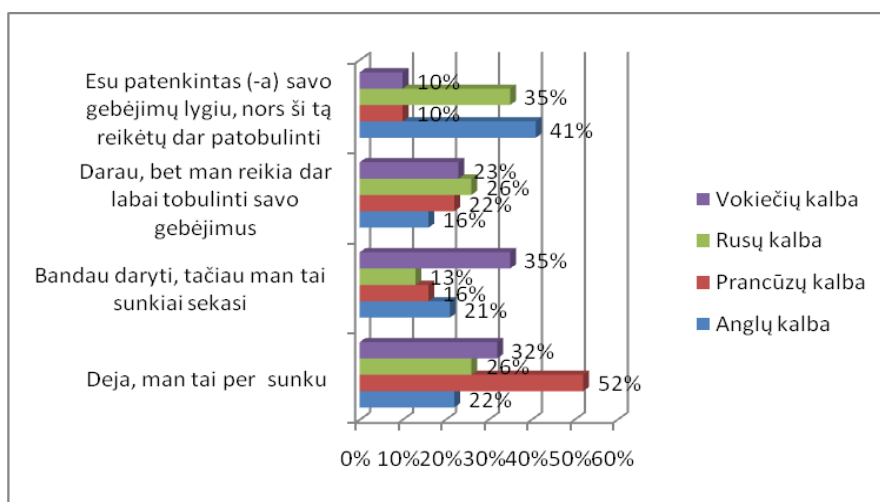
Aš tai sieju su tuo, kad apklausiant mokytojus, pasitaikė labai mažai mokytojų, kurie mokyklose moko prancūzų kalbos. „Darau, bet man reikia dar labai tobulinti savo gebėjimus“ šioje grafoje taip pat skaičiai labai panašūs, pirmoje vietoje matome vėl anglų kalbą su 38% , nedaug atsilieka ir vokiečių kalba 36%, o štai rusų jau truputi atsilieka 31% , tai, manau, rodo, kad mokytojai stengiasi kuo labiau mokytis ir dirbti su anglų ir vokiečių kalbomis, tačiau jiems dar trūksta žinių. Paskutinėje vietoje vėl lieka prancūzų kalba 7% visų apklaustųjų sako, kad šia kalba jie norėtų mokyti mokinius, tačiau jiems dar labai reikia patobulinti savo gebėjimus. Grafoje „Deja, man tai per sunku“ vėl matome, kad prancūzų kalba labiausiai išryškėja, net 83% sako, kad šia kalba, jiems mokyti mokinius yra sunkiausia. 30% apklaustųjų sako, kad rusų kalba, jiems per sunku mokyti mokinius. Anglų ir vokiečių kalbos čia susilygina ir gauna po 17%, tiek apklaustųjų teigia, jog, jiems sunku mokyti mokinius šių kalbų.



15 pav. Mokau/mokiau mokinius užsienyje

„Mokau/mokiau mokinius užsienyje“, kiek iš mano apklaustųjų ir kokiomis kalbomis mokė mokinius užsienyje matome (15 pav.). Čia mokytojų pasitikėjimas savo kalbų gebėjimais smarkiai sumažėja. „Deja, man tai per sunku“ mokyti mokinius užsienyje, atsakė net 92% prancūzų kalbos mokytojų. Anglų ir vokiečių kalbų mokytojai, vėl pasidalino po lygiai, šį kartą po 47%. Rusų kalbos mokytojų 38% sako, kad jiems per sunku mokyti mokinius užsienyje. Visiškai kitokie skaičiai yra grafoje „Esu patenkintas (-a) savo gebėjimų lygiu, nors ši tą reikėtų dar patobulinti“ 24% rusų kalbos mokytojų galėtų mokyti užsienyje, nors tarkim Lietuvoje tai galėtų daryti 27% (14 pav.) taigi 3 % mokytojų abejoja, ar galėtų tą patį daryti kitoje šalyje. Didžiausi pokyčiai išryškėja lyginant anglų kalbos gebėjimus Lietuvoje ir užsienyje.

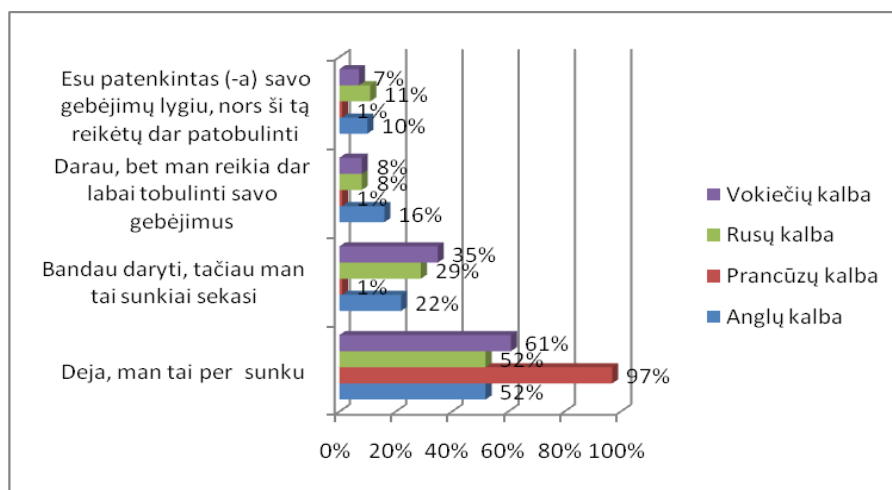
Užsienyje mokytis anglų kalbos galėtų 12%, o štai Lietuvoje (14 pav.) daryti lygiai tą pati darbą galėtų 31%, taigi, net 19% apklaustųjų suabejoja savo užsienio kalbų gebėjimais, priklausomai nuo šalies. Ta pati tendencija išlieka lyginant ir vokiečių kalbą, užsienyje šios kalbos galėtų mokytis tik 8% apklaustųjų, o Lietuvoje (14 pav.) tokių yra 22%. Prancūzų kalbos mokytis tiek užsienyje tiek Lietuvoje galėtų panašus procentas apklaustųjų t.y., 3 ir 4% taigi tik vienas procentas suabejojo, ar tai galėtų daryti užsienyje.



16 pav. Susirašinėju darbo reikalais su užsienio kolegomis (–ėmis).

„Susirašinėju darbo reikalais su užsienio kolegomis (–ėmis) (16 pav.), parodė kaip mokytojai vertina savo užsienio kalbų gebėjimus susirašinėdami su užsienio kolegomis, kada kalba gali būti ne tokia oficiali. Anglų ir rusų kalbomis „Esu patenkintas (–a) savo gebėjimų lygiu, nors ši tą reiktų dar patobulinti pasirinko atitinkamai 41% ir 35%. Kiek mažiau patenkintų gebėjimais susirašinėti yra vokiečių ir prancūzų kalbomis atitinkamai po 10%. Grafoje „Deja, man tai per sunku“ susirašinėti su užsienio kolegomis nurodė prancūzų kalbos žinias turintys apklaustieji jų net 52%. Rusų ir anglų kalbomis susirašinėja atitinkamai 26% ir 22%. Vokiečių kalba susirašinėti sunku 32% apklaustųjų.

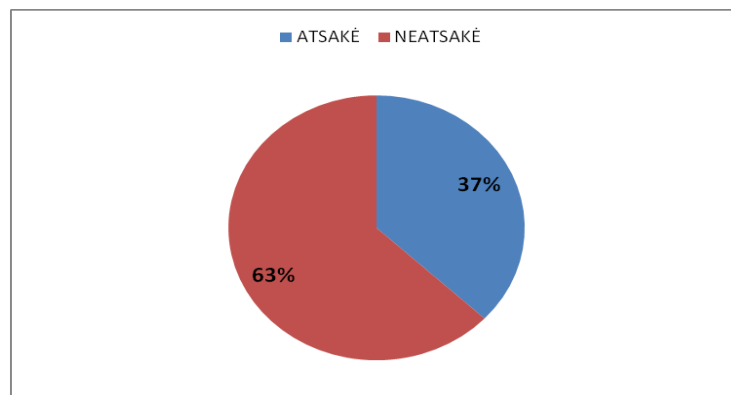
Taigi galima daryti išvadą, jog geriausiai susirašinėti mokytojams sekasi anglų bei rusų kalbomis.



17 pav. Sugebu patikrinti iš užsienio kalbos vertėjo išverstą tekstą

„Sugebu patikrinti iš užsienio kalbos vertėjo išverstą tekstą“ (17 pav.) parodė, kad patikrinti užsienio vertėjo tekstą, galėtų labai maža dalis apklaustųjų, t.y., rusų ir anglų atitinkamai 11% ir 10%, o vokiečių ir prancūzų atitinkamai 7% ir 1%.

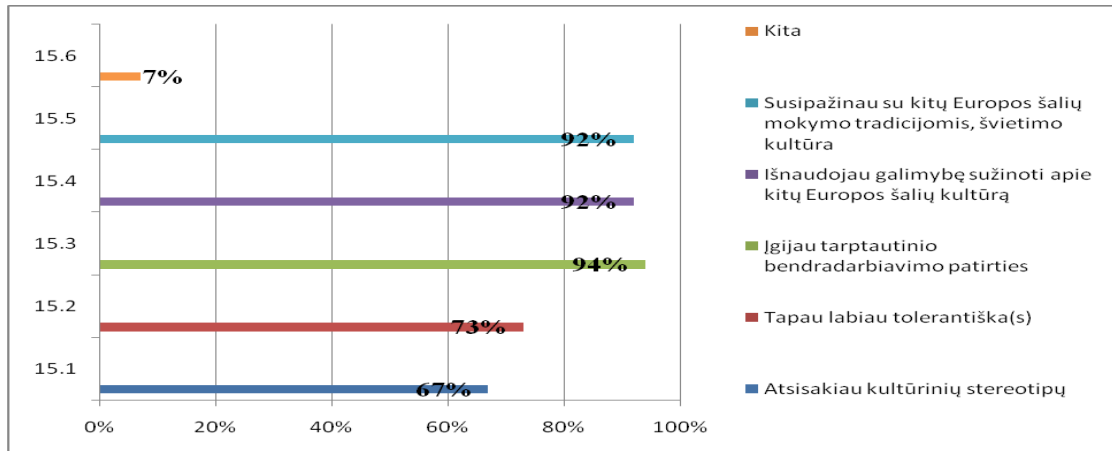
Taigi mokytojai savo gebėjimus, patikrinti vertėjo išverstą tekstą vertina labai pesimistiškai, nors dėstančių užsienio kalbą mokykloje yra net 62% (žiūrėti 6 pav.)



18 pav. Kalbines kompetencijas įtakojo/neįtakojo dalyvavimas programoje „eTwinning“

Klausimas „Kalbines kompetencijas įtakojo/neįtakojo dalyvavimas programoje „eTwinning“ buvo atviras. Į šį klausimą atsakė tik 37% visų apklaustųjų (18 pav.). 63 proc. nepateikė jokio atsakymo, palikdami anketoje tuščią vietą, tai rodo, kad mokytojai yra labai užsiėmę ir sunkiai įsigilina į su jų veikla nesusijusius dalykus. Taigi mokytojai kurie atsakė į šį klausimą pateikė tokių atsakymų: kalbines kompetencijas įtakojo noras susipažinti su kitų kultūrų žmonėmis; noras tobulėti, sužinoti ką nors naują ir kt.

3.3. Mokytojų tarpkultūrinio pažinimo gebėjimų analizė



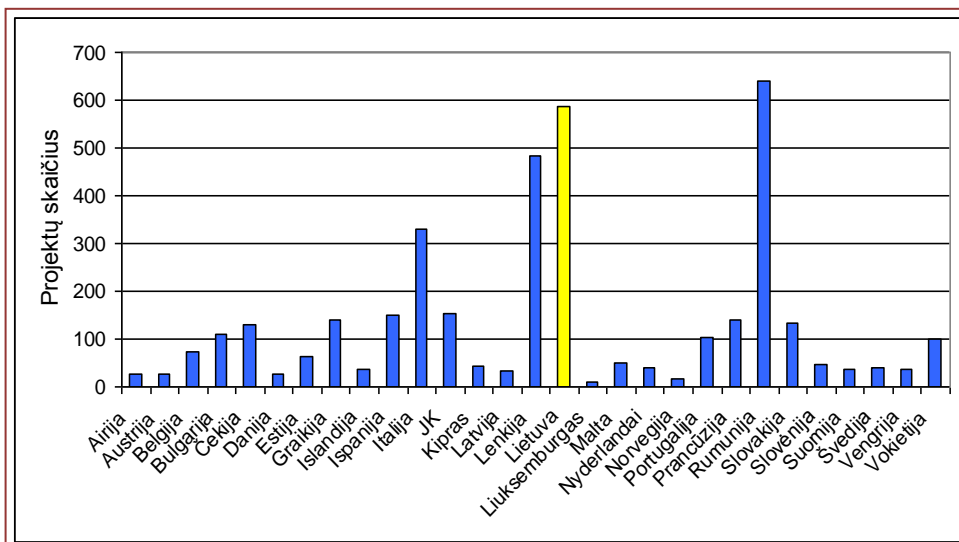
19 pav. Dalyvavimas programoje *eTwinning* prisidėjo prie tarpkultūrinio pažinimo

15.1 Atsisakiau kultūrinių stereotipų; 15.2 Tapau labiau tolerantiška(s) kultūriniais skirtumams; 15.3 Įgijau tarptautinio bendradarbiavimo patirties; 15.4 Išnaudojau galimybę sužinoti apie kitų Europos šalių kultūrą; 15.5 Susipažinau su kitų Europos šalių mokymo tradicijomis, švietimo kultūra; 15.6 Kita (įvardinkite)

Dalyvavimas projekte prisidėjo prie projekto dalyvio tarpkultūrinio pažinimo tai pamatysime (19 pav.). Buvo siūlomi šeši atsakymų variantai, iš kurių galima buvo pasirinkti visus tinkamus atsakymus arba įrašyti „kita“, t.y. savo variantą. Dalyvių pasirinktų atsakymų variantų dažnumas pavaizduotas 19 pav.

