

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS  
HUMANITARINIS FAKULTETAS  
FILOSOFIJOS/ANTROPOLOGIJOS KATEDRA

## **Projekto metodo taikymas tarpkultūriniame ugdyme**

Magistro darbas  
Socialiniai mokslai, edukologija (S 07)

**Magistro darbo autorė** Ieva Maselytė.....  
**Vadovė** doc. dr. Rasa Pocevičienė.....  
**Recenzentas** doc. Birutė Šilėnienė.....

Šiauliai  
2009

## **SANTRAUKA**

Ieva Maselytė

### **Projekto metodo taikymas tarpkultūriniame ugdyme**

Šiandieninėje visuomenėje projektai tampa vis aktualesni, kadangi jie padeda spręsti verslo, meno, mokslo, technologijos bei daugelį kitų uždavinių.

Vienas iš ugdymo kokybės gerinimo būdų - dalyvavimas tarptautiniuose projektuose. Tarptautinių projektų pagalba siekiama gerinti ugdymo įstaigos materialinę bazę, įtraukti tėvus į ugdymo procesą, suteikti vaikams kuo įvairesnių išpūdžių, kelti pedagogų kvalifikaciją bei įstaigos prestižą.

Šio darbo tema yra aktuali dėl kelių priežasčių. Tai dėl projektinės veiklos rengimo galimybių bendrojo lavinimo įstaigose atskleidimo, taip pat tarpkultūrinio ugdymo galimybių šioje plotmėje.

Apžvelgus literatūrą projektų metodo klausimais, išnagrinėjus Lietuvoje ir atlikus kiekybinį tyrimą, galime daryti sekančias išvadas:

Pastebėta, kad tarpkultūrinė kompetencija sėkmingai gali būti ugdoma „keliaujant“ į kultūriškai skirtingų šalių bendruomenes, ir projekto metodas, kaip priemonė šias siekiamybes įgyvendinti.

Prieš atliekant tyrimą galima buvo numatyti, jog konkretaus patirtinio metodo, tokio kaip projekto taikymas, siekiant nustatyti tarpkultūrinės kompetencijos raišką, galimai išryškins tik kai kurias tiriamos kompetencijos struktūrinės dalis. Gauti tyrimo rezultatai iš dalies patvirtino prielaidą. Tyrimo metu paaiškėjo, kad labiausiai buvo atskleistos respondentų žinios ir nuostatos, tačiau nebuvo išsamiai identifikuoti gebėjimai ir kultūrinis/kritinis sąmoningumas.

Tyrimas parodė, kad tarpkultūrinė kompetencija glaudžiai siejasi su kai kurių pilietinių ir socialinių kompetencijų elementais. Taip pat nustatyta, kad tarpkultūrinės kompetencijos kai kurių struktūrinių elementų ugdymas priklausė nuo respondento veiklos organizacijoje intensyvumo.

Apibendrinant bendrąją tiriamųjų patirtį, dalyvaujant Socrates/Comenius 1 projektuose galima teigti, kad projektai akivaizdžiai buvo naudingi mokykloms. Projektai daugeliu atveju konsolidavo mokyklos bendruomenę, buvo glaudžiau bendradarbiaujama su tėvais, kitomis institucijomis, kilo mokyklos prestižas.

## SUMMARY

In today's society projects become more and more relevant since they help to solve the objectives of business, art, science, technologies and many other issues.

One of the ways of improvement of education quality - participation in international projects. With the help of international projects it is attempted to improve the base of learning recourses of educational institution, to involve parents into educational process, to provide the children with a diversity of impressions, to raise qualification of the pedagogues and status of the institution.

The theme of the present work is relevant due to several reasons. First of all, due to revealing of the possibilities of organization of project activity in institutions of general education, also due to the opportunities of intercultural education in this field.

The following conclusions may be made after review of literature on the issues of project method, analysis in Lithuania and conduction of quantitative research:

It has been noticed that intercultural competence may be developed successfully when "entering" the communities of the culturally different countries, and project method as a means of implementation of these aims.

Before conduction of the research it was possible to foresee that application of particular experiential method such as application of project in pursuance of determination of expression of intercultural competence may highlight only some structural parts of the competence analyzed. The results obtained have proved the assumption partly. During the research it has emerged that knowledge and attitudes of the respondents were mainly revealed whereas the abilities and cultural/critical consciousness were not identified in detail.

The research has shown that intercultural competence is closely related with some elements of civil and social competences. It has also been determined that development of some structural elements of intercultural competence depended on intensity of respondent's activity in organization.

By generalizing general experience of those under research, by participating in Socrates/Comenius 1 projects it may be stated that the projects were obviously useful for schools. The projects in many cases consolidated school community; it was communicated with the parents more closely, as well as with other institutions, the status of the school rose.

## TURINYS

Įvadas .....	5
1.1. Projektų vaidmuo ugdymo procese .....	9
1.2. Projektavimo aspektai .....	11
1.3. Projekto struktūra .....	13
2. TARPKULTŪRINIS UGDYMAS IR PRITAikomUMO GALIMYBĖS VYKDANT PROJEKTINĘ VEIKLĄ MOKYKLOJE.....	16
2.1. Tarpkultūrinės kompetencijos struktūra.....	17
2.2. Tarpkultūrinės kompetencijos vystimosi stadijos ir pažangumo lygiai .....	20
2.3. Patirtinis mokymasis tarpkultūriniame ugdymo kontekste .....	25
3. SOCRATES PROJEKTAI KAIP VIENA TARPKULTŪRINIO UGDYMO MOKYKLOJE GALIMYBIŲ .....	29
3.1. Socrates/Comenius 1 projektų tipai ir Lietuvos mokyklų dalyvavimas juose 1998-2008 metais .....	30
3.2. Socrates/Comenius 1 projektų dalykinė ir tematinė įvairovė bei poveikis bendriesiems įgūdžiams ir motyvacijai .....	36
3.3. Projektų įtaka darbui klasėse ir mokyklų darbo organizavimui.....	38
3.4. Struktūrinių fondų finansinė parama Lietuvoje vykdomiems projektams.....	39
4. PROJEKTO METODO TAIKYMAS TARPKULTŪRINIAME UGDYME.....	41
4.1. Tyrimų metodika ir organizavimas .....	41
4.2. Tyrimo imties charakteristika .....	43
4.3. Respondentų vykdytų projektų pristatymas.....	46
4.4. Projektų metodo taikymo tarpkultūrinio ugdymo procese empirinio tyrimo rezultatų analizė	56
IŠVADOS .....	74
REKOMENDACIJOS.....	76
LITERATŪROS SĄRAŠAS .....	77
PRIEDAI .....	82

## **Ivadas**

Veikaluose, tyrinėjančiuose šiuolaikinės visuomenės tendencijas pastebimas padidėjęs filosofų (Donskis, 2004; Mažeikis, 2005), sociologų (Gidens, 2005) dėmesys įvairiataučių bendruomenių problemų analizei. Dėl šios priežasties žmonių tarpusavio komunikavimo galimybės ir būdai šiuolaikinėje, globalėjančioje visuomenėje tampa naujų edukacinių idėjų, metodų paieškos, bei tyrimų šaltiniu (Aramavičiūtė, 1998; Fullan, 1998; Hargreaves, 1999; Gundara, 2000).

2003-2012 metų Bendrojo lavinimo ugdymo turinio formavimo, vertinimo, atnaujinimo diegimo strategijoje yra teigiama, jog visais švietimo lygmenimis formuojamas ir įgyvendinamas ugdymo turinys išlieka pernelyg orientuotas į žinias ir mokinių akademinų gebėjimų ugdymą, per mažai dėmesio skiriama ugdymo turinio sąsajoms su gyvenimo praktika, tarpkultūriniam ugdymui, naujų, šiuolaikinėje visuomenėje būtinų kompetencijų ugdymui.

**Mokslinis naujumas.** Nuolatos keičiantis ir plečiantis globalizacijos procesui, masinei emigracijai, turizmui, tarptautiniam verslui, prekybos sferoms, auganti internacionalizacijos įtaka mokslui, kuomet keičiasi mokyklos vaidmuo iš į žinias orientuoto turinio perteikimo į kompetencijų ugdymą, kelia naujus iššūkius švietimo sistemai. Projekto metodas, kaip vienas šią kaitą amortizuojančių veiksnių, gali įtakoti jauno žmogaus tapimą globaliai mąstančia, lengvai priimančia aplinką, tarpkultūrinių gebėjimų turinčia asmenybe.

Lietuvos Respublikos ugdymo institucijų veiklą reglamentuojančiuose dokumentuose (LR švietimo įstatymas 1991 06 25 Nr. I-1489) pabrėžiama, kad mokyklinis ugdymas turi „puoselėti visas vaiko galias (intelektualines, emocines, valios, fizines), lemiančias asmenybės brandą ir socializacijos sėkmę; skatinti vaiko savarankiškumą, iniciatyvą, kūrybiškumą, atskleisti ir ugdyti įvairius gebėjimus, puoselėti individualybę, padėti vaikui suvokti bendrąsias žmogaus vertybes ir puoselėti jo dorą, kaip būtiną demokratinės gyvensenos pagrindą; užtikrinti ugdymo tęstinumą“. (LR Švietimo įstatymas, 2004) Vilnius, nauja įstatymo redakcija nuo 2004 m. liepos 15d. Nr.I-1489. (Žin., 2003, Nr. 63-2853 (2003-06-28))<sup>1</sup>.

Tarpkultūrinė kompetencija įvairių autorių (Fantini, 2000; Byram, 2004; Bennet, 1993; Hoopes, 1997) traktuojama ne kaip duotybė, bet kaip asmens nuolatinės raidos ir vystimosi rezultatas. Ši kompetencija, esant tam tikroms sąlygoms formuojasi visą gyvenimą ir dažnai aukščiausias lygis yra sunkiai pasiekiamas. Vienas iš žinomiausių tarpkultūrinės kompetencijos

---

<sup>1</sup> (LR Švietimo įstatymas, 2004) Vilnius, nauja įstatymo redakcija nuo 2004 m. liepos 15d. Nr.I-1489. (Žin., 2003, Nr. 63-2853 (2003-06-28))

ugdymo metodų - tai patirtinis mokymasis tarpkultūriniame kontekste, kai asmuo dalyvaudamas mobilumo ar kt. programose, projektuose, įsitraukdamas į simuliacinių, vaidmenų žaidimų dirbtinai sukonstruotas tarpkultūrinių skirtumų ir susidūrimų situacijas, tiesiogiai ar netiesiogiai susiduria su kita kultūra

Vienas iš tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo kokybės gerinimo būdų - dalyvavimas tarptautiniuose projektuose. Tarptautinių projektų pagalba siekiama gerinti ugdymo įstaigos materialinę bazę, įtraukti tėvus į ugdymo procesą, suteikti vaikams kuo įvairesnių išpūdžių, kelti pedagogų kvalifikaciją bei įstaigos prestižą ir kt. bei ugdyti jų tarpkultūrinės kompetencijas.

Šiandieninėje visuomenėje projektai tampa vis aktualesni, kadangi jie padeda spręsti verslo, meno, mokslo, technologijos bei daugelį kitų uždavinių.

Žodis „projektas“ egzistuoja tiek laiko, kiek egzistuoja pačios idėjos. „Senovės Egipto piramidžių arba alfabeto sukūrimas antikinėje Graikijoje - didžiulės reikšmės, inovatoriškumo, fizinių bei protinių ribų įvykiai. Jie gali būti pavadinti sėkmingais istoriniais projektais" (Litke, 2006, p.9). Šiandien projektai rengiami įvairiose darbo sferose.

Vadybos teorijoje ir praktikoje vienareikšmiškai išskiriama viena projekto (lot. *Projectus* - mestas į priekį) savybė - tai unikalus problemos sprendimo būdas. „Tai ilgalaikis, sistemingas ir suplanuotas bandymas, pasižymintis vertinimu. Projektas - planuojamas ir vertinamas darbas, tai pastangų sistema, kurią lemia iškilusių problemų prigimtis" <sup>2</sup>. Jį kuriame susidūrę su nauju reiškiniu, kuris, mūsų manymu, reikalauja intervencijos, turinčios padėti mums įgyti daugiau patirties ir duoti naudingų rezultatų. Projektinė veikla, kaip priemonė tikslams įgyvendinti yra gana paplitusi, tačiau stokojama patirties vertinant projektus, jų veiksmingumą, projektų auditai paremti finansine arba veiklos ataskaita neretai yra paviršutiniški. Taip pat pasigendama aiškios strategijos tobulinant projektų veiksmingumą tarpkultūriniame ugdyme.

Šio darbo tema yra aktuali dėl kelių priežasčių. Tai dėl projektinės veiklos rengimo galimybių bendrojo lavinimo įstaigose atskleidimo, taip pat tarpkultūrinio ugdymo galimybių šioje plotmėje.

Šiuolaikiniame švietimo raidos etape daug autorių: Kučinskienė R.(2002), Kučinskas V.(2002), Litkes X.D.(2006), Martin V.(2002), Neverauskas B. (2004), Tamošiūnas T.(1999), ir kt. domisi projekto naudojimo ugdymo procese problematika. 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 Armstrong M. (1993), Aukštoliėnės M. (2004), Clements J.P. (2006), Černiūtės I. (2003),

---

<sup>2</sup> Neifachas S. Projektinė veikla ikimokyklinėje, priešmokyklinėje grupėje: teorija ir praktika. – Vilnius: UAB „Ciklonas“, 2005. – 105 p.

Damašienė V. (2002), Drucker P.F. (1990), Gido J.(2006), Handbook A. (1993), Želvio R. (1999) ir kt. darbuose.

Tarptautinių projektų finansavimo galimybes savo darbuose gvildeno Xeldman K. (2005), Gečas K. (2004), Lock D. (2004) ir kt. Daniels E.R. (2000), Gražienė V. (2005), Gumuliauskienė A. (2004), Mathiasen Ch.R. (1999), Stafford K. (2000) ir daugelis kitų autorių domisi mokykliniais tarptautiniais projektais - jų tikslais, uždaviniais, veikla.

Tarptautinius projektus koordinuojančios institucijos (Ugdymo inovacijų centras, Šiuolaikinių didaktikų centras, JTBA, Moterų informacijos centras, Viešoji įstaiga „Vaikų labui“ ir kt.) domisi, renka medžiagą, apie mokyklinių įstaigų patirtį dalyvaujant tarptautiniuose projektuose. Taip pat rengia įstaigų pedagogams kursus, seminarus aktualiomis temomis apie projektų rengimą, vykdymą ir kt. Tačiau projekto kaip tarpkultūrinio ugdymo metodo samprata dar nėra pakankamai išplėtotą, teoriškai ir empiriškai pagrįsta.

### **Tyrimo objektas**

Projektų metodo taikymas tarpkultūriniame ugdyme.

**Tyrimo hipotezė:** projekto metodas yra efektyvi priemonė ugdant tarpkultūrines kompetencijas.

### **Darbo tikslas:**

Atskleisti bendrojo lavinimo įstaigų dalyvavimo tarptautiniuose projektuose patirtį ir problemas tarpkultūrinio ugdymo kontekste; identifikuoti projektų metodo panaudojimo galimybes tarpkultūriniame ugdyme.

### **Darbo uždaviniai:**

1. Apžvelgti mokslinę, pedagoginę, psichologinę ir kt. literatūrą nagrinėjamos problemos aspektu.
2. Ištirti tarpkultūrinės projektinės veiklos patirtį ir problemas atkreipiant dėmesį į tarpkultūrinio ugdymo kontekstą.
3. Identifikuoti projektų metodo panaudojimo galimybes tarpkultūriniame ugdyme.
4. Parengti rekomendacijas tarptautinių projektų koordinatoriams, ugdymo įstaigų vadovams, norintiems dalyvauti įvairioje tarptautinėje projektinėje veikloje tarpkultūrinio ugdymo srityje.

### **Tyrimo metodai:**

Mokslinės literatūros bei dokumentų turinio analizė, kuria siekta atskleisti pagrindinius konceptus, jų vartojimo ypatumus; nustatyti tarpkultūrinės kompetencijos struktūrą, jos formavimo ir ugdymo metodų nagrinėjimo tradicijas; išsiaiškinti veiksnius, galinčius įtakoti respondentų tarpkultūrinės kompetencijos raiškos ypatumus. Projekto metodo panaudojimo galimybes ir poveikį tarpkultūriniam ugdymui.

### **Tyrimo imtis:**

Tyrimo metu buvo apklausta 18 mokytojų ir 90 mokinių. Apibendrinant demografinius rodiklius lyties atžvilgiu paaiškėjo, kad tyrimo imtyje dominuoja moterys: iš 18 respondentų mokytojų: 14 moterys ir tik 4 vyrai (Paveikslas Nr.7 procentinė išraiška).

Tyrimu siekta nustatyti, ar projekto metodo naudojimas turi įtakos tarpkultūrinių kompetencijų ugdymui.

### **Tyrimo vykdymas:**

1. Teorinę bazę sudaro Europos Sąjungos šalių, taip pat ir Lietuvos mokslininkų mokslinių straipsnių bei kitų literatūros šaltinių analizė siekiant išsiaiškinti projekto metodo galimą įtaką efektyvinant tarpkultūrinių kompetencijų ugdymą. Pirmojo etapo eigoje sukurtas pirminis tyrimo instrumentas padėjo nustatyti kriterijus, kuriais remiantis buvo atlikti kiekybiniai tyrimai.
2. Kokybinio tyrimo etape sisteminami ir pristatomi įvairaus pobūdžio šaltiniai iš ugdymo įstaigų, kurios sutiko pasidalinti patirtimi, problemomis dalyvaujant tarptautiniuose projektuose pagal Socrates, Comenius programą.
3. Siekiant darbo tikslų ir uždavinių įgyvendinimo, buvo atliekamas kiekybinis 2006-2008 (keletas projektų - tęstiniai) metais vykdytų Socrates/Comenius 1 programos projektų dalyvių (mokytojų ir mokinių) tyrimas, naudojant anketinę apklausą. Respondentai buvo parinkti iš skirtingose vietovėse (didelis miestas, miestelis, kaimo vietovė) esančių ir skirtingų tipų (pagrindinė, vidurinė) mokyklų, taip pat skirtingais metais dalyvavusių projekte ir vykdyusių Socrates/Comenius 1 programos.



# 1. PROJEKTO SAMPRATOS TEORINIAI ASPEKTAI

## *1.1. Projektų vaidmuo ugdymo procese*

Pedagoginėje literatūroje (TŽŽ, 2001, 31) projekto metodas įvardijamas kaip mokymo metodas, pedagoginė technologija, mokymo sistema. Projektas (*lot. projektus*) - mestas į priekį (TŽŽ, 2001, 31). Tai iš anksto parengta ir suplanuota kryptinga veikla, siekianti tam tikrų tikslų ir turintį galutinį rezultatą - produktą. Skirtingi autoriai savaip apibūdina projekto terminą.