Dažniausiai pasirinkti atsakymo variantai buvo: įgijau tarptautinio bendradarbiavimo patirties (15.3) – 94 proc. apklaustųjų; išnaudojau galimybę daugiau sužinoti apie kitų Europos šalių kultūrą (15.4) – 92 proc. apklaustųjų; susipažinau su kitų Europos šalių mokymo tradicijomis, švietimo kultūra (15.5) – 94 proc. respondentų.

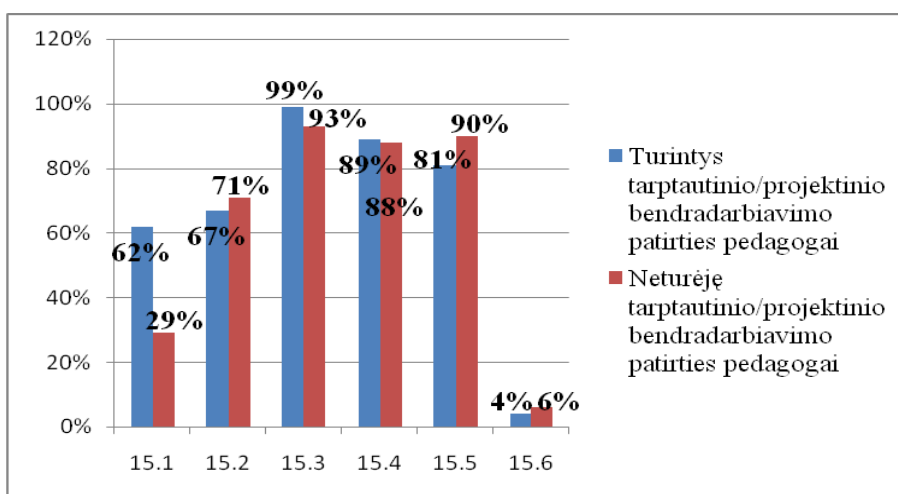
73 proc. apklaustųjų nurodė, kad pavyko tapti labiau tolerantiškiems kultūriniais skirtumams (15.2). 67 proc. apklaustųjų nurodė (daugiau nei pusė), kad atsisakė kultūrinių stereotipų (15.1). 7 proc. respondentų pasirinko atsakymo variantą „kita“ (15.6) nurodydami, kad dalyvaudami projektuose susirado naujų draugų, susipažino su naujais žmonėmis, giliau susipažino su Lietuvos kultūros paveldu, giliau pažino skirtingų kultūrų komunikavimo ypatumus, susipažino su Lenkijos, Rumunijos, Vokietijos, Danijos, Prancūzijos, Airijos, Norvegijos ir kitų šalių kultūros istorija, išmoko dirbti su skirtingais žmonėmis, patyrė pasididžiavimą savo kultūra ir susiformavo kai kurie kultūriniai stereotipai. Lietuvos mokyklos vykdo įvairius tarpkultūrinius projektus (20 pav).



20 pav. šalys, su kuriomis Lietuvos mokyklos vykdo tarpkultūrinius projektus

2009 m. gruodžio pabaigoje Lietuvos mokyklos bendradarbiavo su 3221 mokyklomis iš įvairių Europos šalių. Daugiausia partnerių – iš Rumunijos (640) ir Lenkijos (483).

Nepasitaikė nei vieno atvejo, kad respondentai nenurodytų, jog dalyvavimas projekte neprisidėjo prie tarpkultūrinio pažinimo.

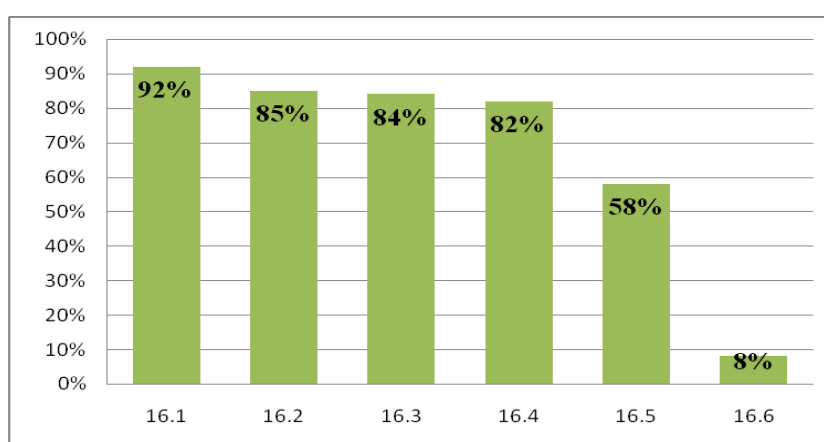


21 pav. Tarpkultūrinio pažinimo skirtumai tarp respondentų turėjusių tarptautinio/projektinio bendradarbiavimo patirties ir neturėjusių

15.1 Atsisakiau kultūrinių stereotipų; 15.2 Tapau labiau tolerantiška(s) kultūriniais skirtumams; 15.3 Įgijau tarptautinio bendradarbiavimo patirties; 15.4 Išnaudojau galimybę sužinoti apie kitų Europos šalių kultūrą; 15.5 Susipažinau su kitų Europos šalių mokymo tradicijomis, švietimo kultūra; 15.6 Kita (įvardinkite)

Palyginus pedagogų, iki dalyvavimo „eTwinning“ projekte turėjusių tarptautinio/projektinio bendradarbiavimo patirties ir neturėjusių tokios patirties, atsakymus į penkioliktą anketos klausimą (21 pav.), matome, kad žymiai skiriasi tik atsakymas į pirmą penkiolikto klausimo punktą. Pedagogai neturėję prieš tai tokio bendradarbiavimo patirties žymiai dažniau atsisakė kultūrinių stereotipų. Visi kiti atsakymai skiriasi labai nežymiai, tik 1 – 9 proc.

3.4. Mokytojų informacinių komunikacinių technologijų tobulėjimo (gebėjimų) analizė



22 pav. Dalyvavimas projekte prisidėjo prie informacinių komunikacinių technologijų tobulėjimo

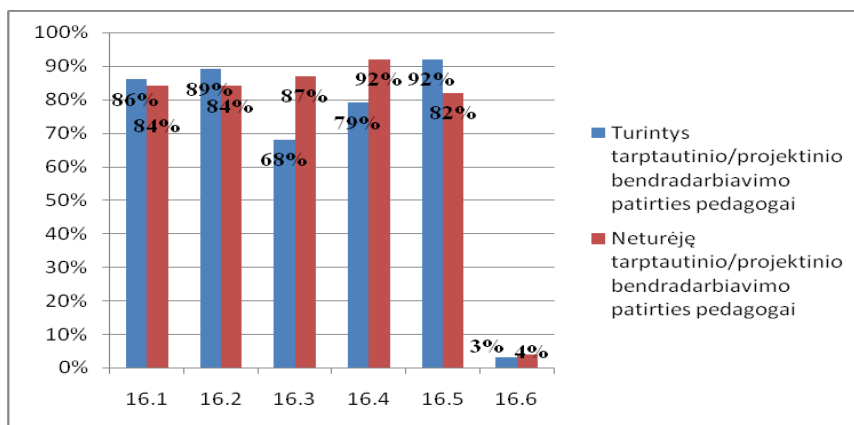
16.1 Patobulinau užsienio kalbų žinias ir gebėjimus; 16.2 Pradėjau dažniau naudotis informacinėmis komunikacinėmis technologijomis (IKT); 16.3 Įgijau daugiau pasitikėjimo savimi; 16.4 Programos metu surinktą medžiagą panaudojau pamokų metu; 16.5 Įsisavinau naujus mokymo metodus; 16.6 Kita (įvardinkite).

Projektas „eTwinning“ prisidėjo prie dalyvių informacinių komunikacinių technologijų tobulėjimo“. Čia buvo siūlomi šeši atsakymų variantai, iš kurių galima buvo pasirinkti visus tinkamus atsakymus arba įrašyti „kita“, t.y. savo variantą. Dalyvių pasirinktų atsakymų variantų dažnumas pavaizduotas (22 pav.).

92 – 85 proc. apklaustųjų nurodo, kad dalyvavimas projekte prisidėjo prie užsienio kalbų žinių ir gebėjimų tobulinimo (16.1), informacinių komunikacinių technologijų (IKT) dažnesnio naudojimo (16.2), įgyto didesnio pasitikėjimo savimi (16.3) ir kad, projekto metu surinkta medžiaga buvo panaudota pamokų metu (16.4). Kiek mažiau, 58 proc. apklaustųjų nurodė, kad dalyvavimo projektuose dėka įsisavino naujus mokymo metodus (16.5). 8 proc. apklaustųjų

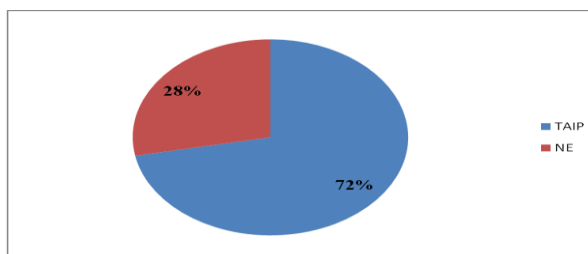
nurodė ir „kita“ įgyta patirtį (16.6), pvz.: išmoko pristatyti save ir mokyklą tarptautiniame kontekste, pamatė technologijų taikymą svetur, projekto sklaidai teko rengti straipsnius, skaityti pranešimus metodiniuose būreliuose bei respublikinėse konferencijose, įgijo naujų idėjų.

Palyginus pedagogų, iki dalyvavimo *eTwinning* projektuose turėjusių tarptautinio/projektinio bendradarbiavimo patirties ir neturėjusių tokios patirties, atsakymus į šešioliktą anketos klausimą (23 pav.), matome, kad jau turėję tarptautinio/projektinio bendradarbiavimo patirties pedagogai kiek dažniau nurodė, jog patobulino užsienio kalbų žinias bei dažniau naudojami IKT. Taip pat jau turėję patirties pedagogai žymiai dažniau (92 prieš 82 proc.) nurodė, kad įsisavino naujus mokymo metodus (16.5). Tačiau neturėję projektinio bendradarbiavimo patirties pedagogai dažniau nurodė, kad įgijo daugiau pasitikėjimo savimi 87 prieš 68 (16.3) bei surinkta projekto metu medžiaga panaudojo pamokų metu 92 prieš 79 (16.4).



23 pav. Informacinių komunikacinių technologijų tobulėjimo skirtumai tarp respondentų, turėjusių tarptautinio/projektinio ir neturėjusių tarptautinio/projektinio patirties

16.1 Patobulinau užsienio kalbų žinias ir gebėjimus; 16.2 Pradėjau dažniau naudotis informacinėmis komunikacinėmis technologijomis (IKT); 16.3 Įgijau daugiau pasitikėjimo savimi; 16.4 Programos metu surinktą medžiagą panaudojau pamokų metu; 16.5 Įsisavinau naujus mokymo metodus; 16.6 Kita (įvardinkite).



24 pav. Projektas pakeitė požiūrį į IKT (informacinių komunikacinių technologijų) taikymą mokyje

„Dalyvavimas *eTwinning* programoje didžiausia nauda mokytojams, mokiniams, bei institucijai“ yra apibendrinantis projekto nauda trimis lygiais: mokytojo, mokinio ir institucijos. Didelė dauguma mokytojų apie dalyvavimą projekte atsiliepė, kaip apie įvairios patirties įgijimą: tiek tarpkultūrinių, tiek profesinių, tiek asmeninių požiūrių. Antroje vietoje – pasitikėjimas savimi bei draugystė su kolegomis iš kitų šalių. Kiti dar minėjo tobulėjimą, naujų idėjų atsiradimą, galimybę savirealizacijai, kalbinę įvairovę, naujų projektų ateičiai, pripažinimą, žingeidumą, galimybę pakeliauti.

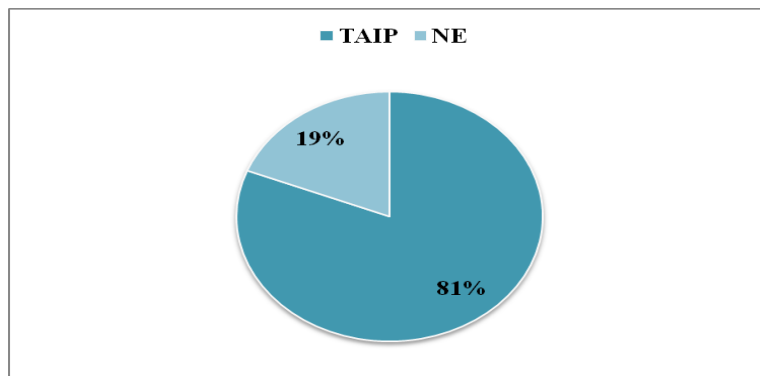
Minėdami projektų naudą mokiniams mokytojai ypač pabrėžė: tarpkultūrinio bendradarbiavimo patirtį bei motyvaciją ir didesnę aktyvumą mokantis užsienio kalbų, svarbu mokiniams buvo ir tai, kad daugelis susirado draugų kitose šalyse, susipažino arba pasitobulino darbe su IT, įgijo daugiau tolerancijos, įvairių žinių, turėjo galimybę pakeliauti. Taip pat mokytojai pastebėjo, kad atsirado daugiau kūrybiškumo, įvairovės, mokiniai įgijo gyvenimiškos patirties, turėjo galimybę įsivertinti save ir palyginti su bendraamžiais Europoje, pasidarė labiau pasitikintys savimi, turėjo daug teigiamų emocijų, giliau pažino savo šalį, norėdami ją pristatyti savo draugams, atsirado darbo komandoje įgūdžių, geresnių bendravimo gebėjimų.

Mokyklai projektai, mokytojų manymu, daugiausia davė naudos per tarptautinių projektų patirtį. Daugeliu atveju taip pat pastebėta, kad kilo mokyklos prestižas, atsirado naujų ryšių, rėmėjų, glaudesnis bendradarbiavimas tarp kolegų konsolidavo mokyklos bendruomenę, mokytojai buvo paskatinti mokytis kalbų bei dirbti su IKT, taip pat praplėtė savo akiratį, dalinosi patirtimi ir patys pasinaudojo naujomis idėjomis. Mokyklos bendruomenė pasidarė laisvamaniškesnė, atsirado daugiau tolerancijos kitiems, džiugino pasiekti rezultatai, kai kuriais atvejais pasikeitė mokyklos administracijos požiūris į projektus ir jų vykdytojus.

Mokykloje atsirado Europinės dimensijos suvokimas, atvyko svečių iš užsienio, mokykla tapo atviresnė naujoms idėjoms ir gerajai patirčiai, projektai – kaip tarpkultūrinio švietimo priemonė. Projektiniai susitikimai buvo kaip mokytojų ir mokinių skatinimo priemonė. Ir tik vienu atveju buvo paminėta, kad projektas buvo „vargas“ mokyklai, o gal tikriausiai jo vykdytojams, dėl nesupratimo ir nepalaikymo mokyklos administracijos ir kolegų tarpe.

„*eTwinning* projekto metu įgytos tarpkultūrinės kompetencijos, padeda įgyvendinti ugdymo programos reikalavimus“, šis klausimas buvo paliktas atviras, laisvam tiriamųjų pasisakymui.

„*eTwinning* padėjo ugdyti gyvenimui svarbius ir tarptautiniam bendravimui reikalingus mokinių gebėjimus“ (25 pav.)

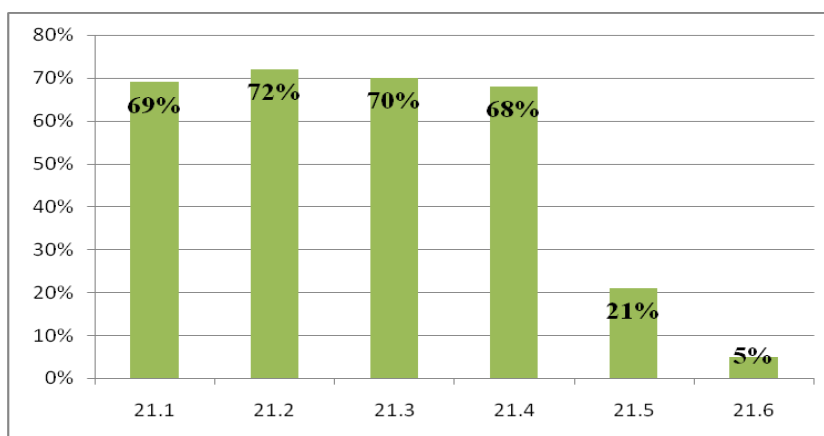


25 pav. Projekto *eTwinning* naudingumas ugdant gyvenimui svarbius ir tarptautiniam bendravimui reikalingus mokinių gebėjimus

Paaiškėjo, kad projekto *eTwinning* naudingumas ugdant gyvenimui svarbius ir tarptautiniam bendravimui reikalingus mokinių gebėjimus neabejotinai akivaizdus. Tai rodo (25 pav.) esantys duomenys, kad projektas *eTwinning* ugdo gyvenimui svarbius ir tarptautiniam bendravimui reikalingus mokinių gebėjimus pasisakė net 81% apklaustų mokytojų.

3.5. Mokytojų vadybinių gebėjimų analizė

Analizuojant, kaip dalyvavimas projekte prisidėjo prie dalyvių vadybinių gebėjimų gerinimo, vėlgi buvo siūlomi šeši atsakymų variantai, iš kurių galima buvo pasirinkti visus tinkamus atsakymus arba įrašyti „kita“, t.y. savo variantą. Dalyvių pasirinktų atsakymų variantų dažnumas pavaizduotas (26 pav.).

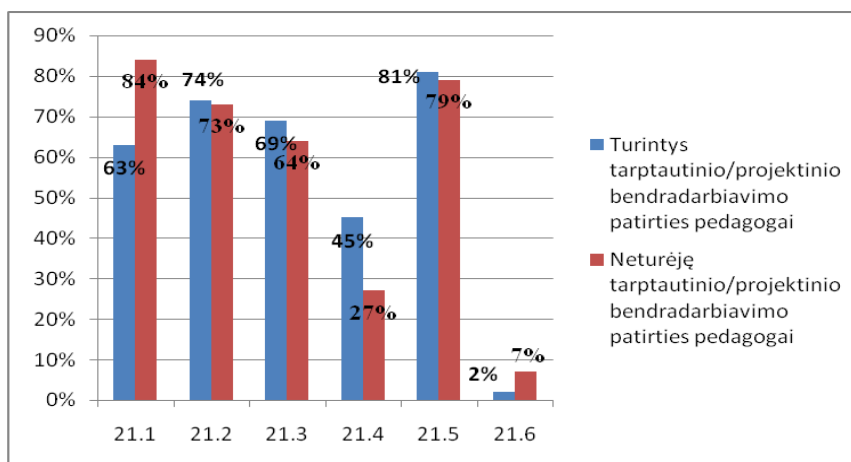


26 pav. Vadybinių gebėjimų pokyčiai projekto metu

21.1 Patobulinau savo vadybinius gebėjimus; 21.2 Išmokau organizuoti darbą grupėse; 21.3 Sutelkiau kolegas bendram darbui programoje; 21.4 Sutelkiau mokinius bendram darbui programoje; 21.5 Parengiau programos planą; 21.6 Kita (įvardinkite).

Net 69 – 68 proc. apklaustųjų nurodė, kad dalyvavimas projektuose prisidėjo prie vadybinių gebėjimų tobulinimo (21.1) ir gebėjimo sutelkti mokinius bendram darbui projekte (21.4). 72 ir 70 atitinkamai proc. apklaustųjų nurodė, kad išmoko organizuoti darbą grupėse (21.2) bei sugebėjo sutelkti kolegas bendram darbui projekte (21.3). 21 proc. apklaustųjų savarankiškai parengė projekto planą (21.5). Ir 5 proc. respondentų pasirinko atsakymą „kita“, nurodydami, kad pvz., įgijo patirties vadovauti daug vyresnių ir labiau patyrusių kolegų kolektyve, įgijo patirties organizuoti darbą tarptautiniame kolektyve, išmoko geriau planuoti savo darbo laiką.

Palyginus pedagogų, iki dalyvavimo *eTwinning* projekte turėjusių tarptautinio/projektinio bendradarbiavimo patirties ir neturėjusių tokios patirties, atsakymus į dvidešimt pirmą anketos klausimą (27 pav.), matome, kad jau turėję tarptautinio/projektinio bendradarbiavimo patirties pedagogai kiek rečiau nurodė, patobulinę savo vadybinius gebėjimus (63 ir 84 proc. apklaustųjų). Taip pat jau turėję patirties pedagogai beveik dvigubai dažniau patys sugebėjo savarankiškai parengti projekto darbo planą: (45 ir 27 proc. apklaustųjų). Atsakymai į kitus dvidešimt pirmo klausimo punktus regimai neišsiskyrė.



27 pav. Vadybinių gebėjimų gerinimo skirtumai tarp respondentų, turėjusių tarptautinio/projektinio bendradarbiavimo patirties ir neturėjusių

21.1 Patobulinau savo vadybinius gebėjimus; 21.2 Išmokau organizuoti darbą grupėse 21.3 Sutelkiau kolegas bendram darbui programoje; 21.4 Sutelkiau mokinius bendram darbui programoje; 21.5 Parengiau programos planą; 21.6 Kita (įvardinkite).

3.6. Problemos, su kuriomis susiduriama vykdant projektus

Su kokiomis problemomis dažniausiai susiduriama vykdant projektus. Buvo pasiūlyta dešimt atsakymų variantų, iš kurių galima buvo pasirinkti bent tris tinkamus atsakymus ir įrašyti „kita“, t.y. savo variantą. Dalyvių pasirinktų atsakymų variantų dažnumas pavaizduotas 2 lentelėje.

Dažniausia problema projekto dalyviams, net 85 proc. apklaustųjų, buvo laiko trūkumas (22.1). Taip yra dėl to, kad projekto dalyviai, be abejo, vykdydami projektą nėra atleidžiami nuo savo kasdieninių darbų ir tenka nešti papildomų darbų krūvį. Projekto vykdymas neapsiriboja vien bendravimu su partneriais, tenka rengti paraiškas, pristatymus, ataskaitas ir kt. projekto medžiagą užsienio kalba, tarp apklaustųjų 62 proc. mokytojų yra užsienio kalbų specialistai. Tačiau vis dėl to antroje vietoje problemų sąrašė buvo nepakankamas užsienio kalbų mokėjimas (22.5) – net 62proc. apklaustųjų. 63 proc. apklaustųjų iki dalyvavimo *eTwinning* projekte neturėjo tarptautinio/projektinio bendradarbiavimo patirties, tai trečioje ir ketvirtoje vietoje pagal atsakymų dažnumą buvo pasirinktos nepakankama projektinio darbo patirties problema (22.8) – 51 proc., t.y. truputį daugiau nei pusė visų apklaustųjų, ir nepakankama tarptautinio bendradarbiavimo patirtis (22.7) – 47 proc. apklaustųjų. 39 proc. respondentų susidūrė su lėšų trūkumo problema (22.2). Trečdaliui arba 33 proc. respondentų pritrūko IKT įvaldymo patirties (22.6).

2 lentelė

Problemos, su kuriomis susiduriama vykdant projektus (N= 102)

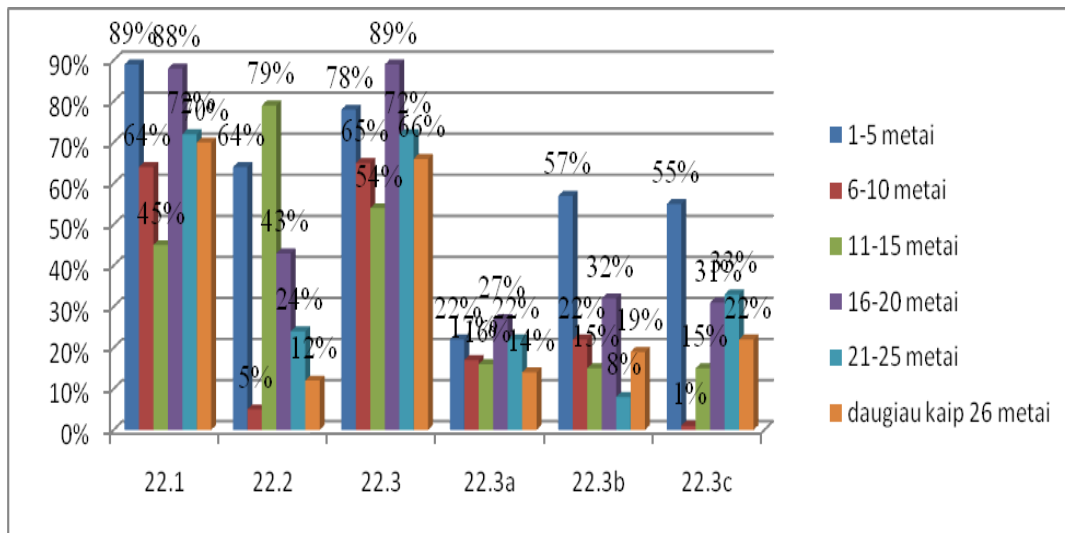
	Problemos	Procentai
22.1	<i>Laiko trūkumas</i>	85 %
	<i>Lėšų trūkumas</i>	39 %
	<i>Problemos administruojant projekto išteklius</i>	19 %
	a. <i>Žmogiškuosius</i>	24 %
	b. <i>Materialiuosius</i>	25 %
	c. <i>Finansinius</i>	19 %
22.2	<i>Nepalaikė institucijos vadovybė</i>	1 %
22.3	<i>Nepakankamas užsienio kalbos mokėjimas</i>	62 %
22.4	<i>Nepakankamas IKT valdymas</i>	33 %
22.5	<i>Nepakankama tarptautinio bendradarbiavimo patirtis</i>	47 %
22.6	<i>Nepakankama projektinio darbo patirtis</i>	51 %
22.7	<i>Dažniausiai kilo problemos bendradarbiaujant su:</i>	47 %
	a. <i>Su užsienio mokyklų bendruomene</i>	12 %
	b. <i>Su kolegomis savoje mokykloje</i>	16 %
	c. <i>Mokiniais</i>	2 %
22.8	<i>Numatytas nerealaus darbo planas</i>	13 %
22.9	<i>Kita (įvardinkite)</i>	4 %

Ketvirtadalis apklaustųjų susidūrė su problema administruojant projekto žmogiškuosius išteklius (22.3a), materialiuosius išteklius (22.3b) ir bendraujant su kolegomis savo mokykloje (22.9b). 19 proc. projekto dalyvių turėjo problemų administruojant projekto finansinius išteklius (22.3c). 13 proc. – patyrė sunkumų įgyvendinant numatytą per didelį (nerealų) darbo planą (22.10). 13 proc. – kilo sunkumų bendradarbiaujant su užsienio partneriais (22.3c). Tik po 1 proc. projekto dalyvių turėjo problemų dėl to, kad nepalaikė institucijos vadovybė (22.4) ar bendradarbiaujant su mokiniais (22.9c). Todėl tinka manyti, kad institucijos vadovybė palaiko projekto vykdytojus savo institucijoje ir mokiniai taip pat noriai bendradarbiauja projekto rėmuose.