Projektų metodą apibūdina įvairūs šaltiniai Lietuvoje (Beniušienė, 1999. Tamošiūnas, 1999. Birgelytė, 2003):

Projektas - tai ilgalaikis, sistemingas ir suplanuotas bandymas, pasižymintis vertinimu. Tai - planuojamas ir vertinamas darbas, tai - pastangų sistema, darbo forma, kurią lemia iškilusios problemos ir jų prigimtis. V. Martin (2002)

Projektas yra planinga ir organizuota veikla, kurios tikslas - įveikti užduotį ar išspręsti problemą taip, kad gautume norimų rezultatų. V. Martin (2002)

Projektų metodas - mokymo scenarijus, skatinantis savarankišką žinių, įgūdžių bei socialinio patyrimo įgijimą. Nekasdieniška, nesikartojanti veikla tam tikram tikslui pasiekti, vykstanti pagal susitarimą, numatytu laiku, pasitelkus finansinius ir techninius išteklius. Gerai organizuotas galutinio produkto kūrimas. Projektas turi turėti aiškiai apibrėžtą galutinį produktą ir suplanuotą veiksmų eigą.

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 U., 2002) teigia, kad tarptautinis projektas sukuria prielaidas įgyvendinti turiningus, skirtingų kultūrų sąlygotus švietimo produktus, patirti mokymo proceso, jo formų įvairovę.

Pagal trukmę projektus galima skirstyti į trumpalaikius ir ilgalaikius. Trumpalaikius projektus galima įgyvendinti iš karto, pvz.: per vieną dieną. Ilgalaikiui projektui prireikia kelių etapų.

Pagal problemų turinį ir jų sprendimo naujumą, projektai gali būti skirstomi į tipinius ir unikalius. Tipiniai projektai gali būti atkartojami kitose situacijose. Unikalūs projektai negali būti pakartoti, nes jų situacija nesikartoja.

Pagal veiklos apimtį projektai gali būti lokaliniai, regioniniai ir nacionaliniai. Analizuojamos situacijos matas apibrėžia projektinės veiklos apimtį. (Oehring U., 58, 2002) Taip pat būtina, kad kiekvienas projektas pasižymėtų inovacija, be šito nebūtų prasmės rengti projektą.

Daug autorių pažymi, kad projektas nėra naujas metodas ugdyme. Pvz.: A. Birgelytė (2002) pažymi, kad jis pradėtas naudoti dar XVII-XIX a. XVIII a. Projekto sąvoka buvo teoriškai ir praktiškai pagrįsta Amerikoje, kur esminis požymis - teorinių žinių taikymas praktikoje. Pasak autorės, projektų metodas pirmą kartą spaudoje paminėtas 1824 m. JAV buvo pristatomas kaip "Mokymasis dirbant". Įvairius mokymo organizavimo metodus nagrinėję filosofai bandė analizuoti ir projektų metodą: Johanas Dewey (1859-1952), Johannas Friedrichas Herbertas (1776-1841), Williamas Herardas Kilpatrikas (1871-1965). J. Dewey įsitikinimų ugdymas yra gyvenimas, o ne rengimasis gyvenimui.

Vėlesniuose darbuose A. Birgelytė (2003) tyrinėja projektų metodo sampratą Lietuvoje. Ji teigia, kad XIX a. ją nagrinėjo daugelis žymių veikėjų: J. Šliūpas, G. Petkevičaitė-Bitė, Vydūnas. Vienas pirmųjų veikėjų labiausiai išgarsinusių projektų metodą Lietuvoje buvo J. Vabalas-Gudaitis (1881-1955). Jis manė, kad pedagoginei sistemai yra labai artimas projektų metodas.

Atkūrus Lietuvos nepriklausomybę ir prasidėjus švietimo reformai, projektų metodas tapo vis plačiau naudojamas Lietuvos mokyklose. Jį savo darbuose nagrinėja: T. Tamošiūnas (1999), V. Gražienė (2003), M. Teresevičienė (2000), A. Birgelytė (2002), D. Šiaulytėnė (2001), E. Trečiokienė (2006), J. Adomaitienė (2004) ir kiti autoriai.

Organizuodamas mokinio tikslus atitinkančią veiklą, pedagogas sustiprina vidinę jo motyvaciją (priešinga išorinei, kai dirbama siekiant atlygio) - siekimą įsitraukti į veiklą ir joje tobulėti. Nuo to momento mokinys pradeda jausti, kad rezultatai priklauso nuo jo paties, t.y. prisiima atsakomybę. Tai skatina jį išmėginti ir geriau suvokti savo galimybes. Jis pradeda labiau pasitikėti savimi, o tai jau keičia jo elgesį ir santykį su kitais žmonėmis. Taigi tuo būdu stiprėja ir mokinio bendravimas klasėje.

Vienas iš svarbiausių projektų metodo elementų, nurodytų A. Birgelytės (2002) yra tas, kad šalia dalyko gebėjimų yra ugdomi ir bendrieji gebėjimai, kurie labai svarbūs šiandieninėje nuolat besikeičiančioje visuomenėje. Dirbant projekto metodu į bendrą visumą jungiasi žinios, įgūdžiai, gebėjimai, mokomasi vieni iš kitų, t.y. patirties perteikimas, bendravimas, bendradarbiavimas, kultūrų pažinimas (tarptautiniame projekte), visuomet yra erdvės atsiskleisti individualumui ir kūrybiškumui, svarbiausia čia ne rezultatas, o pati projekto eiga, aplinka. Projektu paremtas darbas daro įtaką: asmenybės kokybiniam augimui, laisvam mąstymui, išradimui, pasitikėjimui savimi, teigiamam savęs vertinimui, bendravimo kultūrai.

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).

Projekto sėkmę sąlygoja projekto metodologija, resursai (ištekliai) ir komanda (žmonės).

Ištaigos vadovybė paprastai taip pat atlieka labai svarbų vaidmenį kuriant projektą. Gero tarptautinio projekto sukūrimas priklauso nuo gerai organizuotos veiklos, projekto valdymo proceso.

## ***1.2. Projektavimo aspektai***

Projektų intervalas yra labai platus - nuo mini projektų pamokos metu iki tarptautinių projektų. Pasak N. Beniušienės (1999), savo darbe mielai jį taiko daugelis mokytojų. Jie projektinį darbą suvokia kaip praktinį žinių įtvirtinimą, kūrybišką problemų sprendimo būdą, savarankišką mąstymą, kuris moko bendrauti ir bendradarbiauti. Mokiniais projektinis darbas visų pirma yra kūrybinė veikla (kiekvienas jaučiasi galintis pasireikšti), paremta savarankiškumu, draugiškais santykiais, geromis emocijomis, darbu komandoje.

Kai kurie autoriai (Tamošiūnas, 1999) pagal projektavimo metodą skiria tokias apibendrintas projektavimo kryptis:

**filosofinis ir teorinis projektavimas**, kai planuojamos pasaulio, žmogaus ar visuomenės aplinka ar būtis,

**dvasinis ir vertybinis projektavimas**, kai remiantis moralės principais ar religinėmis nuostatomis formuojami žmogaus dvasinio tobulėjimo būdai,

**meninis projektavimas**, kai specifiniais vaizdais, simboliais kuriamos „realybės“.

Pagal projektavimo objektą skiriamos šios pagrindinės projektavimo kryptys būtų:

**socialinis projektavimas**, t.y. socialinių reiškinių bei tendencijų modeliavimas, naujų socialinių sanklodų formavimas, valdymo sistemų kūrimas,

**pedagoginis projektavimas**, t.y. naujų ugdymo sistemų kūrimas ir diegimas, modernių ugdymo technologijų pritaikymas,

**technologinis projektavimas**, t.y. naujos vertės kūrimas, pasitelkiant mokslo, technikos, pramonės ar ūkio naujoves.

**Projektavimo etapai.** Visas projektavimo procesas yra skaidomas į kelis etapus. Kiekvienas etapas turi savo uždavinius ir turinį. Realizavus vieną projekto etapą, galima pereiti prie kito. 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. Čia 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. Pagrindinis šio etapo rezultatas - detali projektinės veiklos koncepcija., kurioje pateikiama:

- Bendra objekto charakteristika ir esama situacija,
- Objekto problematika,
- Prioritinės veiklos kryptys,
- Projekto tikslai ir uždaviniai,
- Bendra projektą grindžianti filosofija,
- Projektiniai metodai, kuriais bus dirbama,
- Projektinis potencialas - žmogiškieji ir finansiniai resursai, kiti ištekliai.

**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.

Danų pedagogai E. Staerfeldt ir Ch. R. Mathiasen savo knygoje „Pedagogika ir demokratija“ (1999) pateikia kiek paprastesnį, bet tuo pačiu ir tikslesnį projektinio darbo etapų apibūdinimą. Jie sako, kad projektinis darbas turi susidėti iš mažiausiai aštuonių etapų ir skiria devynis:

**Įvadinis etapas** - žinių apie projektą suteikimas, sudominimas ir paskatinimas dirbti būsimus projekto dalyvius;

**Projekto temos parinkimas** - sprendžiama, kokios problemos bus nagrinėjamos, renkama projekto tema. Renkantis temą svarbu, kad pasirinkimas atitiktų projekto tikslą ir tema turi būti realistiška, t.y. įmanoma įgyvendinti.

**Problemos apibrėžimo etapas** - čia sukonkretinamas tyrimų objektas, apibrėžiamos ir sukonkretinamos problemos.

**Darbo planavimas** - projekto grupė rengiasi rinkti reikalingą informaciją, sutariama, kaip bus organizuojamas darbas, parenkamos pagalbinės priemonės.

**Projekto vykdymas** (tik penktasis etapas) - šiame etape atliekama išsami suformuluotų problemų analizė, suformuojami praktiški pasiūlymai problemoms spręsti.

**Išvada** - šioje dalyje pateikiama viso darbo santrauka.

**Rezultatų pateikimas** - projekto grupė pristato darbo rezultata-produktą. Tai gali būti raštiška ataskaita, filmuota medžiaga, atlikti tyrimai ir pan.

**Darbo vertinimas** - gauti rezultatai vertinami tiek pačios projekto grupės, tiek kitų asmenų.

**Tolesnis apdorojimas** - šiame etape taisomos klaidos, iškeliamos naujos problemos, kurias galima bus spręsti ateityje.

Apibendrinant užbaigtų projektų vertinimo procesą, galima daryti išvadą, kad įgyvendinus projektą, svarbu jį išanalizuoti – nustatyti, ar visi uždaviniai buvo pasiekti, su kokiais sunkumais susidurta, ką reikėtų rengiant projektą patobulinti ir kt. Vertinimo etapas padės vadovams kitą kartą rengiant projektus išvengti klaidų.

### ***1.3. Projekto struktūra***

Lietuvos mokslininkai (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 prioritetinės 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.

**Projekto metodo taikymas.** Projektavimas orientuotas į socialinių, psichologinių, pedagoginių problemų sprendimą, vadinamas socialiniu-pedagoginiu. Planuojant tokį projektą pedagogui reikia apmąstyti jo sąsajas su pamokomis, tarpdalykinius ryšius, su moksleiviais pasitarti dėl darbo atlikimo eigos, priemonių ir būdų, dėl galutinio rezultato. D. Šiaulytienė (2001) rekomenduoja moksleiviams aiškinti projekto idėjas, sąlygas, užduotis, reikalavimus kokybei, laukiamus rezultatus, pateikti visą reikalingą informaciją.

Projektų metodas įgalina konkrečiose situacijose spręsti autentiškas problemas. Šio metodo privalumus išskiria T. Tamošiūnas (1999):

- Moksleiviai įgyja daugiau pasitikėjimo savimi, didesnės saviraiškos galimybes,
- Galima atsižvelgti į skirtingus mokinių gebėjimus bei interesus,
- Mokymą keičia mokymasis,
- Mokymasis nėra vien teorinis, nuo teorijos pereinama prie praktikos ar atvirkščiai,
- Mokymas gali būti individualizuojamas, todėl atskiram moksleiviui darosi prasmingesnis,
- Mokiniai įtraukiami į darbą grupėje, mokosi bendradarbiauti, kartu spręsti problemas,
- Ugdoma tolerancija kitiems grupės nariams, pakantumas, mokymasis derinti savo ir grupės interesus,
- Didėja mokinių mokymosi motyvacija.

Projekto metodo taikymas ugdymo procese turi didelę naudą. Visų pirma projektai padeda ugdyti mokinių savarankiškumą, iniciatyvumą, kūrybiškumą, atsakomybę už savo darbo rezultatus. Taip pat projektų metu mokiniai gali išsiugdyti daug praktinių įgūdžių, kaip pvz.: planuoti veiklą, koordinuoti savo darbą su draugų veikla, įprasti kryptingai siekti tikslo, formuoti informacijos kaupimo ir apdorojimo įgūdžius, išmokti analizuoti, apibendrinti, daryti išvadas,

vertinti. Tokie įgūdžiai yra labai reikšmingi tolesniam gyvenime. Tačiau be viso to, mokiniams labai svarbus yra projekto apčiuopiamas rezultatas-produktas, dėl kurio jie taip stengiasi. Todėl tie rezultatai turi praturtinti klasę, mokyklą, bendruomenę. Visada pageidautina, kad su projekto rezultatais susipažintų kuo daugiau žmonių. Svarbiausias projekto įvertinimas yra aplinkinių susidomėjimas. Todėl vienas geriausių jo įvertinimų galėtų būti projektų rezultatų pritaikymas. Projektų metodas dabar įgijo nemažą populiarumą Lietuvoje. Šis metodas atsižvelgia į vaiko individualius gebėjimus, jo polinkius, padeda kiekvienam atsiskleisti, atrasti save, įgyti pasitikėjimo savimi, bendradarbiavimo įgūdžių. Taip pat projektinė veikla pasižymi inovacijomis ir kūrybiškumu. (T. Tamošiūnas, 1999).

Jau atlikti tyrimai paryškina projektų metodo universalumą ir daugiareikšmiškumą. Tradiciniai metodai neįgalina mokinius paruošti gyventi tarptautinėje ar tarpkultūrinėje aplinkoje, tapti konkurencingais. Vis dėlto užsienio mokslinėje literatūroje (Berry, 1990; Frazier, 1997; Myers-Lipton, 1996; Erickson & O'Connor, 2000) yra aptinkama bandymų taikyti projektų metodą ugdant mokinių ir studentų tarpkultūrinę kompetenciją, nors ir pripažįstama, kad atlikti tyrimai nėra itin išsamūs ar pilnaverčiai.

## 2. TARPKULTŪRINIS UGDYMAS IR PRITAIKOMUMO GALIMYBĖS VYKDANT PROJEKTINĘ VEIKLĄ MOKYKLOJE

Sąvokų „kultūra“ ir „tarpkultūrinis ugdymas“ vartojimas lietuviškuose rašytiniuose ir sakytiniuose tekstuose, priklausomai nuo konteksto, labai įvairuoja. Šiame magistro darbe sąvokos „kultūra“ turinys aiškinamas A. Gidensio (2005) idėjomis, jog kultūra - tai tarpusavio santykių visuma, turinti du aspektus: a) įsitikinimus, idėjas bei vertybes, sudarančias kultūros turinį; b) simbolius ir technologijas, išreiškiančias šį turinį. „Tarpkultūrinio ugdymo“ sąvoka lietuviškajame edukaciniame kontekste pasunkina susiklosčiusi termino multicultural vartojimo įvairovė. Vienu atveju vartojamas tiesiog anglosaksiškas terminas „multikultūralizmas“ (MacLaughlin, 1997; Mažeikis, 2005). Kitais atvejais šis terminas verčiamas ir vartojamas tiesiogine prasme - „daugiakultūriškumas“, „įvairiakultūriškumas“ (Betty Reardon, 1999; Bauman, 2002). Trečiuoju atveju vartojamas „tarpkultūriškumas“ (Jucevičienė, 2001). Remiantis žodynuose pateiktomis sąvokų reikšmėmis, tinkama laikyti nuostatos, jog edukaciniame kontekste, kalbant apie bendruomenę, visuomenę, valstybę, tikslinga vartoti sąvoką „įvairiautė“ o ugdymo reiškiniui apibūdinti tikslingiausia vartoti terminą „tarpkultūrinis ugdymas“. Taigi pagrindinė tarpkultūrinio ugdymo paskirtis tampa išugdyti jaunų žmonių tarpkultūrinės kompetencijas (Mažeikis, 2005), kurios, paprastai tariant, yra ne kas kita, o nusiteikimas, žinojimas, kaip ir gebėjimas sąveikauti bei komunikuoti su kitokiais (Salganik, 2001, p. 24).

Tačiau čia kyla bent dvi pagrindinės problemos, kurios iš esmės yra labai glaudžiai susijusios su pirmiau apibūdinta A. Gidensio kultūros samprata:

- Kas sudaro efektyvaus tarpkultūrinio ugdymo turinį? (kokias vertybes, žinias, gebėjimus reikėtų ugdyti, kad įvairiakultūrės bendruomenės nariai galėtų pozityviai ir kūrybiškai komunikuoti?).

- Kokie ugdymo metodai yra tinkamiausi ir efektyviausi įvairiakultūrinėje bendruomenėje?

Atsakant į šiuos du klausimus, ypač į pirmąjį, reikėtų trumpai aptarti komunikacijos bei pilietinės komunikacijos reiškinius, nes pastarąjį reiškinį įvardijanti sąvoka edukaciniame kontekste vartojama bene pirmą kartą. Literatūroje komunikacija pačia bendriausia prasme vadinamas informacijos perdavimas ir priėmimas vartojant komunikuojantiesiems suprantamus signalus ir simbolius (Curzon, 2004, p. 127) ir turi du požymius, t. y. bendrą pagrindą (idėjos, vertybės) ir adekvačiai suprantamus perdavimo kanalus (simbolius ir technologijas). Edukacinius komunikacijos aspektus nagrinėjantys autoriai (Podgorecki, 2005, p. 21) išskiria keletą jai būdingų savybių:



a) bendros visuomeninės sistemos kūrimas, o tai reiškia, kad kiekvienas įneša į šį procesą asmeninius lūkesčius ir troškimus;

b) ji yra nuolat vykstanti, dinamiška sistema, todėl svarbu yra tirti elgesio sekvenčijas;

c) vykstant verbaliniam ir neverbaliniam informacijos perteikimui labai svarbu ne tik kas, bet ir kaip perteikiama.

Kitais žodžiais tariant, komunikacija yra itin svarbi ugdant tarpkultūrinės kompetencijas ir turi būti organizuojama tikslingai. Grįžtant prie įvairiakultūrinės bendruomenės ir klausimo, kas sudaro efektyvaus tarpkultūrinio ugdymo turinį, atsakymo reikėtų ieškoti R. Putnamo darbuose (2001). Jis apibendrintai teigia, jog pagrindas burtis ir kurtis bendruomenei yra bendros visai grupei idėjos, vertybės, problemos. Tai pilietinės visuomenės šaltinis. Todėl komunikacija pilietinių vertybių pagrindu ir galėtų būti apibūdinta kaip pilietinė. Tuo ji skiriasi nuo politinės komunikacijos, kurios turinį sudaro politinės idėjos ir valdžios sprendimai (Verseckaitė, 2002). Žodžiu, pilietinė komunikacija sudaro labai svarbią tarpkultūrinio ugdymo turinio dalį.