5 proc. apklaustųjų teigė (22.11), kad vykdydami projektus susidūrė su tokiomis problemomis, kaip lėktuvo bilietų kainų nenumatytas pabrangimas, lėšų trūkumas pirmaisiais projekto metais, įvairiais nenumatytais atvejais, kaip ligos, charakterių skirtumai, skirtingos tėvų reakcijos ir išankstiniai stereotipai.

Problemos bendradarbiaujant su užsienio partneriais (22.9a) paminėtos tokios, kaip darbų pasidalijimo, susirašinėjimo, terminų nesilaikymas, nepakankama iniciatyva kuriant bendrus produktus, atsakomybės trūkumas, kalbinis barjeras, lėtas pasikeitimas informacija, planų keitimas, nevienodos partnerių užsienio kalbos žinios, mokinių mobilumo ir komunikavimo trūkumas. Problemos bendradarbiaujant su kolegomis savo mokykloje (22.9b) paminėtos tokios, kaip iniciatyvos nebuvimas, pažadų nesilaikymas, kolegų pasyvumas, pavydas, prastos IKT žinios, nesuprasdavo mokinių užimtumo projektinių susitikimų mokykloje metu, trūko motyvacijos dalyvauti projekte, darbų pasidalijimas, per mažos užsienio kalbų žinios, pasitikėjimo savimi stoka, kolegų nenoras kažko mokytis ir nepakankama darbo grupėse patirtis. Problema bendradarbiaujant su mokiniais (22.9c) paaiškinta kaip – per maži vaikai darželyje. Įdomu tai, kad tik vienas respondentas nurodė neturėję jokių problemų įgyvendinami projektus savo institucijose. Abu šie respondentai prieš tai jau buvo turėję tarptautinio/projektinio bendradarbiavimo patirties, abu į projektą įsitraukė asmenine iniciatyva, dalyvavo *eTwinning* projektuose daugiau nei vieną kartą, jų pedagoginis darbo stažas didesnis nei 10 metų.

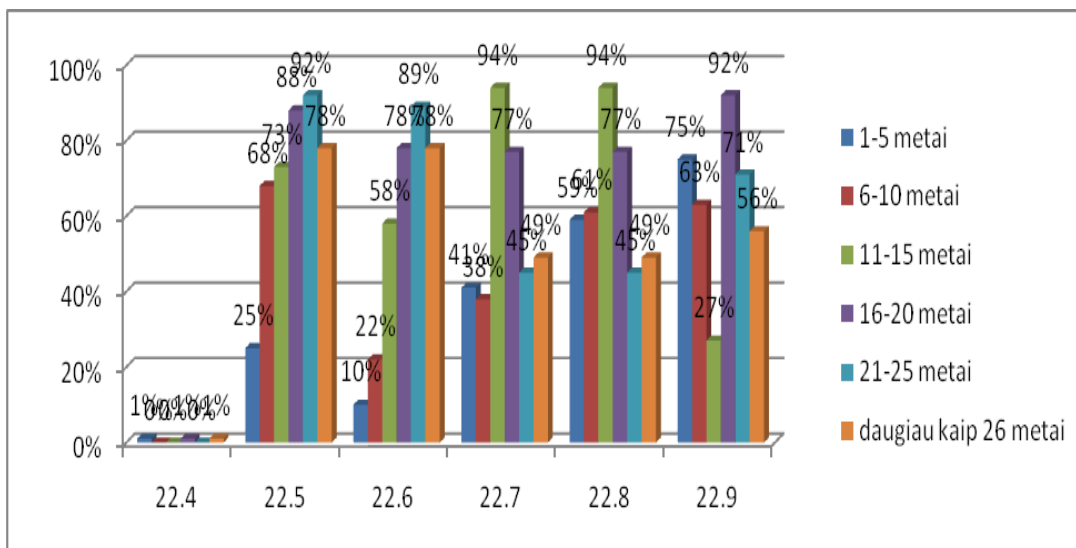
Analizuojant pedagogams kilusias projekto vykdymo eigoje problemas pagal respondentų pedagoginio stažo trukmę (iki 5 metų, 6 – 10 metų, daugiau nei 26 metai), negalima pasakyti, kad kažkuri viena grupė turėjo daugiausiai ar neturėjo visai problemų (27, 28 ir 29 pav.). Minėtina tai, kad pedagogai iki 5 metų darbo stažu net šešiais punktais iš penkiolikos galimų nenurodė turėję problemų. Pvz., dėl lėšų trūkumo, administruojant projekto materialinius ir finansinius išteklius, dėl vadovybės nepalaikymo, dėl bendradarbiavimo su mokiniais bei numatyto per didelio darbo plano.



28 pav. Problemų su kuriomis susiduria mokytojai vykdydami projektus pasiskirstymas pagal pedagogų darbo stažą. I dalis

22.1 Laiko trūkumas; 22.2 Lėšų trūkumas; 22.3 Problemos administruojant projekto išteklius; 22.3 a. Žmogiškuosius; 22.3 b. Materialiuosius; 22.3 c. Finansinius;

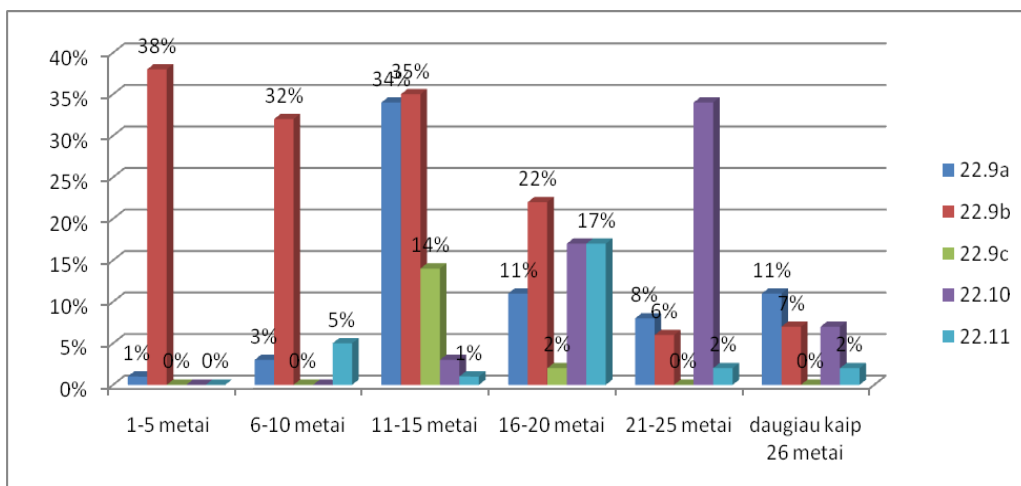
Problemų su kuriomis susiduria mokytojai vykdydami projektus pasiskirstymas pagal pedagogų darbo stažą I dalyje (28 pav.) matome, kad vykdant projektus daugiausiai kalbant apie laiko trūkumą nurodė mokytojai, kurių darbo stažas yra nuo 1 iki 5 metų viso 89%, taigi galima daryti prielaidą, kad mokytojai dirbantys trumpą laiką mokykloje, yra jauni mokytojai, kurie tik dabar pradeda savo karjerą, todėl, vykdant projektus jiems labiausiai kyla problemų su laiko stoka. Tačiau antroje vietoje matome, kad mokytojai kurių darbo stažas mokykloje 16 – 20 metų, net 88% nurodė, jog jiems taip pat didžiausia bėda vykdant projektus, laiko trūkumas. Mažiausiai problemų su laiku vykdant projektus turėjo mokytojai, kurių darbo stažas yra 11– 15 metų. Galima daryti prielaidą, jog dirbant mokykloje 11 metų ir pripratus prie visų mokymo subtilybių, norisi išbandyti naujus mokymo metodus, naujus tobulinimo(–si) kursus, įvairius projektus, todėl ne toks aktualus tampa ir laikas, kada į naują veiklą žiūrima su užsidegimu. Tačiau jei žiūrėtume (22.2) lėšų trūkumą, kaip didžiausią problemą nurodė tie patys mokytojai dirbantys mokykloje 11–15 metų, 79%, taigi tai dar labiau sustiprina mano ankščiau išsakytą prielaidą, jog mokytojai dirbantys mokykloje 11–15 metų imasi projektų labai atsakingai ir nori juos atlikti kaip įmanoma tobuliau, todėl, susiduriama su lėšų trūkumu. (22.3) Problemos administruojant projekto išteklius labiausiai mini mokytojai dirbantys mokykloje 16 – 20 metų, net 89%. Su problemos administruojant projekto išteklius (22.3 b.) labiausiai susiduria mokytojai, kurie turi darbo stažą 1–5 metus, (57%), tiems patiems mokytojams kyla problemų administruojant projekto finansus, net 55%.



29 pav. Problemų su kuriomis susiduria mokytojai vykdydami projektus pasiskirstymas pagal pedagogų darbo stažą. II dalis

22.4 Nepalaikė institucijos vadovybė; 22.5 Nepakankamas užsienio kalbos mokėjimas; 22.6 Nepakankamas IKT valdymas; 22.7 Nepakankama tarptautinio bendradarbiavimo patirtis; 22.8 Nepakankama projektinio darbo patirtis;

Problemų su kuriomis susiduria mokytojai vykdydami projektus pasiskirstymas pagal pedagogų darbo stažą II dalyje (29 pav.) matome, kad (22.4) institucijos vadovybė, beveik besąlygiškai palaiko savo mokytojus, kurie dalyvauja įvairiuose projektuose, tame tarpe ir *eTwinning*. (22.5) Nepakankamą užsienio kalbos mokėjimą kaip didžiausią problemą vykdant projektus įvardija mokytojai, kurių darbo stažas mokykloje 21–25 metai net 92%, tai mano nuomonę, galima sieti su tuo, kad prieš 20 metų mokyklose buvo pagrinde mokoma rusų kalbos, šiuo metu labai svarbu yra mokėti, anglų, vokiečių ar kitas kalbas, taigi galima daryti prielaidą, kad mokytojams su dideliu darbo stažu, būtent todėl ir kyla problema, kad jie prastai moka šiandienai reikalingas kalbas. (22.6) Nepakankamą IKT valdymą, kaip problemą su kuria susiduria vykdydami projektus, vėl nurodė tie patys mokytojai, kurių darbo stažas mokykloje yra 21–25 metai, 89%. (22.7) Nepakankama tarptautinio bendradarbiavimo patirtis, bei (22.8) Nepakankama projektinio darbo patirtis vykdant projektus labiausiai aktuali mokytojams, kurių darbo stažas mokykloje 11–15 metų po 94%.



30 pav. Problemų su kuriomis susiduria mokytojai vykdydami prokektus pasiskirstymas pagal pedagogų darbo stažą. III dalis

22.9 a dažniausiai kilo problemos bendradarbiaujant su: su užsienio mokyklų bendruomene; 22.9 b. Su kolegomis savoje mokykloje; 22.9 c. Mokiniais; 22.10 Numatytas nerealus darbo planas; 22.11 Kita (įvardinkite).

Su kolegomis savoje mokykloje (22.9 b.), (30 pav.), vykdant projektus labiausiai problemų turėjo mokytojai kurių darbo stažas nuo 1 iki 5 metų 38%, galima daryti prielaidą, kad tai susiję su tuo, jog jauni pedagogai, dar nespėjo įsilieti į naują bendruomenę, todėl, jiems sunku bendradarbiauti su kolegomis vykdydami projektus. Problemas bendradarbiaujant su: su užsienio mokyklų bendruomene (22.9 a); labiausiai išskyrė mokytojai, kurių darbo stažas nuo 11 iki 15 metų.