Aptarę, kad tarpkultūrinio ugdymo turinį sudaro pilietinė komunikacija, atsakymo į antrąjį klausimą - kokie ugdymo metodai yra tinkamiausi ir efektyviausi įvairiakultūrinėje bendruomenėje - ieškojome vykdydami tarptautinį projektą. Jo metu įgyvendinama pilietinės komunikacijos ugdymo arba aktyvaus bendruomeninių idėjų svarstymo metodika „Struktūrinė akademinė kontroversija“. Jos esmė yra ta, jog visiškai nepažįstami, skirtingi žmonės teigia savo vertybes, reiškia skirtingas nuomones, kurias turi suprasti ir priimti visi likusieji grupės nariai. Tokiu būdu, yra ugdomas kito ir kitokio supratimas bei tolerancija kito pareišktaai nuomonei.

## ***2.1. Tarpkultūrinės kompetencijos struktūra***

Lietuvos mokslininkai (Radzevičienė, 2004; Petkevičiūtė & Budaitė, 2005; Vengrauskas & Langvinienė, 2005) tarpkultūrinę kompetenciją arba kai kurios jos komponentus dažniausiai tyrinėjo verslo, vadybos srityse, todėl magistro darbe bus remiamasi užsienio šalių mokslininkų (Byram, 1997; Byram, 2004; Byram & Zarate, 1997; Kim, 1991; Sercu, 2004; Chen & Starosta, 1996; Fantini, 2000) analize apie tarpkultūrinę kompetenciją.

Aptariant kai kuriuos užsienio autorius M. Byram (1997), G. Zarate (1997) buvo pastebėta, jog jie pateikia tarpkultūrinės kompetencijos modelį, kurį sudaro žinios („knowledge“), įgūdžiai („skills“) ir nuostatos („attitudes“), kultūrinis sąmoningumas („cultural awareness“). Kai kurie autoriai (Risager, 1994) kultūrinį sąmoningumą prilygina pačiam aukščiausiam tarpkultūrinės kompetencijos lygiui, teigdami, kad jis apima žinias, nuostatas bei elgesį. Remiantis į K. Risager (1994) kultūrinio sąmoningumo sąvokos aiškinimu galima teigti, kad tik pasiekus aukštą

tarpkultūrinės kompetencijos (žinios, nuostatos, gebėjimai) lygi tikslinga kalbėti apie kultūrinio sąmoningumo (išsi)ugdymą. Kultūrinis sąmoningumas brandinamas mokantis visą gyvenimą.

Bendriausia prasme, tarpkultūrinė kompetencija - tai žmogaus gebėjimas komunikuoti ir sąveikauti su žmonėmis, kalbančiais kita kalba. Anot M. Byram (1997), 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. Galima pastebėti, jeigu tarpkultūrinė kompetencija turi savyje užsienio kalbos elementą, anot M. Byram (1997), ji tampa tarpkultūrine komunikacine kompetencija („Intercultural Communicative Competence“). Tarpkultūrinė kompetencija reikalauja specializuotų socio-lingvistinių, kultūrinių komunikacinių, psichologinių, edukologinių ir kitų įgūdžių (Byram, 1997; Byram & Zarate, 1997; Kim, 1991; Sercu, 2004; Chen & Starosta, 1996; Radzevičienė, 2006).

Užsienio kalbų studijos yra būtina, tačiau nepakankama tarpkultūrinės kompetencijos dalis, kuri numano ne tik komunikacijos įgūdžių plėtrą, bet ir socialinių (psichologinių, ekonominių ir etnologinių, politologinių, etc.) žinių bei įgūdžių plėtrą. Ši kompetencija skirta ugdymo problemų sprendimui, edukologijos mokslų žinių ir įgūdžių įsisavinimą (Byram, 1997).

Tarpkultūrinė kompetencija reikalauja tarpdisciplininių studijų, aprėpiančių lingvistiką, edukologiją, politologiją, kultūros studijas, psichologiją. Čia svarbu atsižvelgti ir į neverbalinius komunikacijos aspektus: mimiką, žvilgsnio retoriką, gestus, pozas, kūniško kontakto formas, erdvinį elgesį, rūbus ir išvaizdą, etiketą, mitybos ypatumus, moters ir vyro santykių specifiką ir kt. Neverbalinė kompetencija aprėpia jautrumą tarpasmeninėms nuostatoms ir emocijoms, savęs pristatymo formoms, bendrabūvio ritualams. Kai bendradarbiauja žmonės iš skirtingų kultūrų, kyla nemažai nesusipratimų ir sumišimų (Byram & Zarate, 1997).

Kaip ir minėta, 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 nevengimas, 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 ir kitos kultūros socialines grupes sudaro esminiai socialinės grupės elementai (simboliai, vertybės, elgesio pavyzdžiai) bei gebėjimas palyginti kitos socialinės grupės vertybines nuostatas su savąja. Žinios apie savo socialinių grupių praktikas ir kuriamus produktus skaidosi į esmines kitos 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.

Kritinis kultūrinis sąmoningumas, politinis išsiugdymas: gebėjimas remiantis daugeliu kriterijų kritiškai vertinti perspektyvas, praktikas ir veiklos produktus savo ir kitose kultūrose bei šalyse. Ši 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).

Tai reiškia, kad žmogus su tarpkultūrine kompetencija geba matyti santykius tarp skirtingų kultūrų, geba būti tarpininku - mediatoriumi, turi kritinį analitinį savo ir kitos kultūros supratimą, tai gebėjimas suprasti, kad mąstymo būdas ir pasaulio matymo, vertinimo perspektyvos kultūriškai yra ne natūralios ir visuotinės, o sąlygotos.

Kai kurie autoriai papildo minėtą M. Byramo modelį užsienio kalbų įgūdžiais (Fantini, 2000). L. Sercu (2004) Byramo pateiktą tarpkultūrinės kompetencijos struktūrą lygina su kompetencijos teorijomis. Kompetencija susideda iš dalyko specifinių žinių, kognityvinių strategijų, meta-kognityvinių ir emocinių charakteristikų (pagal Biren Baumą, 1996).

Visi išvardyti M. Byram (1997) tarpkultūrinės kompetencijos komponentai tapo šio darbo objekto operacionalizacijos (Priedas Nr. 1) ir tyrimo instrumento pagrindu. Taip pat būtina pažymėti, jog tyrimo objekto operacionalizacijos modelis sudarytas remiantis M. Byram (1997) tarpkultūrinės kompetencijos struktūros komponentais, buvo modifikuotas keliais aspektais. Esminis skirtumas tas, kad tarpkultūrinių santykių ir komunikacijos modelis buvo pritaikytas ne

vien skirtingai kultūrinei bendruomenei, bet ir socialinės grupės/organizacijos/bendruomenės modeliui, turint omenyje, jog socialinės grupės yra susikūrusios panašių vertybių, veiklos turinio bei kultūrinių normų pavyzdžiu.

## ***2.2. Tarpkultūrinės kompetencijos vystimosi stadijos ir pažangumo lygiai***

Autorės N. Mažeikienė, E. Virgailaitė-Mečkauskaitė (2007) pastebi, kad analizuojant ir vertinant tarpkultūrinius gebėjimus svarbu ne tik sukurti jų modelį, bet ir suprasti gebėjimų raidos aspektą bei nustatyti tarpkultūrinio ugdymo vystimosi lygius arba įvairias vystimosi stadijas. Vertinimas vyksta ugdymo procese siekiant įvertinti tarpkultūrinės kompetencijos vystimosi modelį (developmental model) ir kompetencijos tobulėjimo dinamiką tarpkultūrinio ugdymo arba tarpkultūrinės patirties įgijimo procese ir rezultate. Tarpkultūrinė kompetencija nėra duotybė, tai mokymosi ir asmeninės raidos esant tam tikroms pedagoginėms sąlygoms ir teigiamai patirčiai rezultatas. Literatūroje apie tarpkultūrinę kompetenciją išskiriami tarpkultūrinio vystimosi etapai, kurių siekiamybė - tarpkultūrinė kompetencija. Neretai tarpkultūrinės kompetencijos formavimasis pristatomas kaip visą žmogaus gyvenimą vykstantis procesas ir šio nuolatinio tobulėjimo procese tarpkultūrinės kompetencijos aukščiausias lygis yra sunkiai pasiekiamas. Tai sąlygota tuo, kad patenkant į naują kultūrą ir/ar susiduriant su kitos, dar nežinomos kultūros atstovu kaskart reikia įgyti naujų žinių, išmokti naują kalbą.

Tyrinėtojas Milton J. Bennet (1993) tarpkultūrinio ugdymo procese nagrinėja tarpkultūrinio jautrumo lygius ir etapus, naudojant Tarpkultūrinio vystymo metodiką (Intercultural Development Inventory (IDI)). Autorius Tarpkultūrinio jautrumo vystymo modelyje (Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS)) pateikia teorinę struktūrą, kuri leidžia suprasti ir įvertinti kognityvinį ugdymo, augimo procesą, kuris išskyla studentui susidūrus su kita kultūra (Bennett, 1993). Šiame modelyje daroma prielaida, kad skirtumas turi būti patirtas ir kognityviškai išanalizuotas, priskiriant kuriam nors tarpkultūrinio jautrumo lygmeniui.

Tarpkultūrinio jautrumo vystymo modelyje etnocentristinė, kaip viena iš pirmųjų fazių, parodo, kad „mano“ kultūra yra centrinis realybės atspindys (Intercultural Communication Institute, 2004), o skirtumas suvokiamas kaip grėsmė. Etnocentrizmas susideda iš kelių lygių - neigimo, gynybos, apsivertimo ir minimizacijos, dėka kurių žmonės ima suvokti, jog egzistuoja daug pasaulėžiūrų, skirtingų nei jų pačių.

Neigimo lygmenyje asmuo nieko nenori žinoti apie kitą kultūrą. Ši stadija neigia kitos kultūros egzistavimą, palaikydama psichologinę ar/arba psichinę izoliaciją skirtumų atžvilgiu

(Intercultural Communication Institute, 2004). Į šią stadiją patenka tokie žmonės, kurių kultūrinių skirtumų ignoravimas kyla dėl izoliacijos ar atsiskyrimo.

Gynybos stadijoje, asmuo žengia žingsnį į priekį, nes jis pripažįsta kitos kultūros egzistavimą, tačiau jo kultūra yra vienintelė tokia gera ir viršesnė prieš kitas. Praktikoje gynyba pasireiškia kultūrinių skirtumų bipolarizavimu - žeminant kitą kultūrą arba aukštinant savąja, taip kaip tai daro politinės ar religinės ekstremistų grupės, ar eksportuojant Vakarų kultūrą į trečiojo pasaulio šalis siekiant, kad jos taptų „civilizuotesnės“.

Apsivertimo stadija pasireiškia, kai asmuo atmeta savo kultūrą ir visiškai priima kitą. Šioje stadijoje pozityvus aspektas yra tas, kad kita kultūra traktuojama teigiamai, tačiau vėl pasireiškia vienos iš kultūrų iškėlimas prieš kitas. Anot M. J. Bennet (1993), ši stadija gali būti asmens, savo kultūrinio identiteto suvokimo pradžia (Bennett, 1993, p.40).

Asmenys minimizacijos stadijoje taip stipriai pabrėžia panašumus tarp savo ir kitos kultūros, kad skirtumai yra beveik ignoruojami arba trivializuojami (Intercultural Communication Institute 2004). Vis dėlto šie bruožai kyla iš vertinančio asmens kultūros (Bennett 1993: 42). Minimizacijos stadijoje identifikuojami skirtingų kultūrų panašumai, tačiau tai vis dėlto etnocentrizmas, nes asmenims dar teks susidurti su realiais kultūrų skirtumais.

Multikultūrinė (ethnorelative) stadija reiškia, kad tavo kultūra yra patiriama kitų kultūrų kontekste (Intercultural Communication Institute, 2004). Skirtumai šioje stadijoje nebėra laikomi kaip grėsmės šaltinis; jie nėra matomi kaip blogi ar geri - tiesiog skirtingi.

Kaip autorės N. Mažeikienė ir E. Virgailaitė-Mečkauskaitė (2007) teigia, kad šis tarpkultūrinės kompetencijos raidos modelis turi ir ribotumus aiškinant tarpkultūrinės kompetencijos raidą. Pabrėžiamas asmens kompetencijos vidinis vystimasis, pasirengimas mokytis ir keistis, tačiau neįvertinami pakankamai išorinės aplinkos struktūriniai elementai ir edukaciniai resursai, kurie gali paveikti asmenį. Todėl nepakankamai dėmesio skiriama įvertinti, kiek laiko turi vykti edukacinis procesas ir poveikis, kad įvyktų vystimasis, kokie pedagoginiai faktoriai jį veikia.

Kitas tarpkultūrinės kompetencijos modelis, kurį išsamiau reikia aptarti yra autoriaus D. Hoopes (Hapgood & Fennes, 1997). Mokslininkas 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. Migrantų vaikai arba mokiniai atvykę į šalį pagal mainų programas, suvoks save kaip turinčius žemą jų elgsenos atitikimą, naujoje kultūroje lyginant su bendraklasiais. Kai tuo tarpu savo kultūroje šis elgsenos atitikimas bus suvokiamas kaip aukštas. Tarpkultūrinio ugdymo metu žemas elgsenos atitikimas augs į aukštą, tokį augimą įtakos kalbos mokymasis, specifinės neverbalikos įsisavinimas, valgymo ir gėrimo ritualų išmokymas ir t.t.

Antrasis aspektas siejasi su psichinių charakteristikų sistema, kuri įtraukia individo vertybių sistemą ir atrenka 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:

1. Etnocentristinė pozicija, kurioje pasireiškia aukštas aiškumo laipsnis arba aiškus atsakas į įvykius ir situacijas, grindžiamas individo vertybių sistemos filtru.

2. Paini būseną, kurioje nėra aiškumo, ir kurioje vertybių filtras neveikia.

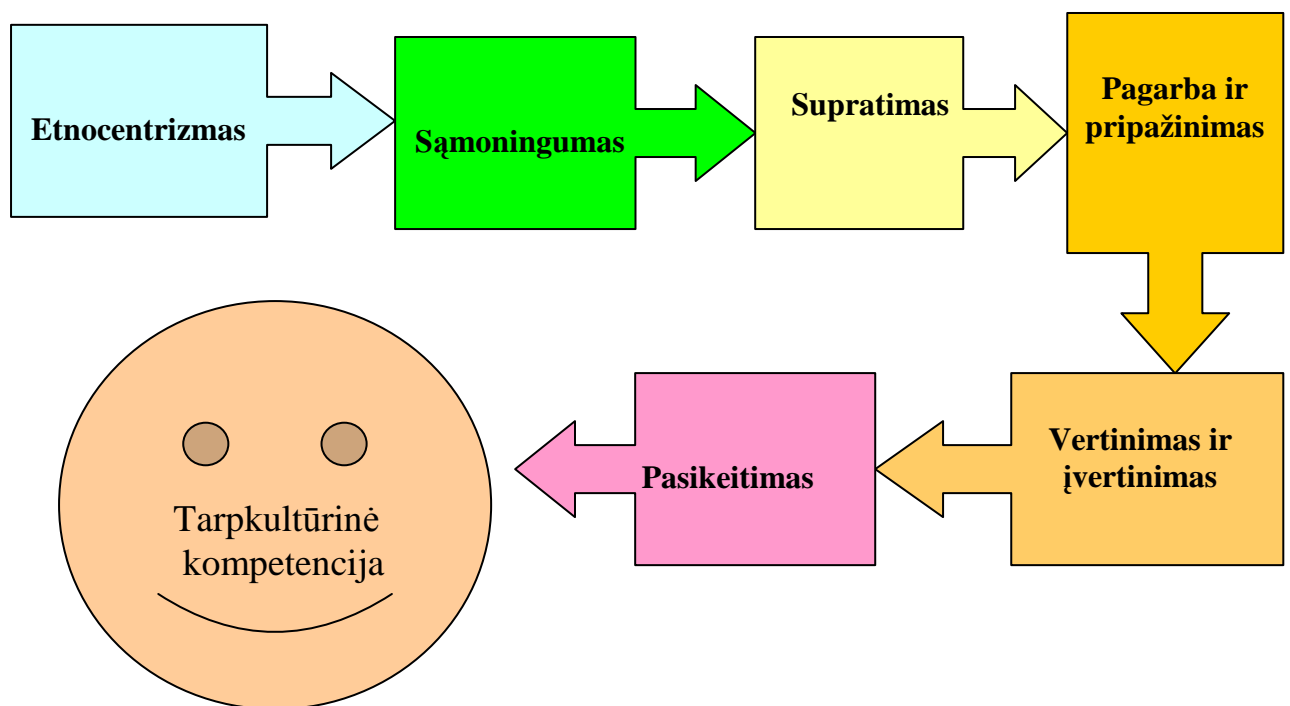
3. Daugiau ar mažiau subalansuota psichinių charakteristikų sistema, kurioje atsiranda atvirumas ir lankstumas, ir kurios dėka, atsakas į situacijas tampa adekvatus ir aiškus.

Tai nėra vien tik žinių ir įgūdžių turinys (pvz., kaip komunikuoti verbališkai ir neverbališkai, kaip pasisveikinti, kaip valgyti ir t.t.), tai taip pat yra ir sąmonės būseną, dėl kurios didėja tolerancija, atvirumas skirtingoms vertybėms ir elgsenai. Tačiau 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).

D. Hoopes (Hapgood & Fennes, 1997) siūlo, šį procesą traktuoti kaip kontinuumą, kuris prasideda etnocentrizmu vienoje pusėje ir adaptacija ar integracija kitoje. Galutinis tarpkultūrinio ugdymo kontinuumo taškas turėtų būti tarpkultūrinė kompetencija.

Tačiau tarpkultūrinė kompetencija yra suvokiama platesniame kontekste nei Hoopes'o aprašytas „multikultūralizmas“ (pav. Nr. 1).

**Paveikslas Nr. 1.** Tarpkultūrinio ugdymo proceso struktūra pagal D. Hoopes



Etnocentrizmas laikoma natūralia būseną, tol kol, tiesiogiai arba netiesiogiai, nėra susiduriama su kitomis kultūromis. Nesant kultūriniam sąmoningumui, nebus ir sąmoningumo kultūrinių skirtumų atžvilgiu, tai akivaizdus socializacijos rezultatas, kuris gaunamas matuojant žmogaus gyvenimo būdą, remiantis konkrečios kultūrinės grupės standartais. Tai kyla iš pačios kultūros prigimties, kuri ginasi nuo visko, kas neatitinka nusistovėjusių normų ir dėl to yra svetima. Būtent dėl šios priežasties, identifikacijos vystymasis šeima-bendruomenė-kultūrinė/etninė grupė-tauta, sustoja etnocentrizmo ir nacionalizmo lygmenyje. Etnocentrizmas ir nacionalizmas suskaido pasaulį į 2 dalis - „mes“ ir „jie“. Nors, galbūt, ir būtų įmanoma identifikuotis su „žmonija“ kaip visuma, tačiau to būtų negana siekiant, kad skirtingų kultūrų atstovai suprastų ir priimtų vieni kitus.

Pirmas žingsnis įveikiant etnocentrizmą suprasti, jog egzistuoja skirtumai tarp kultūrų. Tačiau tai dar nereiškia, kad jau yra išugdomas kultūrinis sąmoningumas.

„Supratimas“, aukščiau pavaizduotame modelyje, nurodo į kultūros kaip koncepto ir kultūrinių skirtumų įsisąmoninimą - kaip ir kodėl kita kultūrinė grupė skiriasi, ir kaip šie skirtumai įtakoja žmonių, su skirtingu kultūrinu pagrindu, santykius. Kaip dalį „supratimo“, asmuo suvokia prietarus ir stereotipus bei geba identifikuoti, kaip tai įtakoja jo mąstymą ir elgseną.

Kitame etape asmuo, sąmoningai tai suvokdamas, *priima* kultūrinius skirtumus, su kuriais susiduria; kai asmuo priima kitą kultūrą, jos nesmerkdamas ir neteisdamas lyginant su savąja; kai asmuo *gerbia* kitos kultūros elementus, nors jie ir prieštarauja savos kultūros elementams.

„Įvertinimas“ ir „vertinimas“ - tai gebėjimas suvokti kultūrinę įvairovę, kaip augimo ir vystimosi šaltinį. Tai atsitinka tuomet, kai asmuo kitoje kultūroje atpažįsta galimybes, kurių nemato savojoje.

„Pasikeitimas“ - tai naujų požiūrių, įgūdžių ir elgsenos vystymasis, kai asmuo sąmoningai ar nesąmoningai reaguoja į kitos kultūros bruožus/ypatybes, su kuriomis susiduria. Tai nurodo į kitos kultūros nuostatų ir elgsenos, kurios yra vertingos siekiant sėkmingai funkcionuoti toje kultūrinėje aplinkoje, įsisavinimą. Tai taip pat gali reikšti naujų nuostatų, įgūdžių ir elgsenos vystymąsi, kaip tarpkultūrinės patirties rezultata, kuris nėra būdingas nei vienai konkrečiai kultūrai.

Nagrinėtas D. Hoopes vystimosi modelio yra irgi ribotas, nes didelis vidinės ir savaiminės raidos pabrėžimas ir atitinkamų vystimosi stadijų bei kompetencijos lygių įvardijimas neatspindi edukacinių ir socializacijos procesų turinio ir poveikio laipsnio (Mažeikienė ir Virgailaitė-Mečkauskaitė, 2007).

Kartais mokslinėje literatūroje sutinkamas tarpkultūrinės kompetencijos vystimosi lygių, kurie tuo pačiu gali būti traktuojami ir kaip raidos etapai, apibrėžimas susiejant su buvimo kitoje kultūroje laiku ir iš dalies užsiėmimo ir veiklos kitoje kultūroje. Galima išskirti tarpkultūrinės kompetencijos vystimosi lygių autorius: A. Fantini (2001) ir M. Byram (2004). A. Fantini (2000) išskirdamas tarpkultūrinės kompetencijos lygius orientuojasi į metodologinę prizmę, veiklą ir

trukmę. Anot A. Fantini (2000), galimi keturi tarpkultūrinės kompetencijos lygiai (jų gali būti daugiau ar mažiau, priklausomai nuo situacijos):

- 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 tarpą 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).

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).

Analizuojant tarpkultūrinę kompetenciją kaip edukacinį procesą, A. Fantini (2000) pažymi, jog kontakto su kitos kultūros ir kalbos subjektais, geroji patirtis, skatina tarpkultūrinės kompetencijos vystimąsi. Prasidėjus šiam procesui, tarpkultūrinės kompetencijos vystimasis yra tęstinis ir nuolatinis, o dažnai ir trunkantis visą gyvenimą. Retais atvejais individai patiria regresijos ir stagnacijos momentus, bet normaliomis sąlygomis baigties taško nėra. Iš vienos pusės - tai nuolatinis „tapsmo” procesas, o iš kitos - niekada visiškai/pilnai netampama „tarpkultūriškai kompetentingu”. Nors individas ir gali nuolat vystyti ir plėsti savo kompetencijas, tačiau visuomet atsiras naujų iššūkių. Pavyzdžiui, asmuo kalbantis dviem ar daugiau kalbų, beveik niekada antrąja kalba nekalbės taip sklandžiai kaip savo gimtąja (Fantini, 2000, p. 29). Dėl šios priežasties, tarpkultūrinė kompetencija priimta nagrinėti siejant ją su tokiais konceptais kaip tarpkultūrinis (cross-cultural) kontaktas ir adaptacijos procesas, galimybių prieinamumas, sprendimų priėmimas bei išplaukiančios pasekmės.

Priešingai negu A. Fantini autorius M. Byram (2004) aptardamas tarpkultūrinės kompetencijos pažangumo lygius (išsamiau žr. į Priedą Nr. 7) orientuojasi į tarpkultūrinės kompetencijos kokybinę raišką, jam nėra svarbūs tokie elementai kaip buvimo trukmė kitoje kultūrinėje grupėje. Minėtasis autorius išskiria tris tarpkultūrinės kompetencijos lygius (elementarus, vidutinis, pažangus):



1. **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 tarpkultūrines situacijas. Jis šioje stadijoje yra tolerantiškas kitoms vertybėms ir papročiams, nors ir mano, kad jos yra keistos ir nesuprantamos, ir nesvarbu, ar joms pritaria ar nepitaria joms.

2. **Vidutiniame lygyje žmogus** dėka įgytos patirties ir žinių sugeba vertinti tarpkultūrines situacijas keliais aspektais, turi pakankamai tarpkultūrinių žinių, bei įgūdžių ir naudoja kelis modelius, kurie padeda adekvačiai reaguoti į tarpkultūrinę situaciją. Remdamasis patirtimi savarankiškai geba daryti išvadas ir neutraliai vertina tarpkultūrinius skirtumus.

3. **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. Priima tai, kad žmonės vertina įvairius dalykus skirtingais požiūriais, bet ir geba pažvelgti iš jų pozicijų ir išvengti veiksmų ar žodžių, kurie gali būti žalingi ar įžeidžiantys. Šiame lygyje gali nuspėti, kada kils konfliktas ir palaikyti grupės narius ar tarpininkauti, yra tvirtas dėl savo sprendimų ir nuomonės, bei gali mandagiai ją pagrįsti ir jos laikytis.

N. Mažeikienė ir E. Virgailaitė-Mečkauskaitė (2007) teigia, kad apibendrinant ankščiau aprašytus tarpkultūrinės kompetencijos tyrimo modelius ir lygius, reikėtų suprasti, kad tarpkultūrinės kompetencijos tyrimo procese turi būti atsižvelgta į visą tarpkultūrinės raidos tęstinumą nuo etnocentrinio neigimo prie integracijos (pvz., Benettas), nuo etnocentrizmo iki tarpkultūrinės kompetencijos (Hoopes), kad būtų galima įvertinti ugdytinio tarpkultūrinio jautrumo vystimosi esamą lygį ir nustatyti, kada atskiri tarpkultūrinio jautrumo lygiai ugdymo procese pasiekia tarpkultūrinės kompetencijos lygį. Taip pat svarbu pabrėžti, kad tarpkultūrinės kompetencijos ugdymas ir vertinimas pagal galimybes turi vykti realiaame ilgai trunkančio patirtinio mokymosi tarpkultūriniame arba kitos kultūros kontekste, arba įprastoje edukacinėje aplinkoje (pvz., auditorijoje) sukuriant realią ar imitacinę intensyvių tarpkultūrinių susidūrimų aplinką. Kitame skyriuje ir aptarsime, kokia yra tarpkultūrinio ugdymo reikšmė, bei kokie yra efektyviausiai tarpkultūrinio ugdymo metodai.

### ***2.3. Patirtinis mokymasis tarpkultūriniame ugdymo kontekste***

Tarpkultūrinis ugdymas yra būdas ugdyti tarpkultūrinę kompetenciją. Pastebėta, kad tarpkultūrinės ugdymo programos sukurtos paruošti žmones gyventi kitoje kultūroje prieš 50 metų

buvo vadinamos „Tarpkultūrinės orientacijos programomis“ (Bhawuk & Brislin, 2000, p. 162). Pirmieji specialistai ir tyrėjai žmonių ruošimą tarptautinėms užduotims matė kaip procesą, kuris yra orientuotas į socialinio bendravimo tarp dviejų kultūrų. Tačiau šiandien yra suvokiama, jog vien paruošti žmones gyventi užsienyje neužtenka - būtinos žinios ir praktika apie kultūriškai tinkamą elgseną, taigi ši mokslo sritis imta vadinti - Tarpkultūriniu ugdymu.

N. Arthur (2001), apibūdino tarpkultūrinę orientaciją kaip ugdymo programą ruošti žmones gyventi užsienyje ir atlikti tam tikras užduotis bei paruošti žmones grįžti atgal į gimtąją šalį. S. Bhawuk, R. W. Brislin (2000) tarpkultūrinį ugdymą apibūdino, kaip formalias pastangas paruošti žmones, kuo efektyvesniems tarp personaliniams santykiams ir profesinei sėkmei bendraujant su individualiais iš kitų kultūrų.

Šiandien *tarpkultūrinis ugdymas* suprantamas kaip nukreipta į palankių santykių tarp skirtingų žmonių kūrimą ugdymo programa, kuri remiasi abipusiu pripažinimu, pagarba bei pozityviniu nusistatymu skirtumų atžvilgiu. Tarpkultūrinis ugdymas gali būti vienas iš įrankių siekiant suprasti, koks sudėtingas šiuolaikinis pasaulis, siekiant geriau suprasti save ir kitus. Tarpkultūrinis ugdymas padeda šiuolaikinėje tikrovėje priimti iššūkius, leidžia ne tik asmeniškai susitvarkyti su vykstančiais pokyčiais, bet ir juos suvaldyti (Bhawuk & Brislin, 2000).

Anot S. Bhawuk ir R.W. Brislin (2000), tarpkultūrinis ugdymas reiškia ieškojimą, nepažintas, nesaugias situacijas ir tai natūraliai gali sukelti konfliktą. Labai dažnai, žvilgsnis į kultūrą reiškia žvilgsnį į sąveiką tarp kultūrų. Kultūra lyginama su "programine įranga", kurią žmonės naudoja kasdieniniame gyvenime; apibūdinama kaip pagrindinės žmonių nuostatos, vertybės ir normos. Tarpkultūrinio ugdymo tikslas yra skatinti ir ugdyti sugebėjimą sąveikauti ir komunikuoti tarp savo grupės narių ir juos supančios aplinkos (Bhawuk & Brislin, 2000). Vienas iš pagrindinių tarpkultūrinio ugdymo tikslų yra ugdyti tarpkultūrinę kompetenciją, kurios vystymąsi aptarsime kituose skyriuose.

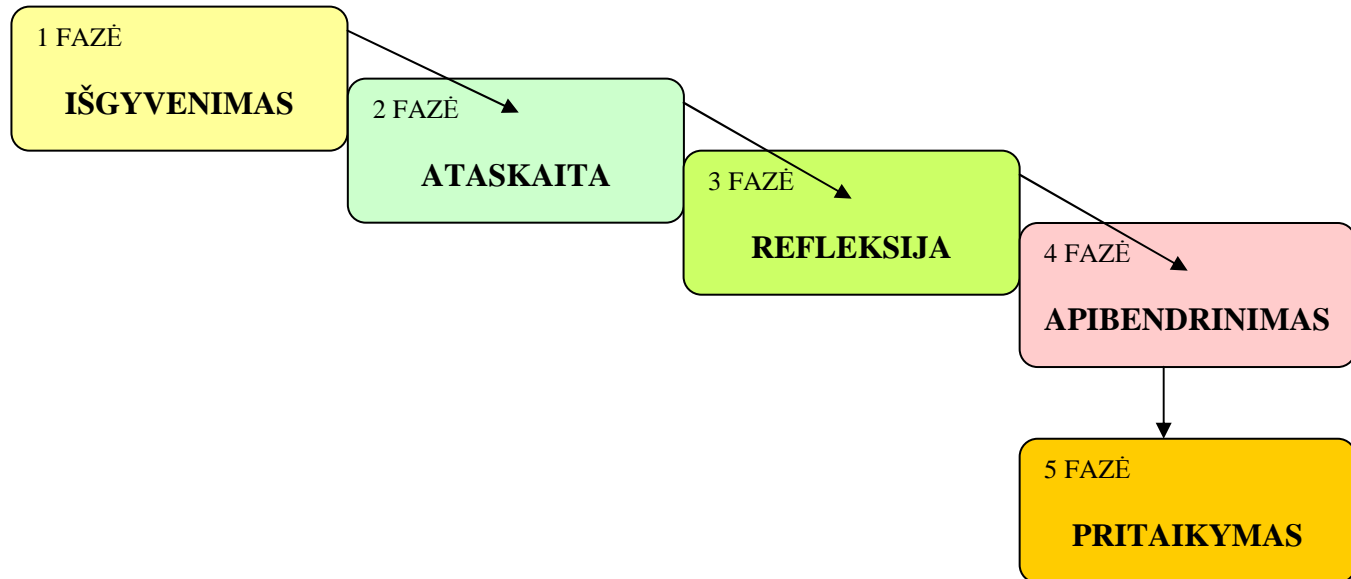
Vienas iš efektyviausių tarpkultūrinio ugdymo metodų - tai patirtinis mokymasis tarpkultūriniame ugdymo kontekste. Akivaizdu, jog toks mokymasis labiausiai atitinka realių tarpkultūrinių susidūrimų situacijas ir problemas, todėl tokiomis realių tarpkultūrinių sąveikų sąlygomis galima pasiekti gebėjimų tobulinimo, žinių pritaikymo ir emocijų raiškos realiaame kontekste (Mažeikienė ir Virgailaitė-Mečkauskaitė, 2007).

Yra dvi tarpkultūrinio ugdymo metodų dimensijos. Pirmoji orientuota į kognityvinį aspektą - ugdomas platus kultūrinių skirtumų supratimas arba pateikiamos detalios žinios apie konkrečią kultūrą. Antroji dimensija tai mokomasis metodas (*instructional method*), kuriame naudojami didaktiniai ir patirtiniai instrumentai (filmų analizė, žaidimai vaidmenimis, simuliacijos), kurie tiesiogiai kuria tarpkultūrinę patirtį. J. M. L. Poon (2000) pripažįsta, jog į žinių perteikimą orientuoti metodai, kitaip nei patirtiniai, labai mažai įtraukia studentus į mokymosi

procesą. Patirtiniai metodai studentams suteikia galimybę reaguoti į tarpkultūrinės situacijas inertiškai, emocionaliai ir yra daug veiksmingesni skatinant kultūrinį sąmoningumą.

P. Larison ir J. Hopkins (Bhawuk, 2000) įvertinę ugdymo programas skirtas paruošti žmones gyventi užsienyje, kuriose buvo naudojamas paskaitų metodas, jas sukritikavo teigdami, jog šis metodas yra vienpusiškas ir neefektyvus. Mokslininkai rekomendavo taikyti patirtinius metodus motyvuodami penkiais esminiais skirtumais. *Pirmiausia* universitetinis modelis suponuoja, jog studentai užima pasyvų vaidmenį ugdyme, kitaip nei patirtinis, kuriame ugdomasis yra aktyvi ugdymo dalis. *Antra*, taikant šį metodą (universitetinį) ugdytinis tradiciškai yra įtraukiamas į problemų sprendimų užduotis, kuriuose pačios problemos yra smulkiai apibūdinamo ugdytojo. Realiame gyvenime susidūrus su svetima kultūra ugdytinis pats privalo identifikuoti problemą ir ją išspręsti. *Trečia*, auditorijoje studentai turėtų būti racionalūs ir neemocingi, tačiau reali situacija dažniausiai būna emociškai įkrauta taigi studentui reikia išsivystyti „emocinį raumenį“ (*emotional muscle*) (Bhawuk, 2000, p.168), kuris būtinas tarpkultūrinuose santykiuose. *Ketvirta*, universitetiniame modelyje studentai privalo parengti teorinę studijų medžiagos analizę, atsiskaitomąjį darbą, kai tuo tarpu tarpkultūrinuose santykiuose būtini įgūdžiai ir gebėjimai. *Galiausiai* universitetinis metodas orientuotas į rašytinę komunikaciją, tuo tarpu realus tarpkultūrinis bendravimas vyksta verbaliniu ar neverbaliniu būdu.

Patirtinio ugdymo metodologija susideda iš 5 fazių (Paveikslas Nr.2):



**Paveikslas Nr. 2.** Patirtinio ugdymo metodologijos fazės. Paveikslas sudarytas magistrinio darbo autorės Ievos Maselytės

Mokslininkai įvardija labai daug patirtinio metodo instrumentų bei įrodė, kad žmonės daugiausiai išmoka iš savo pačių patirties - situacijose, susijusiose su pažinimu, emocijomis,

elgesiu. Norint sukurti ugdimosi erdvę, turime pasiūlyti metodus, kurie leistų patirti ir reflektuoti šiuos tris dalykus, tai pažadina daug jausmų; provokuoja spragas tarp to, ką mes jau žinome arba pažinome (Giltert, et al, 2005).

Vienas iš patirtinių tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo metodų yra "Mokymasis tarnaujant bendruomenei" (Service learning). Šis ugdymo metodas mokymasis ir refleksija, kuri jungia akademinį ugdymo planą su prasmingu tarnavimu bendruomenei. Kaip ugdymo metodologija ji patenka į patirtinio ugdymo kategoriją. Kitaip tariant šis metodas integruoja tarnavimą bendruomenei su instrukcijomis ir refleksija, kuri praturtina mokymosi patirtį, ugdo pilietinę atsakomybę, skatina pilietinį sąmoningumą ir stiprina bendruomenes.

### **3. SOCRATES PROJEKTAI KAIP VIENA TARPKULTŪRINIO UGDYMO MOKYKLOJE GALIMYBIŲ**

Socrates - tai Europos Bendrijos programa švietimui, tai viena seniausių Europos bendradarbiavimo programų švietimo srityje. „Socrates programos pagrindas - padėti kurti kokybišką švietimą" (Comenius: mokyklinis ugdymas, 2001, p. 7).