Apibendrinant galima daryti išvadas, kad pedagogai, turintys darbo stažą nuo 1 iki 5 metų, neturėjo problemų dėl institucijos vadovybės nepalaikymo, bendradarbiaudami su užsienio partneriais ir mokiniais, dėl numatyto per didelio darbo plano bei „kita“ (5 punktais iš 15 galimų). Tačiau problemų daugiausiai kilo dėl laiko trūkumo, administruojant projekto materialinius išteklius ir dėl nepakankamos projektinio darbo patirties. Taip pat pusei šios grupės atstovų – dėl lėšų skirtų projektui trūkumo ir administruojant finansinius išteklius. Užsienio kalbos nepakankamas mokėjimas šiai grupei respondentų buvo mažesnė problema nei kitoms pedagogų grupėms.

Pedagogams su darbo stažu nuo 6 iki 10 metų problemų daugiausiai kilo dėl laiko trūkumo, užsienio kalbų nepakankamo mokėjimo ir dėl nepakankamos projektinio darbo patirties. Taip pat šios grupės atstovams kilo problemų dėl nepakankamo IKT įvaldymo. Šios grupės respondentai rečiausiai iš visų grupių (38 proc.) turėjo problemų dėl nepakankamo tarptautinio bendradarbiavimo patirties. Taip pat šios grupės respondentai vieninteliai iš visų apklaustųjų turėjo problemų bendradarbiaudami su mokiniais (8 proc.).

Pedagogams su didžiausiu darbo stažu, t.y. daugiau nei dvidešimt šeši metai, problemų daugiausiai kilo dėl laiko trūkumo, užsienio kalbų nepakankamo mokėjimo, nepakankamos tarptautinio bendradarbiavimo ir projektinio darbo patirties. Šios grupės respondentai neturėjo problemų dėl institucijos vadovybės nepalaikymo ir dėl bendradarbiavimo su mokiniais.

3.7 Respondentų siūlymai minėtoms problemoms išvengti

Dvidešimt trečiame anketos klausime, buvo pateikti siūlomi 15 nurodytų problemų sprendimo būdų bei laisvas pasirinkimas „kita“. Dalyvių atsakymai suskaičiuoti 2 lentelėje.

3 lentelė

Respondentų siūlymai minėtoms problemoms išvengti (N=102)

	Pasiūlymai	Procentai
23.1	<i>Projekto įgyvendinimo eigoje, suplanuota projektinę veiklą paskirstyti tolygiai</i>	71%
23.2	<i>Racionaliau susiplanuoti projekto biudžetą</i>	43%
23.3	<i>Rasti papildomų rėmėjų projektui įgyvendinti</i>	60%
23.4	<i>Sudominti daugiau savo kolegų projektams</i>	73%
23.5	<i>Įtraukti į projektą įstaigoje atsakingus už finansus</i>	52%
23.6	<i>Nuolat pateikti išsamią informaciją apie projektą savo institucijoje</i>	70%
23.7	<i>Projekto idėjų, labiau sieti su institucijos tikslais</i>	65%
23.8	<i>Numatyti lėšų projekto dalyvių kalbiniam parengimui institucijos biudžete</i>	79%
23.9	<i>Prieš pateikiant paraišką organizuoti parengiamąjį vizitą – susitikimą su būsimais partneriais</i>	67%
23.10	<i>Komunikuoti su partneriais kuo dažniau</i>	62%
23.11	<i>Sudaryti vietinę projekto darbo grupę</i>	58%
23.12	<i>Iš anksto atlikti apklausą, kas iš kolegų norėtų prisidėti prie būsimojo projekto</i>	69%
23.13	<i>Įtraukti mokinius į projektinę veiklą nuo pat jo planavimo</i>	55%
23.14	<i>Pagal mokiniu pasiūlymus keisti (koreguoti) projektinę veiklą</i>	32%
23.15	<i>Prieš teikiant paraišką, sudaryti realu projektinių darbų planą</i>	61%
23.16	<i>Kita (įvardinkite)</i>	6%

Daugiausia, net 79 proc., apklaustųjų pasirinko pasiūlymą – projekto biudžete numatyti lėšų dalyvių kalbiniam parengimui (2 lentelė. 23.8). Nepakankamas užsienio kalbos mokėjimas buvo antra dažniausiai pasitaikanti problema apklaustųjų tarpe. 70 ir daugiau proc. respondentų pasirinko pasiūlymus: suplanuota projektinę veiklą paskirstyti tolygiai projekto įgyvendinimo eigoje (laiko trūkumas – dažniausiai minėta problema), įtraukti daugiau kolegų į projekto įgyvendinimą ir nuolat pateikti informaciją apie projektą savo institucijoje.

60 ir daugiau proc. apklaustųjų siūlytų: ieškoti papildomų rėmėjų projekto įgyvendinimui, projekto idėja, labiau sieti su institucijos tikslais, organizuoti parengiamąjį vizitą – susitikimą su būsimais partneriais prieš pateikiant paraišką, dažniau komunikuoti su partneriais projekto įgyvendinimo eigoje, iš anksto atlikti apklausą, kas iš kolegų norėtų prisidėti prie būsimojo projekto ir prieš pateikiant paraišką, sudaryti realų projekto darbo planą.

Daugiau kaip 50 proc. apklaustųjų taip pat siūlytų: įtraukti į projektą įstaigos finansininką, kad padėtų administruoti projekto finansinius išteklius, sudaryti vietinę projekto darbo grupę ir įtraukti mokinius į projektinę veiklą nuo pat jo planavimo. 43 proc.

respondentų patartu racionaliau planuoti projekto biudžetą ir 32 proc. dalyvių – keisti (koreguoti) projektinę veiklą pagal mokinių pasiūlymus. Ir 6 proc. dar pasirinko variantą „kita“, siūlydami: skirti mokykloje etatą ar kelis projektams vykdyti, plačiau susipažinti su teisės aktais, reglamentuojančiais finansų administravimą, atidžiai rinktis projekto partnerius, iš anksto susipažinti bent jau su busimųjų partnerių interneto svetainėmis, kad partnerinė mokykla būtų patraukli, gerai paviešinti projektą mokykloje ir už jos ribų, nes tai kelia mokyklos prestižą.

Įgytą patirtis, sėkmė ar nesėkmė „eTwinning“ projekte, kalbama apie dalyvavimo projekte patirtį, kuri nebuvo paminėta prieš tai esančiuose klausimuose. Tarp paminėtų problemų, su kuriomis susidūrė mokytojai vykdydami projektus, buvo problema dėl finansavimo sistemos, kai 20 proc. skirtų projektinių lėšų mokyklos turi išleisti anksčiau ir tik atsiskaičius, ši suma yra pervedama į mokyklos sąskaitą. Ne visos mokyklos išgalėjo šiuos 20 proc. „paskolinti“ projektų vykdymui. Taip pat yra poreikis reprezentacinėms išlaidoms, t.y. svečių priėmimui, dovanėlės partneriams, kultūrinei ir organizacinei veiklai vykdyti. Dar viena pastaba buvo dėl to, kad projekto administravimas turi būti vykdomas pagal europines programos taisykles, ir mokyklos administracija nelanksčiai taikė šią sistemą, t.y. buvo reikalaujama taikyti įprastą mokykloje lėšų panaudojimo praktiką. Problema buvo laiko trūkumas bei užsienio kalbos specialistų nebuvimas. Taip pat patarimas – atsakingai rinktis užsienio partnerius. Vis gi, projektai visuotinai buvo pripažinti tik teigiamu reiškiniu.

Pasak mokytojų, dalyvavusių juose, projektai – tai galimybė tobulėti, galimybė bendrauti su užsienio partneriais, naudinga patirtis mokytojams, ir mokiniams, akiračio plėtimas, gerų emocijų šaltinis, tolerantiško bendravimo mokykla, mokinių mokymosi motyvacijos augimas, aktyvesnis dalyvavimas veiklose, lankstumas, gyvas patyrimas ir džiaugsmas, mokyklinio gyvenimo pajvairinimas, išpūdžiai, naujos galimybės, vertinga asmeninė ir pedagoginė patirtis, darbas komandoje, savo vertės pajautimas, bei tėvų suinteresuotumas projektais.

Pasak dalyvių: „Pedagogas tobulėdamas pats, daugiau gali duoti ir mokiniui. Jaučiamės intelektualėsniai, kultūringesni, laisvesni žmonės. Tik bendras darbas komandoje leidžia sėkmingai vykdyti ir baigti projektą. Linkiu ir kitiems įsijungti į projektinę veiklą. Daugiau tokiu projektu.“ Arba „Įgyta patirtis, įgyvendinti ir ne visada lūkesčiai, skatina toliau eiti ieškojimų ir pažinimo, savęs tobulinimo keliu, vykdyti pradėtus ir rengti naujus mokyklos bendruomenę suburiančius bendram tikslui ir rezultatui pasiekti projektus... „Projektinis darbas yra labai vertinga pedagoginė ir asmeninė patirtis daugeliu aspektų. Liko daugybė teigiamų išpūdžių. Projektinė veikla teigiamai įtakojo mokinių mokymąsi, mokyklos gyvenimą. Teko susidurti ir su kai kurių kolegų stereotipu, tapusiu suvokimu, jog kelionė į partnerinį susitikimą prilygsta atostogoms, buhalterės nenoru tvarkyti projekto finansinius dokumentus, bet tai yra tik nereikšmingos detalės“.

Išvados

Išvados, suformuluotos remiantis teoriniais duomenimis.

Remiantis užsienio ir Lietuvos mokslinė literatūra buvo išanalizuota kompetencijos sampratų įvairovė, pedagogų bendroji kompetencija ir jos ypatumai, bei asmeninį profesinį tobulėjimą sudarančios kompetencijos. Taip pat pristatyta tarptautinio projekto samprata, bei projekto „*eTwinning*“ galimybės ugdyti tarpkultūrinę kompetenciją.

Buvo nustatyta, jog:

- Teoriškai pagrįsta, kad tarpkultūrinė kompetencija yra viena iš svarbių pedagoginio ugdymo kompetencijų, ir dalyvavimas tarptautiniuose projektuose, patirtis įgyta dalyvaujant šiuose projektuose yra svarbi ugdant mokytojo tarpkultūrines kompetencijas.
- Tarpkultūrinės kompetencijos įgijimas, pedagogų bendrajai kompetencijai yra būtinybė, ne tik todėl, kad jis susiduria su globalizacijos procesais, bet ir dėlto, jog mokytojas yra atsakingas ne tik už savo asmeninės tarpkultūrinės kompetencijos, bet ir už mokinių tarpkultūrinių, bei bendrųjų kompetencijos ugdymą.

Išvados, suformuluotos remiantis empiriniais duomenimis.

Kiekybiniam tyrimui atlikti, remiantis mokslinė literatūra buvo sukurtas mokytojų kompetencijų vertinimo instrumentas, kurį naudojant buvo atliktas tyrimas. Atliktas tyrimas leidžia daryti šias išvadas ir teikti tokias rekomendacijas:

- Buvo patvirtinta tyrimo pradžioje iškelta hipotezė apie tai, **kad mokytojų tarptautinė projektinė patirtis yra veiksminga profesinio tobulėjimo sąlyga.**
- Tyrimas parodė, jog „*eTwinning*“ projektas sukuria prielaidą profesiniam tobulėjimui, bei skirtingų kultūrų pažinimui. Kaip nurodė mokytojai, dalyvavimas projekte – tai papildoma veikla šalia kasdieninio pedagogo darbo, tačiau ji praturtino tiek pačius mokytojus, tiek ir mokinius.
- Lietuvos mokyklų vykdytų „*eTwinning*“ projektų metu dalyviai (mokytojai, mokiniai ir administracija) įgijo tarptautinio bendradarbiavimo patirties, didėjo mokytojų motyvacija mokytis užsienio kalbų, plačiau taikomos IKT tiek projektinėje veikloje, tiek ir pamokų metu.

- Neabejotinai visi, projektuose dalyvavę pedagogai, įgijo tarpkultūrinio pažinimo patirties, ypač įgijo tarptautinio bendradarbiavimo patirties, susipažino su kitų Europos šalių kultūra ir mokymo tradicijomis. Dalyviai taip pat teigia, kad turėjo nepakartojamą progą geriau susipažinti ir su Lietuvos kultūra bei tradicijomis.
Tarpkultūrinio pažinimo lygio kilimas tiek jau turėjusių projektinio/tarptautinio bendradarbiavimo patirties pedagogų tarpe, tiek neturėjusių nėra žymus. Reiškia, visiems projektų dalyviams patirtis buvo panašiai naudinga.
- Užsienio kalbų žinios ir įgūdžiai užima ypatingą vietą tarpkultūrinėje kompetencijoje, beveik visi projekto dalyviai patobulino savo užsienio kalbų žinias, naudojomosi IKT gebėjimus, projekto metu surinkta medžiaga naudojo pamokų metu.
- Labai svarbus pasitikėjimo savimi didėjimas. Kiekvienas dalyvis įsitikino, kad gali daug ką nuveikti, taikyti naujus mokymo metodus, daugelis praturtėjo naujomis idėjomis ir žinoma pasikeitė požiūris į kasdieninius dalykus, kaip pavyzdžiui i kolegas.
- Daugiau nei pusė apklaustųjų teigė patobulinę savo vadybinius gebėjimus. Projekto dalyviams teko ir tvarkyti projekto finansus, bendradarbiauti ne tik su užsienio partneriais, bet ir su įvairiomis organizacijos, ieškoti papildomų rėmėjų. Mokyklos vadovybė taip pat beveik visada palaikė projektų vykdytojus. Mokytojai išmoko organizuoti darbą grupėse, išmoko geriau planuoti savo laiką.
- Apibendrinant bendrąją tiriamųjų patirtį, dalyvaujant „eTwinning“ projektuose galima teigti, kad projektai akivaizdžiai buvo naudingi mokykloms. Visų pirma, patys mokytojai turėjo pasitempti, daug ko išmokti, didėjo mokinių motyvacija mokytis, ypač užsienio kalbų, visi susirado draugų kitose šalyse. Projektai daugeliu atveju suvienijo mokyklos bendruomenę, buvo glaudžiau bendradarbiaujama su tėvais, kitomis institucijomis, kilo mokyklos prestižas. Mokykloms naudinga, kai stiprėja mokytojų ir mokinių motyvacija, nes tai skatina mokinius siekti geresnių rezultatų.
- Iš pateiktų penkiolikos galimų problemų, su kuriomis dažniausiai susidūrė projektų vykdytojai, kiekvienas dalyvis vidutiniškai susidūrė su penkiomis problemomis iš penkiolikos pasiūlytų. Pagrindinė problema projektų dalyviams išlieka laiko trūkumas. Mokyklose nėra skiriamos papildomos valandos ir visa projektų organizacinė veikla dažniausiai yra atliekama mokytojų laisvalaikio sąskaita. Kadangi ne visi projektų dalyviai yra užsienio kalbų specialistai, todėl dažnai buvo susiduriama ir su nepakankamu užsienio kalbų mokėjimu. Nepakankama tarptautinio/projektinio bendradarbiavimo patirtis, taip pat buvo problema pusei pedagogų.