Ši programa Europos Sąjungoje įgyvendinama nuo 1995 metų. Antrasis Socrates programos etapas prasidėjo nuo 2000 metų sausio 1 dienos ir yra numatytas septyneriems metams. Tai pirmojo, penkerius metus (1995- 1999m.) trukusio ir pasiekusio vertingų rezultatų, programos etapo tęsinys. Antrasis Socrates etapas ir toliau tęsia pradėtą darbą, tačiau siūlydamas tam tikrų naujienų. Antrame etape akcentuojamos dvi pagrindinės idėjos: nuolatinio mokymosi skatinimas ir žinių apie Europą teikimas. Kelių į pažinimą atvėrimas, nepriklausomai nuo žmogaus amžiaus, gyvenamosios vietos, svarbus kiekvienam išprususiam, save vertinančiam žmogui. Mokymosi visą gyvenimą programa remia mokymosi galimybes nuo vaikystės iki senatvės ir apima visas ugdymosi pakopas. Nauja programa remiasi geriausia Socrates, Leonardo da Vinci ir e-mokymosi (mokymasis elektroniniu būdu) programų patirtimi bei siūlo daug naujovių.

- Trukmė 2007 sausis – 2013 gruodis
- Biudžetas 6,9 milijardai EUR
- Programoje dalyvauja: 27 ES šalys narės, Norvegija, Islandija, Lichtenšteinas, Turkija

Mokymosi visą gyvenimą programa:

- Comenius – mokyklinis ugdymas
- Erasmus – aukštasis mokslas
- Leonardo da Vinci – profesinis mokymas
- Grundtvig – suaugusiųjų švietimas
- Skersinė programa: kalbos, IKT, politinis bendradarbiavimas, rezultatų sklaida ir panaudojimas
- Jean Monnet programa – mokymai, moksliniai tyrimai ir svarstymai

Mokymosi visą gyvenimą programos siekis:

- Comenius: įtraukti ne mažiau kaip 3 milijonus moksleivių per visą programos laikotarpį;
- Erasmus: iki 2012 m. paremti 3 milijonus studentų, dalyvaujančių mobilumo projektuose;

- Leonardo da Vinči: padidinti dalyvių stažuočių skaičių iki 80.000 per metus;
- Grundtvig: iki 2013 m. pasiekti 7000 individualių vizitų suaugusiųjų švietimo sektoriuje.

Socrates programa taikoma visiems švietimo tipams. Ji skirta:

- ikimokyklinukams, mokiniams, studentams bei kitiems besimokantiems;
- pedagoginiam personalui;
- mokymo įstaigoms: ikimokyklinėms įstaigoms, mokykloms, universitetams;
- asmenims ir įstaigoms, kurios atsakingos už švietimo sistemos kūrimą

vietiniu, rajoniniu bei valstybiniu lygiu.

Taip pat gali dalyvauti ir kitos visuomeninės organizacijos arba privatūs asmenys:

- vietinės ir rajoninės draugijos, organizacijos;
- asociacijos dirbančios švietimo srityje;
- mokslo tiriamieji centrai;

Didelis projektų skaičius ir nemažas programai skiriamas biudžetas parodo administruojamos programos mastą, kuris kiekvienais metais tik auga. Kiekvieno konkretaus projekto poveikį dalyviai bando įvertindami pasibaigus projektui pateikdami privalomą turininę ataskaitą, tačiau programos įtaka jos dalyviams, ypač mokytojams, visos Lietuvos mastu nebuvo plačiai iki šiol tyrinėta.

### ***3.1. Socrates/Comenius 1 projektų tipai ir Lietuvos mokyklų dalyvavimas juose 1998-2008 metais***

Comenius programa turi tris dalis:

- Comenius mokyklų partnerystė (buv. Comenius 1 mokyklų partnerystė) mokyklų bendradarbiavimo projektai;
- Comenius kvalifikacijos tobulinimas (buv. Comenius mokyklų pedagoginio personalo rengimas) - veikla skirta įvairių tipų mokyklų pedagoginio personalo tobulėjimui;
- Comenius tinklai (buv. Comenius 3 tinklai) įtraukiantys projektus ar institucijas, dalyvaujančias ar dalyvavusias Comenius 1 ar Comenius 2 veiklose.

Comenius programa orientuota į mokyklinį ugdymą. Šia programa siekiama pakelti mokyklų švietimo lygį, įtvirtinti europinę dimensiją, skatinamas kalbų mokymasis ir tarpkultūrinis sąmonėjimas. Comenius 1 veikla yra skatinamas įvairių švietimo institucijų,

teikiančių žemesnį nei aukštasis išsilavinimas bendradarbiavimas. Comenius 1 projektai pagrįsti įvairių šalių, dalyvavusių Socrates programoje, mokyklų partneryste. Jų tikslai būtų:

- skleisti europinę dimensiją švietime;
  - skatinti tarpkultūrinį ugdymą ir bendradarbiavimą;
  - skatinti Europos kalbų, ypač rečiau vartojamų, mokymą ir mokymąsi;
  - skatinti mokinių su specialiais ugdymo poreikiais integraciją į visuomenę;
  - skatinti mokinių, mokytojų, administracijos bendravimą ir bendradarbiavimą.
- padėti spręsti konfliktus bei vykdyti prievartos prevenciją institucijoje;
  - skatinti taikyti naujus mokymo metodus klasėse.

Šios šalys tai 27 Europos Sąjungos (ES) valstybės narės, valstybės tapusios Europos laisvosios prekybos zonos narėmis ir pasirašiusios Europos ekonominės zonos sutartį su ES (Islandija, Lichtenšteinas ir Norvegija) bei ES kandidatė Turkija.

Socrates Comenius 1. Mokykloms skirtame vadove (2003) skiriami trijų tipų Comenius 1 projektai:

- Mokykliniai projektai,
- Kalbiniai projektai,
- Mokyklų tobulinimo projektai.

Daugeliu aspektų šie projektai yra panašūs, tačiau savo struktūra ir paskirtimi kiek skiriasi. Mokykliniai ir mokyklų tobulinimo projektai paremti mažiausiai trijų mokyklų iš minėtų valstybių bendradarbiavimu ir gali trukti iki trijų metų. Bendradarbiavimas turi būti suderintas geografiniu požiūriu, t.y. būtų geriausia jei projekte dalyvautų mokyklos iš kuo skirtingesnių Europos šalių. Kalbiniuose projektuose bendradarbiauja tik dvi mokyklos ir šie projektai trunka paprastai tik vienerius metus. Kalbiniai ir mokykliniai projektai savo turiniu ir paskirtimi yra panašūs, t.y. yra orientuoti į mokinius, tačiau mokyklų tobulinimo projektai orientuoti į mokyklos, kaip institucijos, tobulinimą (Socrates/Comenius narrative report of the year 2008).

Comenius 1 mokykliniai projektai skatina mokinių ir mokytojų iš įvairių valstybių bendradarbiavimą. Vykdydami bendrą veiklą - projektą - dalyviai gali susipažinti su kitomis šalimis, jų kultūra, mentalitetu ir gyvenimo būdu, išmokti geriau suprasti ir vertinti kitataučius. Šių projektų esmė - skatinti moksleivius aktyviau dalyvauti visuose projekto etapuose - nuo planavimo, įgyvendinimo iki vertinimo. Projekto veikloje turėtų dalyvauti kuo daugiau mokinių. Projektai taip pat turėtų atlikti svarbų vaidmenį greta

tradicinių mokymosi būdų, suteikdami naujų galimybių kūrybiškumui pasireikšti. Patirtis parodė, kad sėkmingiausi yra tie projektai, kurie integruoti į įprastą mokymo programą.

Projekto tema nėra reglamentuota: galima pasirinkti visiems partneriams labiausiai patinkančią temą. Susidomėjimas tema - tai varomoji projekto jėga. Projektas, kai į veiklą yra įtraukiami keli mokymo programos dalykai, turi keltą privalumų. Tuomet viename projekte gali dalyvauti skirtingų klasių mokiniai. Toks projektas yra prasmingesni už projektus, kuriuose dalyvauja tik viena klasė, vienas mokytojas arba kurie orientuoti į vieną dalyką. Be to, tai leidžia suderinti tokius mokomuosius dalykus kaip istorija ir matematika, dailė, literatūra. Mokyklinių projektų galutinis produktas gali būti labai įvairus, pvz., lankstinukas, kalendorius, brošiūra, CD-ROM ar kt. Be to, mokiniai gali surengti parodą, koncertą ar spektaklį. Mokyklinis projektas orientuotas į procesą, todėl patirtis taip pat yra „produktas“ (Socrates/Comenius narrative report of the year 2008).

**Kalbinių projektų tikslas** - sustiprinti mokinių motyvaciją mokytis užsienio kalbų ir lavinti jų turimus užsienio kalbų įgūdžius. Šie projektai pagrįsti bendru mokinių ir mokytojų darbu pasirinkta projekto tema. Visa veikla turi būti įtraukta į mokymo programą. Taip pat į projektus yra įtraukti abipusiai klasių mainai. Pagal mainų programą mokiniai mažiausiai 14 dienų praleidžia mokykloje-partnerėje. Neatskiriama šio projektų tipo dalis - galutinis produktas, kurį turi sukurti bendrai dvi mokinių grupės partnerių kalba (Socrates/Comenius narrative report of the year 2008).

Šiais projektai nėra tiesiog siekiama mokytis kalbų. Jais siekiama pagilinti kalbos žinias ir sustiprinti motyvaciją mokytis kalbų, sukuriant sąlygas bendrauti užsienio kalba realiose situacijose.

**Mokyklų tobulinimo projektai** orientuoti į dalyvaujančias mokyklas. Projektais siekiama patobulinti mokyklų valdymą bei mokymo būdus, suteikiant galimybę mokytojų komandai ir mokyklos administracijai, taip pat mokiniams, tiesiogiai ar netiesiogiai keistis informacija ir patirtimi, sukaupia svarstant tuos pačius klausimus. Pasitelkamos savo įvairią patirtį, projektų komandos kuria naujus ir efektyvius būdus ir metodus savo poreikiams tenkinti bei siekia išspręsti iškilusias problemas. Suteikiama galimybė praktiškai pritaikyti įvairius organizacinius ir pedagoginius būdus bei metodus projekte dalyvaujančioje mokykloje (Socrates/Comenius narrative report of the year 2009).

Galimas mokyklų tobulinimo projektų temas projekto dalyviai gali formuluoti atsižvelgdami į mokyklos valdymo problemas, pvz., kaip sukurti nepriekaištingą



mokyklą, kaip bendradarbiauti su vietos valdžios struktūromis, kaip įtraukti tėvus, kaip užmegzti ryšius tarp mokyklos ir darbo rinkos arba kaip užtikrinti lygias galimybes mokykloje dirbančioms moterims ir vyrams. Mokyklos tobulinimo projektas taip pat gali būti orientuotas į pedagogines problemas, pvz., kaip efektyviai panaudoti informacines komunikacines technologijas klasėje, kaip skatinti mokymąsi bendradarbiaujant, kaip išryškinti europinę dimensiją įvairiuose dalykuose, kaip propaguoti sveiką gyvenseną, kaip pagrįsti mokiniams konkrečius dalykus ir pan. Svarbu, kad tema paskatintų įsitraukti visus projekto dalyvius - tai padėtų lengviau surasti reikiamų būdų, medžiagos bei priemonių.

Comenius 1 projektai suteikia įvairių dalykų mokytojams galimybę dalyvauti bei įsitraukti į tarptautinę veiklą pasirenkant atitinkamą projekto temą. Todėl projektuose turėtų dalyvauti tarpdisciplininė mokytojų komanda, o ne pavieniai mokytojai ar vienos srities specialistai. Svarbu, kad projektas būtų visos mokyklos, o ne kelių mokytojų entuziastų nuosavybė. Visi mokiniai, dalyvaujantys projektuose turi galimybę vienaip ar kitaip įsitraukti į su projektu susijusią veiklą. Geriausia, jei jie gali aktyviai dalyvauti visuose projekto etapuose nuo planavimo iki vertinimo. Į mokyklų tobulinimo projektus nebūtina įtraukti mokinių tokiu plačiu mastu kaip į mokyklinius ar kalbinius projektus. Vis dėl to turi būti stengiamasi sudaryti visas sąlygas mokiniams įsitraukti į projektinę veiklą.

Socrates/Comenius projektai Lietuvoje 1998-2008 metais. Nuo Comenius 1 programos pradžios Lietuvoje 1998 metais pastebima kiekybinė Comenius programos plėtra. Per apžvelgiamąjį laikotarpį žymiai išaugo projektų skaičius (1 lentelė).

### 1 lentelė

#### Comenius programos projektų skaičius 1998-2008 metais

VEIKLOS SRITYS	99 8	99 9	00 0	001	002	003	004	005	006	007	008
Pateiktos paraiškos projektams		6	0	46	48	82	92	85	98	15	28
Finansuoti Comenius 1 mokykliniai, kalbiniai, mokyklos tobulinimo projektai		6	1	08	21	9	83	96	03	27	08

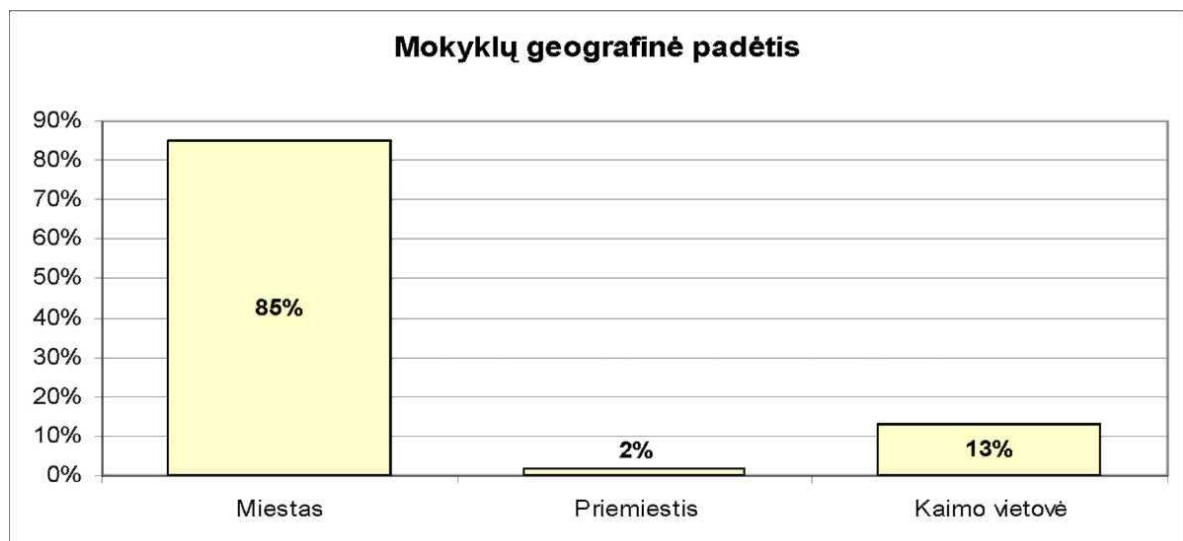
Viso per 1998-2008 metus buvo 2324 paraiškų ir daugiau kaip pusė jų, t.y. 1246 paraiškų buvo patenkinta. Programai skirtas biudžetas nuo jos įgyvendinimo Lietuvoje pradžios: 1998 - 2003 m. Comenius 1 projektams skirta - 1 431 986 eurų; 2004 m. - 1 097 411 euras, 2005 m. - 1 339 937 eurai; 2006 m. - 1 514 237 eurai.; 2007m. – 1 425 452 eurai; 2008m. – 1 491 000 eurų.

Programos dalyvių skaičių riboja programai skiriamas biudžetas, tačiau augimą bei populiarėjimą rodo ir potencialių dalyvių skaičiaus augimas (1lentelė).

Tarp Comenius 1 projektų pagrindinę dalį sudaro mokykliniai projektai - 73 %, mokyklų tobulinimo projektai - 20 %, kalbiniai projektai - 7 % visų projektų.

Pagrindinę Comenius mokykliniuose, kalbiniuose ir mokyklos tobulinimo projektuose dalyvaujančių institucijų dalį sudaro bendrojo lavinimo mokyklos (89%). Gerokai mažiau dalyvauja techninės/profesinės mokyklos, teikiančios vidurinį išsilavinimą (8%) bei specialiųjų poreikių mokyklos, teikiančios bendrąjį išsilavinimą (4%). Reikia pastebėti, kad projektus vykdo ir papildomo ugdymo pvz., menų ar muzikos mokyklos (jos sudaro apie 5% nuo visų projektus vykdančių mokyklų). (Socrates/Comenius narrative report of the year 2008).

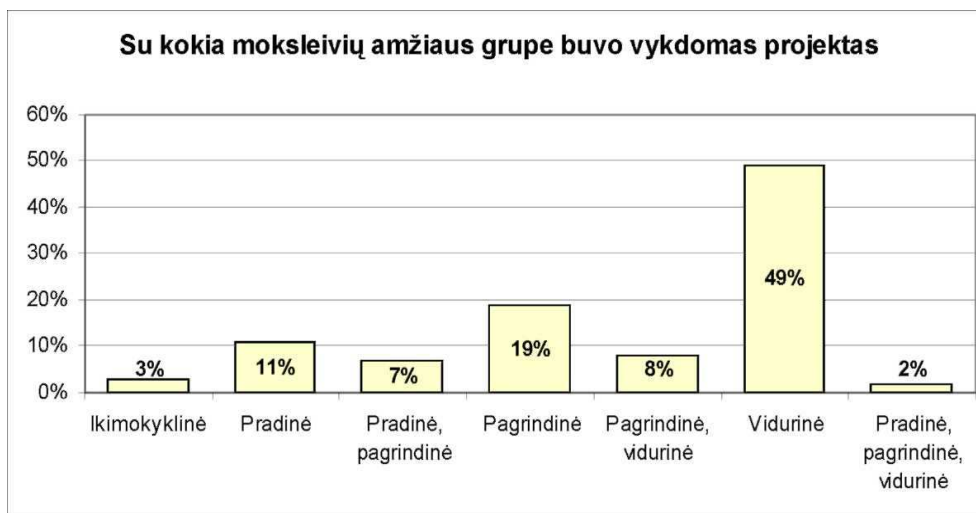
2006 metais atliktame Comenius programos poveikio vertinime (2006) teigiama, kad didžioji dauguma projektų vykdomi miestų mokyklose, tik kiek daugiau nei dešimtadalis programos apima kaimo vietas (3 pav.).



3 pav. Projektuose dalyvavusių mokyklų geografinė padėtis (2000-2008 metų duomenys) (Socrates/Comenius narrative report of the year 2008).

Plečiasi dalyvaujančių regionų įvairovė. Dauguma projektų yra iš Vilniaus, Kauno, Klaipėdos, Šiaulių regionų, tačiau šiuo metu jau visi regionai yra atstovaujami Comenius 1 tarptautiniuose mokyklų bendradarbiavimo projektuose. Socrates/Comenius 1

projektuose gali dalyvauti visos bendrojo ugdymo ir kitos mokymosi įstaigos, teikiančios išsilavinimą žemesniu nei aukštasis lygiu. Todėl projektuose dalyvavusių mokinių amžius svyruoja nuo 3 iki 23 metų. Dalyvaujančių mokinių amžiaus vidurkis 14 metų, nes aktyviausios programoje yra vidurinė mokykla. (Socrates/Comenius narrative report of the



4 pav. Mokinių amžiaus grupė, su kuria buvo vykdomas projektas (2000-2008 m. duomenys) year 2008). (Socrates/Comenius narrative report of the year 2008).

Antroje vietoje pagal aktyvumą yra pagrindinių mokyklų mokinių amžiaus grupė. Mažiausiai aktyvios yra ikimokyklinio ugdymo įstaigos, mažiau aktyvios ir pradinės mokyklos. Vystantis programai ir didėjant vykdomų projektų skaičiui, auga pedagogų bei mokinių, dalyvaujančių projektuose, skaičius. Pvz.: lyginant su 2003 metais, projektuose dalyvavusių mokytojų bei mokinių skaičius išaugo dvigubai (2004 metais Comenius 1 projektuose dalyvavo virš 2000 mokytojų ir virš 20000 moksleivių). 2008m. svečiavosi 1636 mokiniai. Iš viso nuo 1998 m. projektų dėka, užsienio šalyse jau apsilankė 3541 mokytojas ir 2774 mokiniai (Švietimo mainų paramos fondo duomenimis).

Populiariausios Lietuvos mokyklų šalys partnerės projektuose - Vokietija, Italija, Lenkija, Ispanija, Prancūzija, Didžioji Britanija, Portugalija. Daugėja partnerysčių su Rumunijos, Vengrijos, Bulgarijos, Turkijos ir kt. šalių mokyklomis skaičius.

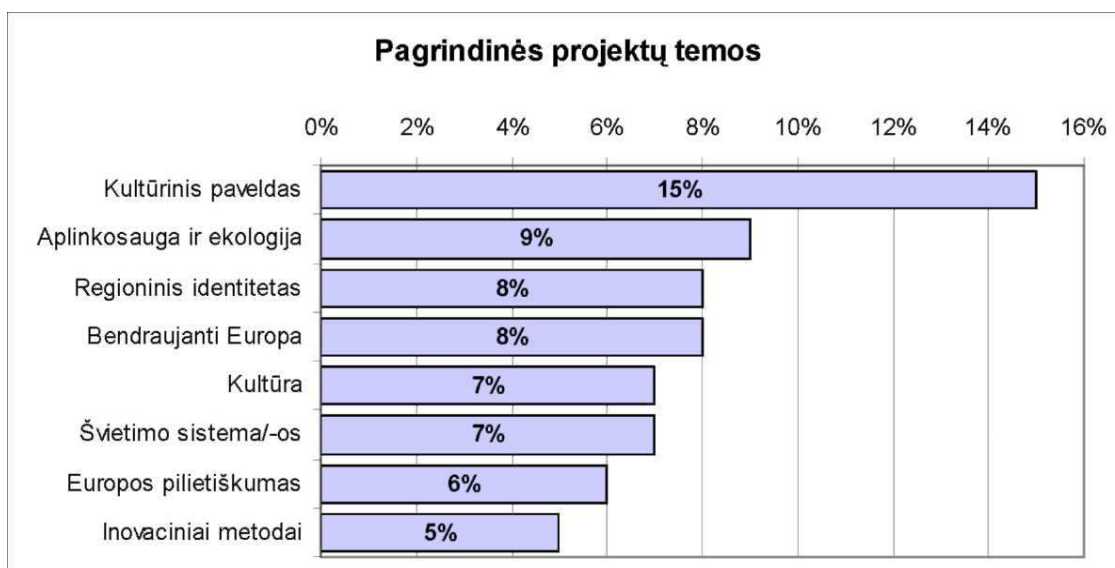
Svarbu pastebėti, kad į mobilumą įtraukiami ir turintys negalią žmonės. Pvz., 2007 metais mobilume dalyvavo 6 neįgalūs mokiniai bei 5 mokytojai. Šios grupės dalyvavimas mobilume yra reikšmingas socialinės integracijos Lietuvoje požiriu.

### **3.2. Socrates/Comenius 1 projektų dalykinė ir tematinė įvairovė bei poveikis bendriesiems įgūdžiams ir motyvacijai**

Comenius 1 programoje yra siūloma virš 20 pagrindinių temų, kurias mokyklos renkasi planuodamos projektus. Tačiau galimos ir kitos, laisvai pasirenkamos, projektų temos.

Mokyklinio ugdymo programos Comenius poveikio tyrime (2008) teigiama, kad daugiausia projektų vykdytojų, net 15 proc., rinkosi projektus susijusius su Kultūrinio paveldo tema. Antroji pagal populiarumą - 9 proc. visų projektų - Lietuvoje buvo Aplinkosaugos ir ekologijos tema. Populiarios buvo Regioninio identiteto ir Bendraujanti Europa temos - po 8 proc. projektų. Dažnai pasitaikė ir tokios temos, kaip Kultūra, Švietimo sistemos, Europos pilietiškumas. Tiesa, 2006 metus Europos Komisijai paskelbus prioritetą projektams, susijusiems su Europos integracija ir identiteto suvokimu, projektų šia tema dar pagausėjo. Inovacinių metodų taikymas užėmė 5 proc. visų projektų temų.

Beveik dešimtadalis mokyklų projektus vykdė kitomis nei Comenius 1 suformuluotos temos: pvz., Sveika gyvensena, Mokinių savivalda, Jaunas žmogus ir rytdiena, Nuolatinis vystimasis.



5 pav. Pagrindinės projektų temos (2000-2004 metų duomenys)  
(Socrates/Comenius narrative report of the year 2005)

Dauguma mokyklinius ir kalbinius projektus vykdžiusių mokyklų savo ataskaitose teigė integravusios projektus į mokymo planus.

Dažniausiai mokyklos projektų temas įtraukia į mokomuosius dalykus ir dirba pamokų metu, net 81 proc. tokių mokyklų. Dauguma mokyklų projektus integruoja į tokius dalykus, kaip užsienio kalbos, informacinės technologijos, nes tiek užsienio kalba, tiek informacinės technologijos yra reikalingi projektų vykdymo įrankiai. Pagal projekto temą, mokyklos projektus taip pat integruoja į tokius mokomuosius dalykus kaip, menas ir amatai, istorija, gimtoji kalba, geografija, muzika, biologija, visuomenės mokslai, etika ar religija, rečiau - matematika, chemija, fizika.

Daugiau nei pusė mokyklų, t.y. 54 proc., projektus vykdo popamokinių užsiėmimų metu, per projektinei veiklai skirtas valandas, integruoja į mokyklos renginius ar organizuoja specialiai projektams skirtus renginius. Ir tik 17 proc. mokyklų nurodė, kad yra vykdoma tarpdalykinė integracija. Taip pat projektų metu surinkta medžiaga naudojasi ne tik tiesiogiai į projektus įsitraukę dalyviai, bet ir kiti mokytojai, veddami dalyko pamokas, dažnai ši medžiaga naudojama mokyklose ir jau pasibaigus projektams.

Natūralu, kad gerėja pirmiausiai užsienio kalbų ir IKT naudojimo gebėjimai, nes dalyvavimas tarptautiniame projekte, kuriame vykdoma įvairi veikla ir vyksta bendravimas ir bendradarbiavimas su užsienio partneriais, užsienio kalbos ir IKT naudojimo poreikis neabejotinai išauga. Tiek mokiniai, tiek mokytojai praktiškai išbandė savo užsienio kalbos žinias, todėl neretai kaip projekto išdava dalyviai labiau suprasdavo užsienio kalbos aktualumą ir aktyviau mokėsi užsienio kalbų, mokiniai aiškiau suprato užsienio kalbos mokymosi naudą, pakilo motyvacija mokytis užsienio kalbų. IKT naudojamos ir kaip bendravimo, ir kaip darbo įrankis. Buvo susirašinėjama su bendraamžiais, derinama projekto veikla ir pan. Neretai mokytojai prisipažino, kad naudojant informacines technologijas galėjo daug ko pasimokyti ir iš mokinių. Priklausomai nuo projekto partnerių kalbos, kai kuriose mokyklose projekto dėka augo kalbų įvairovė, pvz., buvo specialiai rengiami rumunų ar ispanų kalbos kursai, kad mokiniai galėtų lengviau bendrauti su bendraamžiais. (Socrates/Comenius narrative report of the year 2009).

Projektų veikla turėjo įtakos ir dalykų įsisavinimui: mokinius skatino įdomesnis darbas klasėse, IKT panaudojimas, jie pajuto praktinę savo žinių ir veiklos reikšmę.

### ***3.3. Projektų įtaka darbui klasėse ir mokyklų darbo organizavimui***

Pastebima, kad pats bendriausias įsijungimo į tarptautinį projektą rezultatas - tai mokyklų gyvenimo suintensyvėjimas: aktyvus mokinių ir pedagogų dalyvavimas; mokinių ir pedagogų, tiesiogiai neįtrauktų į projektus, susidomėjimas; projekto veiklos sklaida bendruomenėje ir jos įtraukimas; gyvesnis darbas klasėse, suaktyvėjusi popamokinė veikla ir pan. Projektų dėka mokyklose gausėjo kultūrinių renginių. Kai kurios mokyklos pastebi, kad rengiantis atvykstančių partnerių priėmimui dalyvaudavo visa mokyklos bendruomenė.

Svarbi mokyklų vystimosi sritis - naujų mokymo metodų taikymas (beveik penktadalyje mokyklų). Mokiniai ir mokytojai įgijo daugiau bendradarbiavimo patirties. Mokyklos minėjo, kad bendraujant su užsienio partneriais, tiek mokytojai, tiek mokiniai domėjosi mokymo ir mokymosi metodais, problemų sprendimo būdais kitose šalyse ir šia patirtimi ketina atnaujinti darbą savo mokyklose. Mokyklose išaugo tarpkultūrinio sąmoningumo lygis (domėjimasis savo ir kitomis kultūromis, bendravimas su įvairių kultūrų atstovais).

Dalyvavimas projektuose buvo stimulas mokiniams ir mokytojams domėtis užsienio kalbomis, tobulinti jų žinias ar mokytis naujų. Išaugo moksleivių mokymosi motyvacija. Svarbu paminėti, kad projektinė veikla kai kuriems mokiniams ir mokytojams suteikė pasitikėjimo savo jėgomis.

Pastebimas ir didelis, beveik trečdaliu atveju, tarpkultūrinio sąmoningumo didėjimas, kas labai svarbu norint kurti vieningą Europą šiandien. Mokyklos minėjo, kad atsisakė kai kurių išankstinių stereotipų kitų tautų atžvilgiu. Dalyviai įgavę bendravimo su kitataučiais patirties, tapo tolerantiškesni kultūriniais skirtumams.

Labiau apčiuopiamas Comenius 1 projektų rezultatas - galutiniai produktai. Dažniausiai projektai užbaigiami leidiniais (knygomis, lankstinukais, taip pat parengiami fotoalbumai), kompaktinėmis plokštelėmis ar kita elektronine forma. Kai kurios mokyklos projektų metu kūrė internetinius puslapius, kituose projektuose mokiniai kūrė įvairius produktus, pvz. piešinių albumus, stalo žaidimus, vaidino spektaklius. Kaip projekto produktas buvo rengiami kultūriniai renginiai. Kitos mokyklos minėjo kūrusios mokomąją medžiagą, pvz., parengti kalbų žodynėliai, receptų knygos.

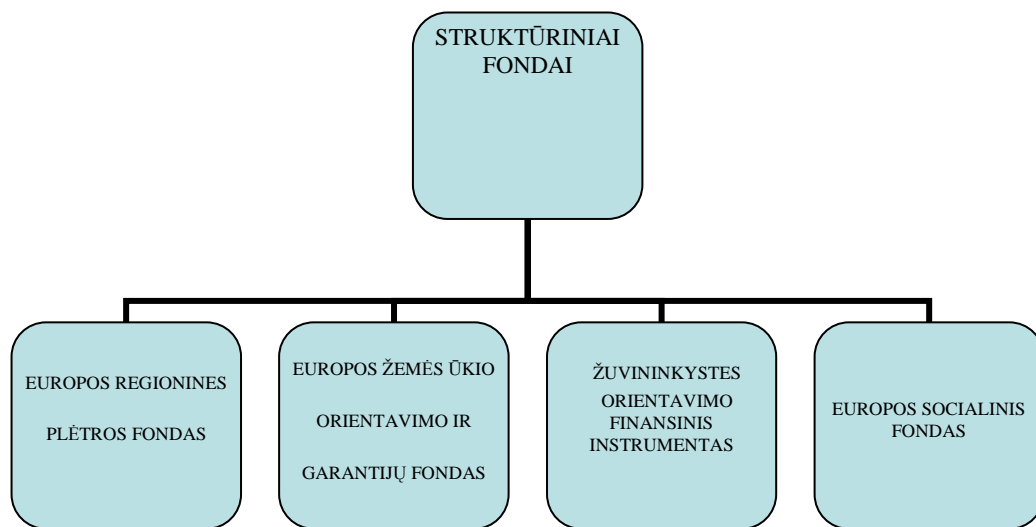
### 3.4. Struktūrinių fondų finansinė parama Lietuvoje vykdomiems projektams

Pagrindinė Europos Sąjungos (toliau - ES) struktūrinių fondų atsiradimo priežastis „didelis atotrūkis tarp turtingiausių ir skurdžiausių ES valstybių narių ir/ar atskirųjų regionų išsivystymo lygio" (K. Gečas ir kt., 2004, p. 1).

Lietuvai ES struktūrinių fondų parama yra skiriama pagal struktūrinių fondų lėšų investavimo 1 tikslą (Kultūra ir ES struktūriniai fondai, 2002). „1 tikslas - skatinti atsiliekančių regionų plėtrą ir prisitaikymą prie ekonomikos pokyčių. Siekiant šio tikslo 2000 - 2006 metais parama skiriama regionams, kuriuose bendrasis vidaus produktas vienam gyventojui yra mažesnis negu 75 proc. (Tarybos reglamente, nustatančiame struktūrinių fondų bendrąsias nuostatas (EB) Nr. 1260/1999)" (ES struktūrinių fondų parama privačiam sektoriui, 2005, p. 3).

ES paramą Lietuvai teikia keturi struktūriniai fondai

Struktūriniai fondai yra 4 rūšių



6 pav. Struktūrinių fondų rūšys

Pavyzdys sudarytas remiantis ES struktūrinių fondų parama privačiam sektoriui, 2005, p. 3.

Europos regioninės plėtros fondas (ERPF). Šis fondas numato investicijas į gamybą, į infrastruktūrą (kelius, energetiką), darbo vietų kūrimą bei paramą smulkiam ir vidutiniam verslui ir pan. (K. Gečas ir kt., 2004).

Europos socialinis fondas (ESF). Šis fondas finansuoja švietimą ir profesinį mokymą, teikia paramą įsidarbinant, remia mokslinius tyrimus ir technologijų plėtrą, švietimo ir profesinio mokymo sistemų tobulinimą (ES struktūriniai fondai, 2005).

Europos žemės ūkio orientavimo ir garantijų fondas (EŽŪOGF). „Jis teikia paramą diegiant naujus ūkininkavimo metodus, plėtojant alternatyvią ekonominę veiklą kaimo vietovėse (pvz., kaimo turizmą)" (K. Gečas ir kt., 2004, p. 2).

Žuvininkystės orientavimo finansinis instrumentas (ŽOFI). Finansuoja struktūrines priemones, vykdomas žuvininkystės sektoriuje.

Dokumentai, reglamentuojantys ES struktūrinių fondų paramos teikimą:

- Lietuvos Bendrasis programavimo dokumentas (BPD), patvirtintas Europos komisijos ir Lietuvos Respublikos vyriausybės ir BPD priedas;
- ES teisės aktai, reglamentuojantys struktūrinių fondų valdymą;
- Valstybės pagalbos teikimo tvarkos ir taisyklės;
- ES struktūrinių fondų procedūrų vadovai;
- Gairės paraiškų teikėjams

Dalinai finansuojant struktūriniams fondams, bendradarbiaujant su Švietimo ir mokslo ministerija“ buvo vykdomi tokie švietimo plėtotės projektai kaip „14 -19 metų mokinių pasirinkimo didinimas“, „Mokinių, iškritusių iš mokymosi įstaigų, grąžinimas“ ir kt. Struktūrinių fondų paramą švietimo įstaigos labiausiai pajuto per galimybę renovuoti mokyklas, tobulinti kompiuterinį mokyklų aprūpinimą, tuo pačiu sudarant galimybes geresniam mokyklinių bendruomenių kompiuteriniam raštingumui, kaip vienai iš pagrindinių tarpkultūrinio bendradarbiavimo priemonių.



## 4. PROJEKTO METODO TAIKYMAS TARPKULTŪRINIAME UGDYME

### 4.1. Tyrimų metodika ir organizavimas

Tyrimu siekta nustatyti, ar projekto metodo naudojimas turi įtakos tarpkultūrinių kompetencijų ugdymui.

#### **Tyrimas vykdomas trimis etapais:**

4. Teorinę bazę sudaro Europos Sąjungos šalių, taip pat ir Lietuvos mokslininkų mokslinių straipsnių bei kitų literatūros šaltinių analizė siekiant išsiaiškinti projekto metodo galimą įtaką efektyvinant tarpkultūrinių kompetencijų ugdymą. Pirmojo etapo eigoje sukurtas pirminis tyrimo instrumentas, padėjo nustatyti kriterijus, kuriais remiantis buvo atlikti kiekybiniai tyrimai.
5. Kokybinio tyrimo etape sisteminami ir pristatomi įvairaus pobūdžio šaltiniai iš ugdymo įstaigų, kurios sutiko pasidalinti patirtimi, problemomis dalyvaujant tarptautiniuose projektuose pagal Socrates, Comenius programą.
6. Siekiant darbo tikslų ir uždavinių įgyvendinimo, buvo atliekamas kiekybinis 2006-2008 (keletas projektų - tęstiniai) metais vykdytų Socrates/Comenius 1 programos projektų dalyvių (mokytojų ir mokinių) tyrimas, naudojant anketinę apklausą. Respondentai buvo parinkti iš skirtingose vietovėse (didelis miestas, miestelis, kaimo vietovė) esančių ir skirtingų tipų (pagrindinė, vidurinė) mokyklų, taip pat skirtingais metais dalyvavusių projekte ir vykdžiusių Socrates/Comenius 1 programas.

**Tyrimo imtis:** Numatyta aprašyti ir empiriškai tirti 7 mokyklas dalyvavusias projektinėje veikloje, taip pat vykdžiusias Socrates/Comenius 1 programos finansuotus tarptautinius projektus. Tačiau duomenys gauti tik iš penkių mokyklų komandų, 2006-2008 metais vykdžiusių Socrates/Comenius 1 programas. Tai Pasvalio Petro Vileišio gimnazijos komanda (3 mokytojos ir 15 mokinių), Pasvalio rajono Saločių Antano Poškos vidurinė mokykla (3 mokytojos ir 15 mokinių), Šakių rajono Kriūkų vidurinė mokykla (4 mokytojos ir 20 mokinių), Kauno "Atžalyno" vidurinė mokykla (4 mokytojos ir 20 mokinių), Biržų rajono Vabalninko Balio Sruogos vidurinė mokykla (4 mokytojos ir 20 mokinių).