Rekomendacijos

Suformuluotų išvadų pagrindu galima pateikti rekomendacijas būsimiems projektų vykdytojams:

1. Tobulinant, bei kuriant kompetencijų sistemą siūlyčiau pedagogams atsižvelgti į vidinės motyvacijos poreikį kelti kvalifikaciją ir išorinės motyvacijos veiksnius. Šios charakteristikos, manau, labiausiai įtakoja kompetencijų plėtros sistemos efektyvumą.
2. Kompetencijos plėtotės sistema ugdymo įstaigoje turėtų būti nuosekli, kryptinga, orientuota į pedagogo poreikius ir interesus.
3. Mokytojams, ketinantiems dalyvaujanti „*eTwinning*“ projekte, rekomenduočiau naudotis visomis šiuo metu internete esančiomis socialinių tinklų priemonėmis. Naujokams gali gimsti idėjos projektams, bei būti tarptautinio bendradarbiavimo pradžia. Labiau patyrusiems – būdas integruoti papildomus elementus į jau vykdomą veiklą.
4. Pirmas projekto planavimo etapas turėtų prasidėti dar prieš projektą, susitinkant su būsimais projekto dalyviais bei partneriais. Susitikime būtina išsiaiškinti projekto lūkesčius ir kiekvieno iš partnerių tikslus.
5. Dali etato (priklausomai nuo projektinio darbo krūvio) reiktų skirti projektų administravimui. Tik tokiu būdu įmanoma užtikrinti tinkamą projekto administravimą ir vykdymą. Jei yra galimybė, būtinai paskirti institucijoje ir antra asmenį, atsakinga už projekto vykdymą.
6. Planuojant projekto biudžetą numatyti lėšų projekto dalyvių komunikacinėms kompetencijom, ypač kalbiniam ugdymui.
7. Sudaryti projekto darbo grupę – branduolį – įtraukiant į ją atstovus iš visų mokyklos bendruomenės grupių (mokinių, administracijos, finansų padalinio).
8. Išnaudoti visas projekto teikiamas galimybes mokytojų profesiniam tobulėjimui: kalbiniam ugdymui, vadybiniam gebėjimams ir kt.
9. Organizuoti aiškinamąjį darbą mokyklų vadovams apie „*eTwinning*“ programos vaidmenį įgyvendinant ugdymo planus.
10. Paskelbti mokyklos bendruomenei projekto rezultatus, taip pat bei kiek įmanoma plačiau projekto rezultatus pristatyti už savo mokyklos ribų.

11. Po kiekvieno projekto organizuoti informacinius seminarus mokyklos vadovams ir stengtis, kad „*eTwinning*“ projekto veiklą traktuotų kaip papildomą, už kurią turėtų būti sumokama.
12. Pristatyti mokyklos bendruomenei kuo daugiau informacijos apie papildomus IKT įrankius. Ši informacija bus naudinga visiems būsimiems projektų dalyviams.

LITERATŪRA

1. Adamonienė, R., Daukilas, S., Krikščiūnas, B., Makninė I., Palujanskienė, A. (2001). Profesinio ugdymo pagrindai. Vilnius.
2. Adamonienė R. (2001). Profesijos pedagogo veiklos bazinė paradigma. *Pedagogika*. T. 50.
3. Adomaitienė J. (2002). Bendrųjų gebėjimų ir pozityvaus požiūrio į mokymąsi visą gyvenimą ugdymas projektu metodu rengiantis profesijai. Daktaro disertacijos santrauka. Kaunas.
4. Aušra, A. (2005). Mokslinės elektroninės bibliotekos vaidmuo vystant profesines kompetencijas. Vilnius. [žiūrėta 2010–05–02]. Prieiga per internetą: <
http://www.elibrary.lt/link_to_database1/resursai/Konferencijos/EKF_VIKO_21/pranesimai/09%20Algirdo%20Ausros%20pranesimas.pdf
5. Bankauskienė, N. (2007). Pedagogui būtinos kompetencijos. [žiūrėta 2010–05–04]. Prieiga per internetą: <
http://www.pprc.lt/MetodineVeikla/naujienos/Pedagogui_butinos_kompetencijos.pdf
6. Barnett, R. (1993). *The limits of competence: Knowledge, Higher Education and Society*. Buckingham: SRHE & Open University Press
7. Bagdonienė L., Hopenienė L. (2004). *Paslaugų marketingas ir vadyba*. Kaunas
8. Bennet, M. J. (1993). *Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity*, in, R. M. Paige, ed. *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press
9. Boyatzis, R. E. (2002). *Core Competencies in Coaching Others*
10. Bolonijos deklaracija 1999 (2005) // Svarbiausi Bolonijos proceso dokumentai. Vilnius.
11. Bolten, J. (2001). *Interkulturelle Assessment–Center*. In *Sarges, W. (Hrsg.), Weiterentwicklungen der Assessment Center–Methode*. Goettingen: Hogrefe. [žiūrėta 2010–02–22]. Prieiga per Internetą <http://www.intercultureonline.info/info_dlz/IKAssessmentCenter.pdf>
12. Birkett, W. P. (1993). *Competency based standards for professional accountants in Australia and New Zealand discussion paper*. Australian Society of Certified Practicing Accountants
13. Birgelytė A. (2002). Projektas kaip aukštosios ir bendrojo lavinimo mokyklos ugdymo procesą integruojantis metodas// *Pedagogika: Mokslo darbai*. Vilnius. Nr. 64, p. 34–39. ISSN 1392–0340.

14. Birgelytė A. (2003 spalio 23–24 d.). Projektų metodas – kaip mokinių pažinimo sėkmės garantas//Ugdymo integracijos dimensijos: dabartis ir perspektyvos: konferencijos prof. J. Laužiko 100–osioms gimimo metinėms pranešimai. Vilnius, p. 125–130
15. Birgelytė A. (2008). Didaktinio projekto kaip sinergetinio ugdymo proceso edukologinis tyrimas.Vilnius ISSN 1392–0340. PEDAGOGIKA. 2008. 91
16. Birgelytė A. (2002). Projektas kaip aukštosios ir bendrojo lavinimo mokyklos ugdymo procesą integruojantis metodas// Pedagogika: Mokslo darbai. Vilnius. Nr. 64, p. 34–39. ISSN 1392–0340.
17. Bitinas, B. (1998). Ugdymo tyrimų metodologija. Vilnius.
18. Bitinas B. (2006). Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas. Vilnius: Kronta.
19. Bitinas, B. (2006). Edukologinių tyrimų metodologiniai vingiai [žiūrėta 2010–05–02].
Prieiga per internetą:
<<http://www.ceeol.com/aspx/getdocument.aspx?logid=5&id=6026D836-37D9-4253-8947-4DC52D28FE7B>>
20. Būdvytytė–Gudienė, A. ir Mažeikienė, N. (2005). Tarpkultūrinė verslo komunikacija. Šiauliai: Šiaulių universitetas
21. Brazdeikis, V. (1999) Bendrosios programos ir informacinės technologijos. Vilnius.
22. Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters
23. Byram, M. (2004). INCA: Portfolio of Intercultural Competence. [žiūrėta 2008 sausio 21], prieiga per internetą: www.incaproject.org.
24. Byram, M. & Zarate, G. (1997). *Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence*. Strasbourg: Council of Europe.
25. Chreptavičienė, V. (1999). Dalykinė komunikacinė kompetencija ir jos ugdymo gairės universitetinėse studijose. // Socialiniai mokslai, No. 2 (19), P. 32
26. Chreptavičienė V. (1999). Komunikacinių mokėjimų didaktinės sistemos galimybių plėtra taikant šiuolaikines edukacines ir informacines technologijas. Socialiniai mokslai: Edukologija, 4, (21), 71–78
27. Čiužas R., Jucevičienė P. (2006). Lietuvos mokytojų didaktinė kompetencija. Švietimo problemos analizė. 2006, spalio Nr. 5(8). Vilnius.
28. Čiužas R., Šiaučiukėnienė L. (2007). Pedagogų didaktinės kompetencijos raiška Lietuvos mokyklose. – Santr. liet. // Pedagogika. – ISSN 1392 – 0340. T. – 86, p. 23–29.

29. Dewey J. *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education.* – New York. Et. al.: The Free Press, 1966.
30. Europos Bendrijos oficialusis leidinys. [žiūrėta 2010–04–07]. Prieiga per internetą: <http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf.
31. Europos Bendrija. Pagrindinės visą gyvenimą trunkančio mokymosi kompetencijos: Europos rekomendacijos. Liuksemburgas: Europos Bendrijos oficialių leidinių biuras, 2007 [žiūrėta 2010–03–09]. Prieiga per internetą: <http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_lt.pdf
32. Evans, K. M. & Larrabee, M. J. (2002). Teaching the multicultural counseling competencies and revised career counseling competencies simultaneously. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 30, 21–30
33. *eTwinning* Centrinė paramos tarnyba (2006a). Pirmieji eTwinning metai Europoje. Briuselis: European Schoolnet
34. *eTwinning* Centrinė paramos tarnyba (2007a). Mokymasis su eTwinning: vadovas mokytojams. Briuselis: European Schoolnet
35. Grebliauskienė, B., Večkienė N., (2004). Komunikacinė kompetencija. Komunikabilumo ugdymas. Vilnius.
36. Hofstede, G. (1997). *Cultures and Organizations.* London: McGraw–Hill Companies.
37. HIS (2002). *Internationalisierung des Studiums – Ausländische Studierende in Deutschland. Ergebnisse der 16. Sitzung Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS– Hochschulinformationssystem.* Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
38. Fantini, A. (2000). Report by the Intercultural Communicative Competence Task Force. Brattleboro: World Learning.
39. Frey K. *Die Projektmethode.* – Belz Verlag. Weinheim und Basel, 1996.
40. Gesteland, R. (1997). *Kaip išgauti taip. Menas bendrauti ir derėtis įvairiose kultūrose.* Vilnius: Tyto Alba
41. Gillert, A., Haji–Kella M. & Guedes, M. J. C. (2005). *Tarpkultūrinis mokymasis.* Vilnius: Tarptautinio bendradarbiavimo agentūra
42. Kardelis K. (2002). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai.* Kaunas.