Mokyklos labai skirtingos tiek geografinė, tiek populiacine prasme. Tyrime dalyvauja ir didmiesčio, ir rajono centro, ir nedidelių miestelių mokyklos. Projektų dalyviai maloniai

pasidalino atsiminimais apie vykdytų projektų sėkmes ir problemas, taip pat pateikė foto medžiagos, projektų medias, emblemas. Dvylika respondentų, projektų dalyvių, jau yra baigę minėtas ugdymo įstaigas, tačiau su jais susisiekti pavyko ir tyrime jie dalyvavo.

### **Tyrimo eiga:**

- Pasirengimas tyrimui: anketos parengimas bei respondentų paieška.
- Tyrimo eiga - anketų siuntimas respondentams el. paštu.
- Gautų tyrimo duomenų matematinė statistinė analizė, atlikta SSPS (Statistical Package for the Social Sciences) programa ir Microsoft Excel skaičiuokle.
- Tyrimo duomenų interpretavimas.
- Išvadų ir rekomendacijų pateikimas.

Tyrimui atlikti buvo naudojamos anketos mokytojams ir mokiniams (žr. priedus Nr. 1, Nr. 2).

Anketa mokytojams jungia 50 atviro ir uždaro tipo klausimų. 1, 49, 50 klausimai yra skirti demografiniams duomenims apie tiriamuosius surinkti, t.y. lytis, vietovė, įstaigos dydis. 2, 3, 4 klausimai skirti informacijai apie tarptautinio ar projektinio darbo patirtis, kas paskatino dalyvauti Socrates/Comenius projekte, kuriais metais dalyvavo bei projekto, kuriame dalyvavo pavadinimas. 4, 5 klausimuose prašoma nurodyti aktualiausias problemas, su kuriomis susidūrė tiriamieji, vykdydami projektus. 6 - 48 klausimai skirti dalyvių nuomonei apie dalyvavimo projekte naudą jam asmeniškai tarpkultūrinių kompetencijų pokyčius projekto metu.

Ruošiant anketą pradžioje visi klausimai buvo suskirstyti į blokus, pagal tai kokią tarpkultūrinės kompetencijos sritį respondentas patyrė projekto metu (remiamasi M. Byram).

*Diagnostinis blokas 6 – 10 klausimai.*

Respondentų bendrųjų nuostatų diagnozavimas.

*Žinių blokas 11-16 klausimai.*

Respondentų žinių vertinimo klausimai, kuriais buvo siekta išsiaiškinti, kiek respondentas žino apie savo ir kitos kultūros socialines grupes, jų praktikas ir kuriamus produktus, bendrus individo ir visuomenės sąveikos procesus.

*Nuostatų blokas 17 - 25 klausimai.*

Respondentų nuostatų vertinimo klausimai, kuriais buvo siekta įvertinti studentų smalsumą ir atvirumą, pasirengimą sustabdyti nepasitikėjimą kitomis kultūromis ir perdėtą pasitikėjimą savąja kultūra

*Igūdžių blokas 26 -31 klausimai.*

Respondentų igūdžių vertinimo klausimai, kuriais buvo norima iširti studentų gebėjimą interpretuoti kitos kultūros įvykius ir dokumentus, paaiškinti ir susieti tai su savo kultūros įvykiais, dokumentais, gebėjimą įgyti naujų žinių apie kultūrą ir kultūrinę praktiką, gebėjimą taikyti šias žinias, nuostatas ir igūdžius realaus laiko sąveikų sąlygomis.

*Kritinio mąstymo blokas 32 -35 klausimai.*

Respondentų kritinio mąstymo vertinimo klausimai, kuriais buvo siekiama identifikuoti respondentų gebėjimą remiantis tam tikrais kriterijais kritiškai vertinti perspektyvas, praktikas ir veiklos produktus savo ir kitose kultūrose bei šalyse.

*Pokyčių blokas 36-42 klausimai.*

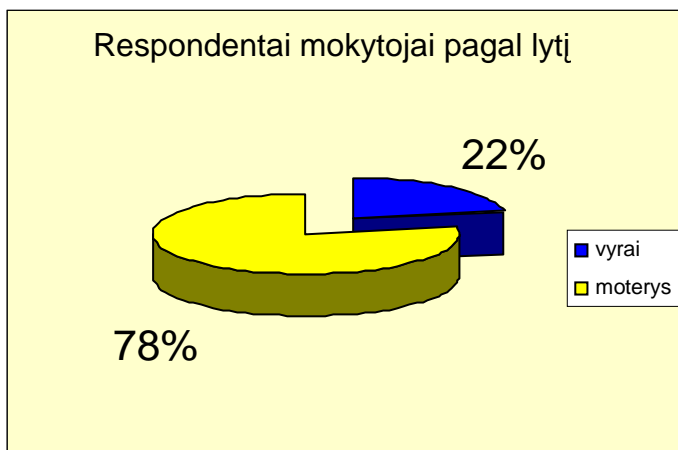
43- 48 klausimai yra skirti iširti projekto, kaip tarpkultūrinės kompetencijos didinimo priemonės galimybes ir efektyvumą.

Anketa mokiniams jungia 48 atviro ir uždaro tipo klausimus. 46, 47,48 klausimai yra skirti demografiniams duomenims apie tiriamuosius surinkti, t.y. lytis, vietovė, amžius.

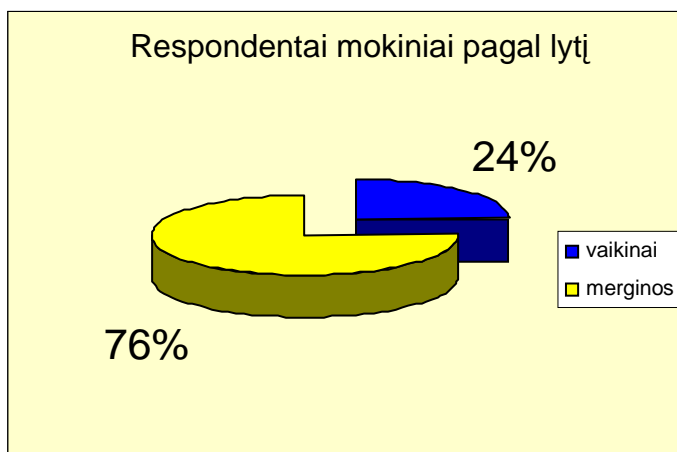
Likusieji klausimai yra identiški su mokytojams paruoštu klausimynu.

## **4.2. Tyrimo imties charakteristika**

Tyrimo metu buvo apklausta 18 mokytojų ir 90 mokinių. Apibendrinant demografinius rodiklius lyties atžvilgiu paaiškėjo, kad tyrimo imtyje dominuoja moterys: iš 18 respondentų mokytojų: 14 moterys ir tik 4 vyrai (Paveikslas Nr.6 procentinė išraiška). Mokinių respondentų tarpe taip pat dominavo merginos 68 merginos, 22 vaikinai. Šis respondentų lyčių santykis iš dalies atspindi bendrą mokyklų statistiką: daugumą pedagogų mokyklose sudaro būtent vyrai. Vaikinai paprastai mažiau aktyvūs dalyvaujant su mokykla susijusiose veiklose. Remiantis tokiais demografinio bloko rezultatais galime daryti išvadą, kad tyrimo rezultatai labiau atskleis moterų tarpkultūrinės kompetencijos ypatumus.

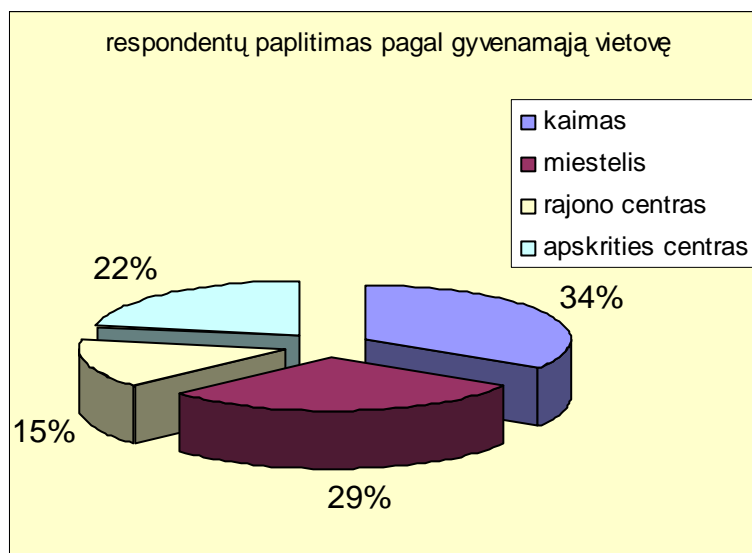


Paveikslas Nr.7 Respondentai mokytojai pagal lytį



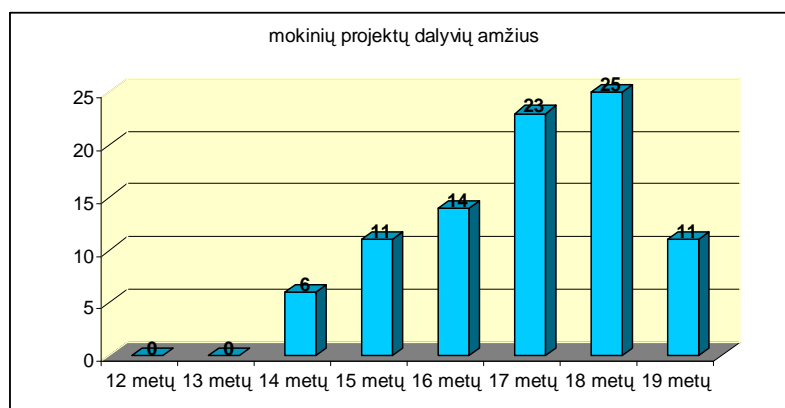
Paveikslas Nr.8 Respondentai mokiniai pagal lytį

Tiriant respondentų paplitimą pagal gyvenamąją vietovę tiek mokytojų, tiek mokinių duomenys buvo analizuojami bendroje imtyje ir pateikiami bendroje diagramoje. Respondentų paplitimas pagal gyvenamąją vietovę: (Paveikslas Nr.9) procentinė išraiška gyvenančių kaime ir miestelyje skiriasi labai nedaug. Kadangi respondentų grupės buvo pasirinktos atsitiktinai sunku pateikti apibendrinimą – iš kokių vietovių mokyklos dažniausiai dalyvauja Socrates projektuose, tačiau pasiteiravus Socrates agentūroje paaiškėjo, jog kaip tik kaimiškų vietovių įstaigų dalyvavimas yra labai skatinamas ir gyvenamoji vieta net vertinant projektus finansavimui yra vienas iš svertų.



Paveikslas Nr.9 Respondentų paplitimas pagal gyvenamąją vietovę

Tyrimo metu buvo siekiama nustatyti, kokio amžiaus mokiniai dažniausiai dalyvauja projektuose.



Paveikslas Nr.10 Mokinių projektų dalyvių amžius

Paaiškėjo jog projektinėje veikloje dominuoja vyresniųjų klasių mokiniai. 6 respondentai mokiniai jau yra pilnamečiai.

### **4.3. Respondentų vykdytų projektų pristatymas.**

Siekiant išsiaiškinti projekto metodo efektyvumą ugdant tarpkultūrinės kompetencijas pristatomi tarptautiniai tyrimo respondentų vykdyti projektai – kokių tikslų, kokiomis priemonėmis jų siekta. Renkant šiuos duomenis su respondentais, dažniausiai projektų vadovais, buvo bendraujama asmeniškai.

PASVALIO PETRO VILEIŠIO GIMNAZIJOS PROJEKTAS : PROJET SOCRATES COMENIUS 1.2. „COMMENT REUSSIR DANS LA VIE“

**Pasvalio Petro Vileišio gimnazija  
Lycée de „Gheorghe Munteanu  
Murgoci“**



Paveikslas Nr.11 projekto „Mokomės visą gyvenimą“ emblema.

Projektas vykdytas 2006-2007 metais. Projekto partnerė Lycée de „Gheorghe Munteanu Murgoci“ Rumunijoje.

Projekto tikslas – Per kalbų mokymą gilinti mokinių kompetencijas ieškantis darbo, taip pat bendrauti viešajame sektoriuje, pasiekti plačiąją visuomenę įvairiose Europos šalyse ir padėti žmonėms suvokti kalbų svarbą.

Projekto uždaviniai:

- per kalbų mokymą skatinti Europos pilietiškumą;
- prisidėti prie pilietinės sampratos apie ES daugiatautiškumo ugdymą;
- stimuliuoti savarankišką mokymąsi ir mokymąsi visą gyvenimą;
- propaguoti rečiau vartojamų Europos kalbų ir gimtųjų kalbų mokymąsi;
- parengti šiuolaikinę visuomenę aktyviai dalyvauti daugiakalbės Europos gyvenime;
- pagerinti kalbų mokymosi prieinamumo sąlygas;

- pasiekti, kad kalbų mokymo(si) šaltiniai būtų prieinami kuo platesniam visuomenės ratui;
- pagerinti sąlygas studentų ir darbo jėgos judėjimui ES.

Projekto įgyvendinimui buvo parengta medžiaga kampanijai, atrinktos pagrindinės bendravimo frazės ir išverstos į rumunų, prancūzų, anglų ir lietuvių kalbas, kurių buvo trys kiekvienoje valstybėje.

Galutinis projekto produktas:

Knygelė su dažniausiai vartojamomis frazėmis ir kompaktinė plokštelė keturiomis kalbomis:



Paveikslas Nr.12 projekto partnerių akcija aerouoste. (fotografuota J. Valuntonienės 2006-11-20)



Paveikslas Nr.13 projekto partnerių papročių vakaras Pasvalio P. Vileišio gimnazijoje (fotografuota J. Valuntonienės 2006-11-21)



Paveikslas Nr.14 projekto partnerių atsisveikinimo vakaras Rumunijoje (fotografuota J. Valuntonienės 2007-04-30)

Projekto vykdymo metu mokiniai ne tik patobulino kalbos žinias, bet ir stiprino bendravimo įgūdžius, daugelis pirmą kartą skrido lėktuvu, pirmą kartą ilgesniam laikui išvyko iš tėvų namų. Tai buvo ipač vertinga patirtis ugdant jauną žmogų gebantį gyventi globalesnėje visuomenėje.

## **PASVALIO RAJONO SALOČIŲ VIDURINĖ MOKYKLA**

PROJEKTO VEIKLOS DATOS: 2006-2009 m.m

KOORDINUOJANTI MOKYKLA: UTRECHT ST-GREGORIUS  
COLLEGE, Utrechtas, Olandija

MOKYKLOS PARTNERĖS :

Friedrich Ludwig Jahn Gymnasium, Rathenow, Vokietija

Utrechts Stedelijk Gymnasium, Utrechtas, Olandija

KMS Stromstraße, Viena, Austrija

KMS Baumgartnerstraße, Viena, Austrija

Colegiul Tehnic Energetic, Bucharest, Rumunija

Ukmergės r. Veprių vidurinė mokykla, Vepriai, Lietuva

### **TRUMPAI APIE PROJEKTĄ:**

Pasvalio rajono Saločių vidurinė Mokykla trejus metus vykdė tarptautinį Švietimo mainų paramos fondo Comenius partnerystės veiklos projektą „CLIC: Mokymasis apie Europos pilietiškumą bendradarbiaujant tarptautinėje aplinkoje“ (koordinatorė



direktorė Lina Rauckienė ). Projekte dalyvauja dar septynios mokyklos iš Olandijos, Rumunijos, Vokietijos ir Austrijos.

Projektas vykdomas dviejose amžiaus grupėse Junior CLIC: 10-14 m. ir Senior CLIC: 15-18 m. mokinių. Jaunesnieji mokiniai bendrauja internetinėje erdvėje anglų ir vokiečių kalbomis, pristato save, savo mokyklą, savo šalį. Visa medžiaga koreguojama ir išleidžiamas bendras žurnalas JUNIOR CLIC! MAGAZINE. Pirmas šio žurnalo numeris buvo pristatytas projektinio susitikimo Vienoje metu, antrąjį numerį „Šventės ir tradicijos“ (Festivals and Traditions) projekto dalyviai parsivežė iš Bukarešto. Vyresnieji moksleiviai nagrinėja, studijuoja, diskutuoja Europos susivienijimo ir Europos pilietiškumo temomis. Po to anglų k., vokiečių k., etikos, istorijos, dailės ir kt. pamokų metu pristato savo tyrinėjimus pasirinkta tema jaunesniems mokiniams savo mokykloje, o informacinių technologijų pagalba ir moksleiviams iš projekto partnerių mokyklų. Ypač aktualios temos yra tolerancija, jaunimo kultūra, kultūrinis paveldas, gamtos apsauga, imigracija ir integracija.

Kiekvienais metais vienoje iš šalių – partnerių vyko projektinis susitikimas. 2006 m. lapkričio mėn. projektinis susitikimas vyko Vokietijoje Rathenow mieste, 2007 m. kovo mėn. - Lietuvoje, Pasvalio rajono Saločių vidurinėje mokykloje, 2007 m. lapkričio mėn. – Austrijoje, trijose Vienos mokyklose (KMS Stromstraße, KMS Baumgartnerstraße, VBS Draschestraße), 2008 m. lapkričio 5 – 9 d. – Rumunijoje, Bukarešto Technikos ir energetikos kolegijoje (Colegiul Technic Energetic Bucuresti). Baigiamasis projekto dalyvių susitikimas vyko birželio 3-7 d. Olandijoje, Utrechto gimnazijoje.)

Projektiniame susitikime Bukarešte dalyvavo Pasvalio rajono Saločių vidurinės Mokyklos 12 kl. mokinės Neringa Pečiukaitytė ir Justina Butkevičiūtė. Projektinio susitikimo Bukarešte metu mokiniai, padedami mokytojų, dirbo skirtingose tarptautinėse grupėse ir naudodamiesi savo anksčiau paruošta medžiaga ruošėsi ir vedė pamoką Rumunijos Technikos ir energetikos kolegijos mokiniams. Mokinės Neringa ir Justina dirbo vienoje grupėje su Olandijos Utrechto gimnazijos mokinėmis Anne van Bruggen ir Quirine van Eeden bei vedė pamoką tolerancijos tema 15 metų amžiaus mokiniams. Tai buvo unikali galimybė pabendrauti anglų kalba viena iš labiausiai aktualių temų: tolerancijos mokykloje, šeimoje, šalyje su Rumunijos jaunuoliais.