43. Kilpatrick W. H. Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis. – Weimar, 1925 Key competences for lifelong learning in Europe: Frequently asked questions. [žiūrėta 2010–03–07]. Prieiga per internetą: <
<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=MEMO/05/416&format=HTML&aged=1&language=EN&guiLanguage=en>
44. Jankauskienė L., Monkevičienė O., (2006). Metodinės rekomendacijos ikimokyklinio ugdymo programai rengti. Vilnius
45. Jovaiša, L. (1993). Pedagogikos terminai. Kaunas: Šviesa.
46. Jucevičienė, P. (2007). Besimokantis miestas. Kaunas: Technologija.
47. Jucevičienė, P. (1998). Edukologijos idėjos Lietuvos švietimo sistemos modernizavimui : Monografija. Kaunas: Technologija.
48. Jucevičienė, P. ir Lepaitė, D. (2000). Kompetencijos sampratos erdvė. // Socialiniai mokslai. No. 1(22), P. 44–51
49. Jucevičienė P., Lepaitė D. (2002). Evaluator as Feed-back Driver: European Competences and Contemporary Training Problems // Socialiniai mokslai. Kaunas. Nr. 4 (36). P. 57–63.
50. Jucevičienė P., Brazdeikis V. (2003). Pedagoogo IKT kompetencijos dinamiškos struktūros pagrindimas. Socialiniai mokslai: Edukologija, 2 (39). Jucevičienė, P., Lepaitė, D. (2000).
51. Kompetencijos sampratos erdvė. Socialiniai mokslai, Nr. 1 (22).
52. Laužackas, R. (1997). Profesinio ugdymo turinio reforma: didaktiniai bruožai. Kaunas: Šviesa
53. Laužackas, R., Teresevičienė, M. ir Stasiūnaitė, E. (2005). Kompetencijų vertinimas neformaliajame ir savaiminiame mokymesi. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
54. Laužackas, R. ir Dienys, V. (2004). Profesijos mokytojų strateginių kompetencijų nustatymo ir jų kvalifikacijos tobulinimo modulių rengimo metodika. Vilnius: Profesinio mokymo metodikos centras.
55. Lepaitė, D. (2003). Kompetenciją plėtojančių studijų programų lygio nustatymo metodologija. Monografija. Kaunas: Technologija.
56. Lepaitė, D. Kliminskas, R. (2003). Bendrųjų kompetencijų plėtojimo situacijos tyrimo metodologija ir jos taikymas Panevėžio suaugusiųjų mokymo centro atveju. // Socialiniai mokslai No. 2 (39).
57. Lipinskienė, D. (2002). Edukacinė studentą įgalinanti studijų aplinka. Daktaro disertacija. Kaunas

58. Lietuvos švietimo plėtotės strateginės nuostatos švietimo gairės (2003–2012 metai). Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas „Dėl pedagogų rengimo koncepcijos“ (2004 m. rugsėjo 16 d. Nr.ISAK–1441).
59. LR Aukštojo mokslo įstatymas. (2000 m., kovo 21 d.) Nr. VIII–1586, Vilnius
60. LR valstybės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatai. [žiūrėta 2010–04–07]. Prieiga per internetą: < http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=214370
61. Lisbon convention (1997). [žiūrėta 2010–03–09]. Prieiga per internetą: < http://www.bologna-bergen2005.no/EN/MAIN_DOC/Lisbon1.HTM >.
62. Martin, K. (2000). Internationalisation: what does it mean for the curriculum. [žiūrėta 2009–12–18]. Prieiga per internetą: <<http://www.csd.uwa.edu.au/newsletter/issue0500>>
63. Martišauskienė, E. (2009). „Pedagogų požiūris į mokytojo kompetencijų raišką“ [žiūrėta 2010–05–05]. Prieiga per internetą: < http://www.leidykla.eu/fileadmin/Acta_Paedagogica_Vilnensia/22/88-101.pdf
64. Mažeikienė, N. ir Virgailaitė–Mečkauskaitė, E. (2007). Tarpkultūrinės kompetencijos matavimo ir vertinimo patirtis edukologijoje. *Socialiniai mokslai*, 4 (58), 24.
65. MOKYTOJO PROFESIJOS KOMPETENCIJOS APRAŠAS [žiūrėta 2010–03–09]. Prieiga per internetą: < http://www.srsc.lt/Mokytoju_kompetencijos.html
66. Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas (2007).
67. Mokytojų profesijos kompetencijos aprašas, patvirtintas Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2007 m. sausio 15 d. įsakymu Nr. ISAK–54
68. Pečiuliauskienė, P. (2007). “Darbo rinkos profesijos mokytojų bendrosios kompetencijos: situacija ir poreikis” [žiūrėta 2010–02–02]. Prieiga per internetą: http://www.leidykla.eu/fileadmin/Acta_Paedagogica_Vilnensia/18/str11.pdf
69. Petkevičiūtė, N., Budaitė, R. (2005). Vadovų tarpkultūrinė kompetencija Lietuvos organizacijose. // Organizacijų vadyba: sisteminiai tyrimai, Nr. 36, P. 133–150
70. Porcher, L., & Abdallah–Pretceille, M. (2001). Education et communication interculturelle. Paryžius, Prancūzija: Presses Universitaires de France
71. Redecker, C. (2009). Review of Learning 2.0 Practices: Study on the Impact of Web 2.0 Innovations on Education and Training in Europe. Šaltinis – Ateities technologijų tyrimo institutas, JRC, Europos Komisija: [žiūrėta 2010–01–12]. Prieiga per internetą <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=2059>.

72. Risager, K. (2000). The teacher's intercultural competence. // Sprogforum. Tidsskrift for sprogogkulturpaedagogik, Nr. 18, P. 14–20. [žiūrēta 2010–01–13]. Prieiga per internetą <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr18/risager.html>
73. Risager, K. (1994). Cultural understanding in language teaching – where now? // Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpaedagogik, Nr. 1, P. 7–13. [žiūrēta 2010–04–23] prieiga per internetą <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr1/Risager1.html>
74. Sercu, L. (2004). Assessing intrecultural competence: a framework for systemic test development in foreing language education and beyond. // Intrecultural education, Vol. 15, No. 1. [žiūrēta 2010–01–02]. Prieiga per internetą: http://web19.epnet.com/externalframe.asp?tb=1& ug=sid+B391A146%2D0359%2D4BB8%2D982C%2D81405F409FA2%40sessionmgr4+dbs+aph+cp+1+9E63& us=mh+1+frn+1+sl+0+hd+False+hs+True+cst+0%3B1+or+Date+fh+False+ss+SO+sm+ES+mdb+aph+dstb+ES+sel+False+ri+KAAACB2B00055922+2F71& uso=tg%5B0+%2D+db%5B0+%2D+daph+hd+False+clv%5B1+%2DY+clv%5B0+%2D20040000%2D20040000+op%5B0+%2D+cli%5B1+%2DFT+cli%5B0+%2DDT1+st%5B0+%2DAssessing++intercultural++competence+mdb%5B0+%2Dimh+4F6B&fi=aph_13310020_AN&lpdf=true&pdfs=101K&bk=R&tn=1&tp=CP&es=cs%5Fclient%2Easp%3FT%3DP%26P%3DAN%26K%3D13310020%26rn%3D1%26db%3Daph%26is%3D14675986%26sc%3DR%26S%3DR%26D%3Daph%26title%3DIntercultural%2BEducation%26year%3D2004%26bk%3D&fn=1&rn=1
75. Stier J. (2006). Internationalisation, intercultural communication and intercultural competence. [žiūrēta 2010–01–21]. Prieiga per internetą: http://66.249.93.104/search?q=cache:0lev0QO5C_IJ:www.immi.se/intercultural/nr11/stier.pdf+Kim+intercultural+competence&hl=lt&gl=lt&ct=clnk&cd=2.
76. Stier, J. (2002). Internationalisation in higher education: unexplored possibilities and unavoidable challenges. [žiūrēta 2010–02–21]. Prieiga per internetą: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002342.htm>.
77. Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). Competence at work. New York: Wiley.
78. Spenner, K. I. (1990). Skill: Meanings, Methods and Measures. Work and Occupations, No. 17(4), P. 399–421
79. Taylor E.W. (1994). Intercultural Competency: A Transformative Learning Process // Adult Education Quarterly. Vol.44, Nr.3, p.154–174. Prieiga per internetą: ERIC Nr. EJ482680.

80. Tarptautinių žodžių žodynas (1985). Ats. red. V. Kvietkauskas, Vilnius: Vyriausioji enciklopedijų redakcija.
81. Tamošiūnas T. (1999) Projektų metodas ugdymo praktikoje, Šiauliai
82. Teresevičienė M., Adomaitienė J. Projektai mokymosi procese : mokomoji knyga. – Kaunas:VDU, 2000
83. Vaitkevičiūtė, V. (2004). Tarptautinių žodžių žodynas
84. Vengrauskas, V. Langvinienė, N. (2005). Tarptautinis verslas. Kaunas
85. Virgailaitė – Mečkauskaitė, E. ir Zubilina, O. (2006). Šiaulių universiteto magistrantų mokslinės kompetencijos tarptautinis aspektas. Šiauliai: Šiaulių universitetas
86. Westera, W. (2001). Competence in education: a confusion of tongues./ *Curriculum studies*, 33(1), p.75–88.
87. Žydžiūnaitė, V. (2007). Tyrimo metodologija (socialiniai ir humanitariniai mokslai).
88. Žydžiūnaitė, V. (2006). Tyrimo dizainas: struktūra ir strategijos: mokomoji knyga. Kaunas: Technologija.

Priedai

PRIEDAS NR. 1

KOMEPTENCIJŲ RŪŠYS			
<p>Socialinė kompetencija</p> <p>Gebėjimas užmegzti kontaktus ir palaikyti tvirtus santykius, sugebėjimas pasiekti tikslus ir adaptuotis bei daryti norimą poveikį kitiems žmonėms gebėjimas susidoroti su visuomeninio gyvenimo reikalavimais. (R. Lekavičienė. 2000)</p>	<p>Profesinė kompetencija</p> <p>Gebėjimas realiai atlikti užduotis konkrečiose veiklos srityse. Profesinės kompetencijos struktūrą daugiausiai lemia tai, kas yra konkretus individo profesijos objektas (R. Adamonienė, 2001)</p>	<p>Dalykinė kompetencija</p> <p>Darbuotojo žinios, mokėjimai ir įgūdžiai, pažintiniai, kūrybos gebėjimai, emocinės vertybinės nuostatos. Kitais tariant žmogus yra labai kvalifikuotas savo profesijos žinovas (V. Chreptavičienė. 1999)</p>	<p>Komunikacinė kompetencija</p> <p>Gebėjimas pagal kvalifikaciją, žinias, mokėjimus ir įgūdžius gerai atlikti veiklą, susijusią su žmonių tarpusavio ryšiais, jų funkcionavimu, įprasminimu, tobulinimu. (V. Chreptavičienė, 1999).</p>
<p>Mokymosi kompetencija</p> <p>Platus mokymosi metodų žinojimas bei sugebėjimas juos taikyti įgūdžių tobulinimui (P. Jucevičienė, B. Stanikūnienė, 2003)</p>	<p>Asmeninė kompetencija</p> <p>Gilesnis savęs pažinimas ir suvokimas, gebėjimas save pristatyti, savęs vertinimas, savianalizės įgūdžiai, pasitikėjimas savimi, atsakomybė už savo veiksmus (A. Kernyte, 2004)</p>	<p>Asmeninės savybės</p> <p>Motyvacijos, bruožų, savęs vertinimo kompleksas, toks darbuotojas orientuojasi į pasiekimus, dažniau pasiekia savo iškeltą tikslą ir prisiima atsakomybę už jo (gyvendinimą. Bruožai daugiau ar mažiau apima darbuotojo reakciją į situacijas ir tam tikrą informaciją (Maenin. 1993)</p>	<p>Edukacinė kompetencija</p> <p>Savarankiško mokymosi bei informacijos valdymo įgūdžiai, požiūris į mokymąsi visą gyvenimą (A. Kernytė. 2004)</p>
<p>Holistinė kompetencija</p> <p>Gebėjimas įvertinti naują situaciją, pasirinkti joje tinkamus veiklos metodus ir nuolat integruoti dalykines ir profesines žinias (P. Jucevičienė, D. Lepaitė, 2000)</p>	<p>Redukuota kompetencija</p> <p>Gebėjimas atlikti užduoti ir pasiekti rezultatą pagal reikiamą minimalų standartą) ir holistinę kompetencijas (kiek pastangų turi įdėti asmuo, kad darbo rezultatas būtų sėkmingas). Redukuotai kompetencijai būdingos specifinės ir kintančios kompetencijos, holistinei kompetencijai būdingos bendrosios asmeninės kompetencijos (P. Jucevičienė, V. Brazdeikis.</p>	<p>Elgesio kompetencija</p> <p>Apima tokius bruožus kaip mandagumas, draugiškumas, paslaugumas. Toks elgesys pasireiškia darbuotojų sąveikoje. p/z. akių kontaktas pokalbio metu. malonios manieros kalbant telefonu (I. Bagdonienė. R. Ilponicnė 2004)</p>	<p>Bendravimo kompetencija</p> <p>Gebėjimas užmegzti ir palaikyti santykius su vartotojais, partneriais ir kolegomis, mokėjimas išklausti ir prisitaikyti prie įvairaus charakterio vartotojų. (Magnin. 1993)</p>
<p>Kognityvinė (pažinimo) kompetencija</p> <p>Mokėjimas mokytis, kitaip tariant, gebėjimas plėtoti naujas kompetencijas. Mokyti galima ne tik iš knygų, periodikos leidinių, bet ir iš praktikos, kolegų patyrimo, pasitaikančių nesėkmių (Magnin, 1993)</p>	<p>Vartotojo aplinkos pažinimo kompetencija</p> <p>Padeda geriau pažinti vartotoją, sužinoti jo poreikius, lūkesčius. Ši kompetencija ypač svarbi, kai turima reikalų su organizaciniu vartotoju (Magnin. 1993)</p>	<p>Bendroji kultūra yra</p> <p>Svarbi holistinės kompetencijos dalis. Pagrindinis paslaugų darbuotojo kompetencijos vertintojas - vartotojas. Jis tikisi paslaugų įstaigoje susitikti ne tik savo darbą išmanantį profesionalą, bet ir išprususį žmogų (Magnin, 1993)</p>	<p>Techninė kompetencija</p> <p>Apima žinias ir įgūdžius, reikalingus atlikti tam tikrą užduotį ar darbą, tinkamai aptarnauti klientą. Žinios susijusios su informacija, kurią asmuo valdo tam tikrose situacijose, o įgūdžiai yra realūs sugebėjimai atlikti tam tikrą fizinę ar protinę užduotį (Magnin. 1993)</p>
<p>Vadybinė kompetencija</p> <p>Mokėjimas įkvėpti ir motyvuoti kitus asmenis, valdyti stresus ir konfliktus, organizuoti kitų darbą. (N.Petkevičiūtė, E.Kaminskytė, 2003; Magnin. 1993)</p>	<p>Organizacinė (metodinė) kompetencija</p> <p>Gebėjimai organizuoti savo darbą: planuoti, derinti su kitais asmenimis, nustatyti prioritetus. Organizacinė kompetencija yra formuojama organizacinės kultūros ir išorės aplinkos sąveikos ir gali būti reguliuojama kintančių aplinkybių (Magnin, 1993)</p>	<p>Strateginė kompetencija</p> <p>Reiškia mokėjimą komunikuoti sistemoje, t.y. veikti su kitais paslaugų teikimo sistemos dalyviais, kooperuotis, derėtis, priversti veikti ir pasirinkti. Strateginė kompetencija apima ir gebėjimą suvokti, nuo ko ir kaip esi priklausomas (vartotojų, tiekėjų, pavaldinių ar aukštesnių institucijų) ir įsisąmoninti veikimo laisvę (Magnin. 1993)</p>	<p>Pedagoginė kompetencija</p> <p>Rodo paslaugų teikėjo mokėjimą paaiškinti, padėti suprasti, kas ir kodėl vyksta, kokios galimos paslaugos pasekmės. Ji padeda darbuotojui atskleisti vartotojams paslaugų naujoves ir jas įgyvendinti (Magnin, 1993)</p>

ANKETA

Mokytojų patirtys dalyvaujant „eTwinning“ programoje

Šiaulių universiteto Tarpkultūrinio ugdymo ir tarpininkavimo specialybės magistrantė¹ atlieka apklausą, norėdama sužinoti, kokios mokytojų patirtys dalyvaujant „eTwinning“ programoje.

Apklausos duomenys bus panaudoti tobulinant esamas mokytojų kompetencijas, atitinkančias rinkos poreikius. Iš viso bus apklausta apie 200 mokytojų.

Nuoširdžiai kviečiame dalyvauti apklausoje ir išreikšti savo nuomonę.

ANONIMIŠKUMAS GARANTUOJAMAS. Vardo ir pavardės nurodyti nereikia.

Jūsų nuomonė labai svarbi !



DĖKOJU IR LINKIU SĖKMĖS!

¹ Apklausą atlieka TUT magistrantė Renata Narvydienė, e-mail: renatanarvydiene@gmail.com, tel.:868233163

Jums tinkančius atsakymus žymėkite taip – X

1. Jūsų lytis:

Moteris

Vyras

2. Jūsų amžius:

iki 25 m. 26 - 35 m. 36 – 55 m. daugiau kaip 56 m.

3. Vietovė, kurioje yra Jūsų mokykla:

Vienas iš šių miestų (Vilnius, Kaunas, Klaipėda, Šiauliai, Panevėžys)

Savivaldybės centras

Kaimas ar miestelis

4. Jūsų pedagoginio darbo trukmė (stažas):

1 – 5 m. 6 – 10 m. 11 – 15 m. 16 – 20 m. 21 – 25 m. daugiau kaip 26 m.

5. Mokyklos, kurioje dirbate tipas:

Pradinė

Pagrindinė

Vidurinė (gimnazija)

Kita (įvardinkite)

.....

6. Klasės, su kuriomis dažniausiai dirbate:

1- 4 klasės

5-8 klasės

9-12 klasės

7. Kokį dalyką dėstote:

gimtąją kalbą

užsienio kalbą

socialinius mokslus

gamtos mokslus

tiksluosius mokslus

esate pradinių klasių mokytojas

esate administracijos darbuotojas

kita (įvardinkite)

8. Jūsų darbo patirtis tarptautiniuose projektuose.

nesu dirbęs (-usi)

1 – 2 projektai

3 – 5 projektai

5 – 10 projektų

virš 10 projektų

13. Įvertinkite Jūsų turimus anglų, prancūzų, rusų ir vokiečių profesinės kalbos įgūdžius.

		Deja, man tai per sunku	Bandau daryti, tačiau man tai sunkiai sekasi	Darau, bet man reikia dar labai tobulinti savo gebėjimus	Esu patenkintas (-a) savo gebėjimų lygiu, nors ši tą reikėtų dar patobulinti
Šia kalba skaitau mokslinę ir mokamąją literatūrą.	Anglų	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Prancūzų	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Rusų	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Vokiečių	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aktyviai pasisakau diskusijose/ seminaruose su užsienio mokytojais	Anglų	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Prancūzų	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Rusų	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Vokiečių	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mokau/mokiau užsienio kalbos Lietuvoje	Anglų	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Prancūzų	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Rusų	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Vokiečių	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mokau/mokiau mokinius užsienyje	Anglų	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Prancūzų	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Rusų	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Vokiečių	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Susirašinėju darbo reikalais su užsienio kolegomis (-ėmis).	Anglų	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Prancūzų	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Rusų	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Vokiečių	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sugebu patikrinti iš užsienio kalbos vertėjo išverstą tekstą.	Anglų	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Prancūzų	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Rusų	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Vokiečių	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Kaip Jūsų kalbines kompetencijas įtakojo dalyvavimas programoje *eTwinning*?

.....
.....
.....
.....
.....

15. Kaip dalyvavimas programoje *eTwinning* prisidėjo prie Jūsų tarpkultūrinio pažinimo?

Dalyvaudama(s) projekte aš:

		Taip	Ne
15.1	<i>Atsisakiau kultūrinių stereotipų</i>		
15.2	<i>Tapau labiau tolerantiška(s) kultūriniam skirtumams</i>		
15.3	<i>Įgijau tarptautinio bendradarbiavimo patirties</i>		
15.4	<i>Išnaudojau galimybę sužinoti apie kitų Europos šalių kultūrą</i>		
15.5	<i>Susipažinau su kitų Europos šalių mokymo tradicijomis, švietimo kultūra</i>		
15.6	<i>Kita (įvardinkite)</i>		

16. Kaip dalyvavimas programoje *eTwinning* prisidėjo prie Jūsų informacinių komunikacinių technologijų tobulėjimo?

Dalyvaudama(s) projekte aš:

		Taip	Ne
16.1	<i>Patobulinau užsienio kalbų žinias ir gebėjimus</i>		
16.2	<i>Pradėjau dažniau naudotis informacinėmis komunikacinėmis technologijomis (IKT)</i>		
16.3	<i>Įgijau daugiau pasitikėjimo savimi</i>		
16.4	<i>Programos metu surinktą medžiagą panaudojau pamokų metu</i>		
16.5	<i>Įsisavinau naujus mokymo metodus</i>		
16.6	<i>Kita (įvardinkite)</i>		

17. Ar manote, kad projektas pakeitė jūsų požiūrį į IKT (informacinių komunikacinių technologijų) taikymą mokyme?

- Taip
 Ne

18. Kokia buvo didžiausia nauda Jums ir Jūsų mokiniams dalyvaujant programoje *eTwinning*?

19. Kaip *eTwinning* projekto metu įgytos tarpkultūrinės kompetencijos, padeda įgyvendinti ugdymo programos reikalavimus?

.....

20. Ar projektas *eTwinning* padėjo ugdyti gyvenimui svarbius ir tarptautiniam bendravimui reikalingus mokinių gebėjimus?

- Taip
 Ne

21. Kaip dalyvavimas programoje *eTwinning* prisidėjo prie Jūsų vadybinių gebėjimų?

Dalyvaudama(s) projekte aš:

21.1	<i>Patobulinau savo vadybinius gebėjimus</i>	Taip	Ne
21.2	<i>Išmokau organizuoti darbą grupėse</i>		
21.3	<i>Sutelkiau kolegas bendram darbui programoje</i>		
21.4	<i>Sutelkiau mokinius bendram darbui programoje</i>		
21.5	<i>Parengiau programos planą</i>		
21.6	<i>Kita (įvardinkite)</i>		

22. Pažymėkite bent tris aktualiausias problemas, su kuriomis susidūrėte vykdydami programą?

Dalyvaudama(s) projekte aš susidūriau su šiomis problemomis:

22.1	<i>Laiko trūkumas</i>	Taip	Ne
	<i>Lėšų trūkumas</i>		
	<i>Problemos administruojant projekto išteklius</i>		
	<i>d. Žmogiškuosius</i>		
	<i>e. Materialiuosius</i>		
	<i>f. Finansinius</i>		
22.2	<i>Nepalaikė institucijos vadovybė</i>		
22.3	<i>Nepakankamas užsienio kalbos mokėjimas</i>		
22.4	<i>Nepakankamas IKT valdymas</i>		
22.5	<i>Nepakankama tarptautinio bendradarbiavimo patirtis</i>		
22.6	<i>Nepakankama projektinio darbo patirtis</i>		
22.7	<i>Dažniausiai kilo problemos bendradarbiaujant su:</i>		
	<i>d. Su užsienio mokyklų bendruomene</i>		
	<i>e. Su kolegomis savoje mokykloje</i>		
	<i>f. Mokiniais</i>		
22.8	<i>Numatytas nerealus darbo planas</i>		
22.9	<i>Kita (įvardinkite)</i>		

23. Ką galėtumėte pasiūlyti nurodytoms problemoms išvengti (pažymėkite visus tinkamus atsakymus)?

		Taip	Ne
23.1	<i>Projekto įgyvendinimo eigoje, suplanuota projektinę veiklą paskirstyti tolygiai</i>		
23.2	<i>Racionaliau susiplanuoti projekto biudžetą</i>		
23.3	<i>Rasti papildomų rėmėjų projektui įgyvendinti</i>		
23.4	<i>Sudominti daugiau savo kolegų projektais</i>		
23.5	<i>Itraukti į projektą įstaigoje atsakingus už finansus</i>		
23.6	<i>Nuolat pateikti išsamią informaciją apie projektą savo institucijoje</i>		
23.7	<i>Projekto idėją, labiau sieti su institucijos tikslais</i>		
23.8	<i>Numatyti lėšų projekto dalyvių kalbiniam parengimui institucijos biudžete</i>		
23.9	<i>Prieš pateikiant paraišką organizuoti parengiamąjį vizitą - susitikimą su būsimais partneriais</i>		
23.10	<i>Komunikuoti kuo dažniau su partneriais</i>		
23.11	<i>Sudaryti vietinę projekto darbo grupę</i>		
23.12	<i>Iš anksto atlikti apklausą, kas iš kolegų norėtų prisidėti prie būsimojo projekto</i>		
23.13	<i>Itraukti mokinius į projektinę veiklą nuo pat jo planavimo</i>		
23.14	<i>Pagal mokiniu pasiūlymus keisti (koreguoti) projektinę veiklą</i>		
23.15	<i>Prieš teikiant paraišką, sudaryti realu projektinių darbų planą</i>		
23.16	<i>Kita (įvardinkite)</i>		

24. Ką norėtumėte pridurti apie įgytą patirtį, sėkmes ar nesėkmes dalyvaujant programoje eTwinning?

.....

.....

.....

.....

PRIEDAS NR. 3**Pagrindinės visą gyvenimą trunkančio mokymosi kompetencijos, pagal 2007 Europos rekomendacijas**

Pagrindinės kompetencijos	Apibrėžimas
Bendravimas gimtąja kalba	Gebėjimas žodžiu bei raštu reikšti ir aiškinti sąvokas, mintis, jausmus, faktus bei nuomones ir bendrauti kalbine prasme tinkamu ir kūrybišku būdu įvairioje socialinėje bei kultūrinėje aplinkoje.
Bendravimas užsienio kalbomis	Taip pat kaip „bendravimas gimtąja kalba“, bet pritaikyta užsienio kalboms.
Matematiniai gebėjimai ir pagrindiniai gebėjimai mokslo bei technologijų srityje	Gebėjimas matematiškai mąstyti bei pritaikyti šį mąstymą sprendžiant įvairias problemas ir gebėjimas bei noras naudotis žiniomis ir metodika aiškinant šio pasaulio reiškinius.
Skaitmeninis raštingumas	Skaitmeninis raštingumas - tai naudojimasis informacinės visuomenės technologijomis, kritiškai jas vertinant ir pasitikint savimi, pagrįstas pagrindiniais IKT gebėjimais: kompiuteriniu raštingumu ir gebėjimu bendrauti bei dalyvauti bendradarbiavimo tinklų veikloje.
Mokymasis mokytis	Tai gebėjimas organizuoti ir planuoti savo mokymąsi dirbant savarankiškai ir grupėse; efektyviai planuoti savo laiką, spręsti problemas, įgyti naujų žinių, jas apdoroti, vertinti bei įsisavinti ir taikyti naujas žinias bei gebėjimus įvairiose situacijose.
Socialiniai ir pilietiniai gebėjimai	Visuomeniniai gebėjimai apima visas elgesio formas, kurias asmuo privalo įsisavinti, kad galėtų dalykiškai bei konstruktyviai dalyvauti

	visuomenės veikloje ir spręsti konfliktus, kai reikia.
Iniciatyva ir verslumas	Apima ir polinkį keistis, ir gebėjimą priimti, palaikyti bei prisitaikyti prie naujovių, kurias sukelia išoriniai veiksniai. Tai - gebėjimai imtis atsakomybės už savo veiksmus (teigiamus ar neigiamus), lavinti strateginį išvalgumą, kelti uždavinius bei juos įgyvendinti ir nuolat siekti sėkmės.
Kultūrinis sąmoningumas ir raiška	Tai gebėjimas suvokti įvairių kūrybinių idėjų, patirties bei emocijų raiškos įvairioje terpėje: muzikoje, literatūroje, kūno bei vizualiniame mene, svarbą.