Projektinio susitikimo Bukarešte dalyviai taip pat turėjo progą susipažinti su Rumunijos sostine, aplankyti Parlamento rūmus, pabuvoti ortodoksų vienuolyne, aplankyti Kaimo muziejų. Ypač įsiminė draugiški vakarai su bendraamžiais iš kitų projekto partnerių mokyklų. Visiems mokiniams, vedusiems pamokas Bukarešte, projekto koordinatorius

Marcel Voorhoeve (Olandija) įteikė sertifikatus. Projekto dalyviai atsisveikino tikėdamiesi greitai vėl susitikti Olandijoje, Utrechto gimnazijoje.

CLIC projekto tikslas yra supažindinti paauglius su bendraamžių moksleivių Europoje skirtingais požiūriais bei nuomonėmis, padidinti pagarbą kitiems ir pagerinti bendradarbiavimą.

Per "mokymąsi bendradarbiaujant" moksleiviai nagrinės, studijuos, diskutuos ir informuos vienas kitą Europos suvienijimo ir Europos pilietiškumo temomis.

Poros vyresnių klasių moksleivių (15-18m.) iš projekto mokyklų partnerių nagrinės šias temas ir apmąstys savo pačių vaidmenį daugeliu klausimų, padedami savo mokytojų bei su bendraamžiais užsienyje bendraudami internetiniu forumu. Šios veiklos rezultatu taps didaktikos produktai (skyrius pedagoginių metodų knygoje, internetinė svetainė, internetu pagrįsta mokymosi aplinka), naudojami kaip mokymosi medžiaga "jaunesniems moksleiviams" (12-15m.), kurie taip pat nagrinės su projekto tema tiesiogiai susijusius klausimus. Projekto konferencijos metu dalyviai dirbdami grupėse išrinko ir apsvarstė 10 visų nuomone aktualiausių Europos pilietiškumą nagrinėjančių temų: Europos Sąjunga, terorizmas ir tarptautinė teisė, švietimas Europoje, imigracija ir integracija, jaunimo kultūra, ekonomika ir užimtumas, kultūrinis paveldas, gamtos apsauga, tolerancija, Holokaustas. Grupės vyresnių klasių mokinių (15-18m.) iš projekto mokyklų partnerių nagrinėjo šias temas ir apmąstė savo pačių vaidmenį daugeliu klausimų, padedami savo mokytojų bei bendraudami su bendraamžiais užsienyje internetiniame projekto forume. Per "mokymąsi bendradarbiaujant" moksleiviai nagrinės, studijuos, diskutuos ir informuos vienas kitą Europos suvienijimo ir Europos pilietiškumo temomis. Šios veiklos rezultatu taps mokomoji medžiaga jaunesnių klasių mokiniams (12-15m.), kurie taip pat nagrinės su projekto tema tiesiogiai susijusius klausimus. Vyresni mokiniai anglų k., vokiečių k., etikos, istorijos, dailės ir kt. pamokų metu pristatys savo tyrinėjimus pasirinkta tema jaunesniems mokiniams savo mokykloje, o naudodamiesi elektroniniu bendravimu ar projektinio susitikimo metu – moksleiviams iš projekto partnerių mokyklų.

Projekto dalyviai susitikimo metu pristatė savo mokyklas, susipažino su Vokietijos švietimo sistema, dalyvavo skirtingų dalykų pamokose Friedrich-Ludwig-Jahn Gimnazijoje, detaliai aptarė pirmųjų projekto vykdymo metų veiklos planą, numatė antrųjų metų veiklos gaires, susipažino su Rathenow miesto istorija ir dabartimi. Konferencija baigėsi ekskursija į Berlyną (Berlyno katedra, Potsdamo aikštė, Reichstagas, Žydų muziejus, Brandenburgo vartai, Berlyno siena ir kt.), iš kur visi konferencijos dalyviai išvyko namo atsisveikinę iki kito projektinio susitikimo.

## **ŠAKIŲ RAJONO KRIŪKŲ VIDURINĖ MOKYKLA.**

Tarptautinis projektas „Ekologiniai broliai“ pagal Socrates Comenius 1.1 programą 2004-2007 m.

KOORDINATORĖ - GIMNAZIJA PUBLICZNE IM. JANA PAWLA II REJOWIEC FABRYCZNY, LENKIJA PARTNERĖ – TAKEV ÖZEL İLKÖĞRETİM OKULU, NARLIDERE IZMIR, TURKIJA PARTNERĖ – ŠAKIŲ RAJONO KRIŪKŲ VIDURINĖ MOKYKLA, LIETUVA

Pasakoja projekto koordinatore mokytoja Vida Masteikienė:

### **Projekto tikslai:**

- susipažinti su vietovės gamtine aplinka
- padėti suvokti, kokią grėsmę ateinančioms kartoms kelia neapdairus žmonių elgesys su gamta
- stiprinti atsakomybės jausmą už aplinkos apsaugą
- mokytis gyventi ekologiškai
- vystyti ekologinės gyvensenos įgūdžius vietinėje bendruomenėje
- sąmoningas dalyvavimas vietiniuose, regioniniuose ir respublikiniuose renginiuose apie aplinkos apsaugą
- mokytis jautrumo supančio pasaulio grožiui
- formuoti saikingo gamtos išteklių naudojimo įgūdžius
- stiprinti įsitikinimą, kad švari aplinka teigiamai veikia žmogaus psichiką ir fiziologinį vystimąsi

Kriukų vidurinė mokykla turi ilgametę dalyvavimo projektuose patirtį. Gamtosauginis daugiakultūrinis projektas „Ekologiniai broliai“ savo veikloje suvienijo trijų labai skirtingų šalių mokyklas vieningam tikslui - gamtos išsaugojimui. Nors iš pirmo žvilgsnio šalys ir jų tautinės tradicijos labai skiriasi, tačiau projekto partneriai sugebėjo rasti bendrą diskusijų, veiklos. Ypač svarbu, kad vykdydami projekte numatytas veiklas gebėjo susipažinti ir su šalių partnerių kultūrinėmis tradicijomis, kraštu, papročiais. Viešėdami Turkijoje Izmiro mieste tvarkėme Egėjo jūros pakrantę, dalyvavome akcijoje „Išvalykime pakrantę“, kurios metu dalinome skrajutes, apie tai kaip galima padėti gamtai išlikti. Alačati miestelyje

lankėmės vėjo jėgainėse, kurios aprūpina visą bendruomenę energija. Kelionės į Lenkiją metu, Rejowiec Fabryczny mieste buvome supažindinti su atliekų perdirbimo galimybėmis, taip pat dalyvavome akcijoje „išsaugok gamtą“, kurios metu paruošė multimedia pristatymą apie gamtos išsaugojimo svarbą ir galimybes. buvo surengtos ekskursijos į Rumšiškių liaudies ir buities muziejų, Kauną, Vilnių, Panemunių regioninį parką. Norint, kad trejus metus tęsėsis projektas neišnyktų iš atminties, mokyklos kiemelyje kiekviena projekte dalyvavusi mokykla pasodino po savo medelį - gyvą ir amžiną šios pažinties ir draugystės tautos simbolį. Prie kiekvieno medelio padėjo po tris akmenis, primenančius trijų šalių draugystę. Paskutinės vakaronės metu moksleiviai grožėjosi savo ir draugų piešiniais gamtos tema ir pačių sudaryta komisija išrinko tris geriausius darbus iš kiekvienos mokyklos. Šių darbų nuotraukos buvo įtrauktos į turkų leidžiamą mokyklos žurnalą.

## **Europos mokyklų šeimoje - "Atžalyno vidurinė mokykla"**

Pasakoja mokyklos direktoriaus Arvydas Palevičius:

Bendradarbiavimas su užsienio partneriais pedagogams atveria naujas tobulėjimo galimybes. Kauno "Atžalyno" vidurinė mokykla jau penkeri metai dalyvauja Europos Sąjungos SOCRATES programos projekte "Jaunasis europietis mokyklų šeimoje". Kauniečių ir Danijos Midelfarto mokyklos iniciatyva buvo suburtas dvylikos Europos mokyklų tinklas "Mokyklų šeima" ("School Family"), prie kurio prisijungė trys Danijos, dvi Norvegijos mokyklos, viena Olandijos ir viena Prancūzijos mokyklos. Pasak "Atžalyno" mokyklos direktoriaus Arvydo Palevičiaus, šių mokyklų bendradarbiavimo tikslas - keistis edukacine patirtimi, susipažinti bei supažindinti moksleivius su skirtingų šalių kultūra bei tautiniu mentalitetu, įtraukti į šią veiklą moksleivius, mokytojus ir net tėvus. "School Family" mokyklų tinklas leidžia laikraštį, kuriame mokyklų moksleiviai ir mokytojai pristato savo kūrybą, patirtį bei diskutuoja įvairiais klausimais.

"Šis bendradarbiavimas leidžia mūsų mokyklos bendruomenei integruotis į europinį kontekstą, skleisti informaciją apie mūsų miestą ir šalį, - sakė "Atžalyno" mokyklos direktorius. - Šis projektas yra tik vienas iš daugelio mūsų mokykloje vykdomų Europos Sąjungos SOCRATES projektų".

Kasmet vis kitoje mokykloje vyksta veiklos koordinavimo konferencijos, kurių metu kiekviena projekto dalyvė apibendrina per metus nuveiktą darbą, pateikia naujų pasiūlymų. Šiomis dienomis toks europinės "mokyklų šeimos" susibūrimas vyksta

“Atžalyno” vidurinėje, į kurią, be šeiminių, susirinko 22 pedagogai bei mokyklų vadovai iš Danijos, Norvegijos, Vokietijos. “Teigiamai vertinu šį mokyklų bendradarbiavimą - jis leidžia kelių šalių moksleiviams bei pedagogams geriau pažinti vieniems kitus, taip pat šalių-partnerių tradicijas, kultūrą, papročius“, - sakė projekto koordinatorius, Danijos Midelfarto mokyklos pedagogas Hansas Rengė. – „Dalyvavimas projekte leidžia keistis pedagogais ir mokytojais, perimti vieniems iš kitų darbo patirtį, domėtis pedagogikos naujovėmis. Bendravimas su lietuviais įgaus naujų spalvų Lietuvai tapus Europos Sąjungos nare, tad manome, jog dabar jai, šaliai kandidatėi, bendros Europos švietimo problemos taps dar aktualesnės”.

Projekto dalyviai yra parengę bendrą mokyklų kalendorių, “Atžalyno” vidurinėje eksponuojama visų moksleivių partnerių sukurtų velykinių atvirukų paroda. Penkių šalių pedagogų atstovus Savivaldybėje priėmė meras G.D.Ašmys bei Švietimo ir ugdymo skyriaus vedėjas A.Bagdonas, kauniečių partneriai taip pat susipažįsta su miestu, jo kultūrinėmis įžymybėmis.

Taip pat “Atžalyno” mokykla bendrus projektus vykdo su Austrijos, Olandijos, Italijos, Slovakijos mokyklomis.

## **BIRŽŲ RAJONO VABALNINKO BALIO SRUOGOS VIDURINĖ MOKYKLA.**

Kalbinis Comenius projektas „Dvi kultūros - du skirtingi balsai“ su mokykla iš Turkijos pradėtas 2007 metų spalio mėnesį. Projekto tikslai - skatinti mokinius mokytis užsienio kalbų, pažinti kitos šalies kultūrą, papročius, tradicijas, ugdyti toleranciją kitų kultūrų atstovams, stiprinti savo tautinį identitetą bei europinę dimensiją.

Praėjusiais mokslo metais įvyko du mainų vizitai. 2007 metų lapkričio mėnesį mokykloje svečiavosi 10 mokinių ir 4 mokytojai iš Turkijos, o 2008 metų kovo mėnesį į Turkiją vyko tokios pat sudėties delegacija iš Vabalninko. Mokiniai gyveno svetingai juos priėmusiose šeimose. Tai leido geriau susipažinti su projekto partnerių kultūra, šeimos tradicijomis, papročiais. Vizitų metu aplankytos įžymiausios vietos, susipažinta su architektūra, istorija, gyvenimo būdu.

Vizitų metu projekto dalyviai bendravo anglų kalba, mokėsi turkų ir lietuvių kalbų, liaudies dainų ir šokių, susipažinti su partnerių šalies istorija ir geografija. Vyko susitikimai bendruomenėse, koncertai, draugystės vakarai. Pradėtas rengti trikalbis (turkų-

augių- lietuvių) dažniausiai vartojamų žodžių žodynėlis ir bendro liaudies dainų ir šokių koncerto DVD.

Projekto veikloje dalyvavo ne tik tie, kurie vyko į mainų vizitus, bet ir kiti mokiniai, mokytojai, tėvai, kaimo bendruomenių atstovai. Galima teigti, kad projektas turėjo įtakos visos seniūnijos gyvenimui.



Paveikslas Nr.15 projekto partnerių atsisveikinimo vakaras Valbalninke (fotografuota projekto koordinadorės M. Martinkevičienės 2007-11-12)

Apie projekto veiklą rašė vietiniai laikraščiai, kai kuriuos renginius rodė regioninės televizijos.

Pagrindiniai konferencijos pranešėjai - koordinadorė M. Martinkevičienė ir mokytojas iš mokyklos partnerės Goh gan Alayn apibendrino projekto veiklą ir įtaką bei poveikį abiejų mokyklų bendruomenėms.

Projekte dalyvavę mokiniai pasidalino savo patirtimi ir išpūdžiais, kuriuos patyrė kitoje šalyje. Pasisakė ir šeimų, priėmusių svečius iš Turkijos nariai - mokinių tėvai. Projekto dalyviai džiaugiasi, kad turėjo galimybę susipažinti su Turkijos kultūra, architektūra, istorija, patyrė daug išpūdžių, įgijo naujų draugų.



Paveikslas Nr.16 projekto partnerių atsisveikinimo vakaras Valbalninke (fotografuota projekto koordinatės M. Martinkevičienės 2008-03-08).

Konferencijos darbą apibendrina ir įvertina Švietimo skyriaus vedėja G. Gulauskienė, palinkėjusi visiems sėkmingo tolimesnio dalyvavimo projektų veikloje. Vizitų metu projekto dalyviai bendravo anglų kalba, mokėsi turkų ir lietuvių kalbų, liaudies dainų ir šokių, susipažino su partnerių šalies istorija ir geografija. Vyko susitikimai bendruomenėse, koncertai, draugystės vakarai.



Paveikslas Nr.17 projekto partnerių atsisveikinimo vakaras Valbalninke (fotografuota projekto koordinatės M. Martinkevičienės 2008-03-11).

Dalyvavimas projektuose buvo stimulas mokiniams ir mokytojams domėtis užsienio kalbomis, tobulinti jų žinias ar mokytis naujų. Išaugo moksleivių mokymosi

motyvacija. Svarbu paminėti, kad projektinė veikla kai kuriems mokiniams ir mokytojams suteikė pasitikėjimo savo jėgomis. Pastebimas ženklus tarpkultūrinio sąmoningumo didėjimas, kas labai svarbu norint kurti vieningą Europą šiandien. Mokyklos minėjo, kad atsisakė kai kurių išankstinių stereotipų kitų tautų atžvilgiu. Dalyviai įgavę bendravimo su kitataučiais patirties, tapo tolerantiškesni kultūriniais skirtumams.

#### ***4.4. Projektų metodo taikymo tarpkultūrinio ugdymo procese empirinio tyrimo rezultatų analizė***

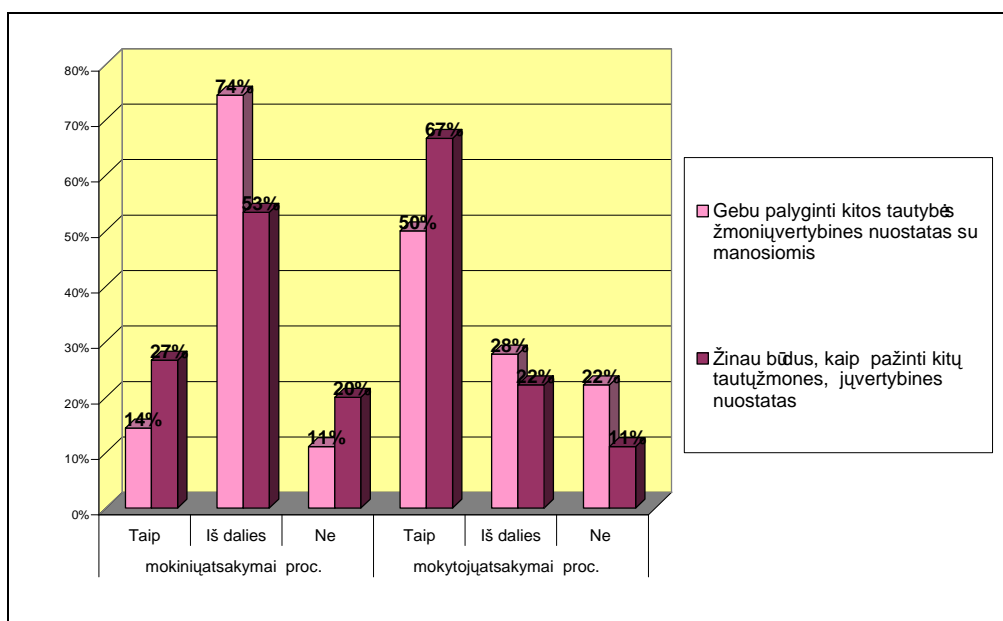
Kadangi tyrimas buvo atliekamas jau pasibaigus respondentų vykdytiems projektams, todėl gauti rezultatai yra tik respondentų subjektyvios realybės rekonstrukcija. Tyrimo metu buvo analizuojama respondentų patirtis, nuomonės, nuostatos taip, kaip jos buvo išivaizduojamos (tikros, mistifikuotos ar mitologizuotos) projekto pradžioje ir pabaigoje pačių respondentų. Todėl galima būtų daryti prielaidą, kad tyrimo rezultatai atspindi stiprų subjektyvumo elementą, kuris dažnai priskiriamas tokio tipo kiekybiniam tyrimams.

Visi apklausos rezultatai, siekiant proporcingo duomenų palyginimo, paversti procentine išraiška, kadangi mokinių ir mokytojų kiekybinis santykis skiriasi (mokytojų - 18, mokinių - 90).

Diagnostinio bloko (6–9 klausimai), respondentų bendrųjų nuostatų pristatymas.

Diagnostinio bloko (6–9 klausimai), respondentų bendrųjų nuostatų pristatymas. Diagnostinio bloko (6 – 9 klausimai), yra skirti sužinoti, kokiomis bendromis nuostatomis rėmėsi respondentai dar prieš dalyvavimą projektuose, prieš išvykavimą į kitas šalis. Pateikiant klausimus, ar respondentai geba palyginti kitos tautybės žmonių vertybines nuostatas su savosiomis ir ar bendrai žino, kaip galima pažinti kitų tautų žmones, jų vertybines nuostatas. Siekta sužinoti tarpkultūrinių gebėjimų augimą ir ankstesnius įgūdžius. Lyginant gautus rodiklius išryškėjo respondentų gebėjimas pažinti kitų tautų žmones (Pav. Nr.18).

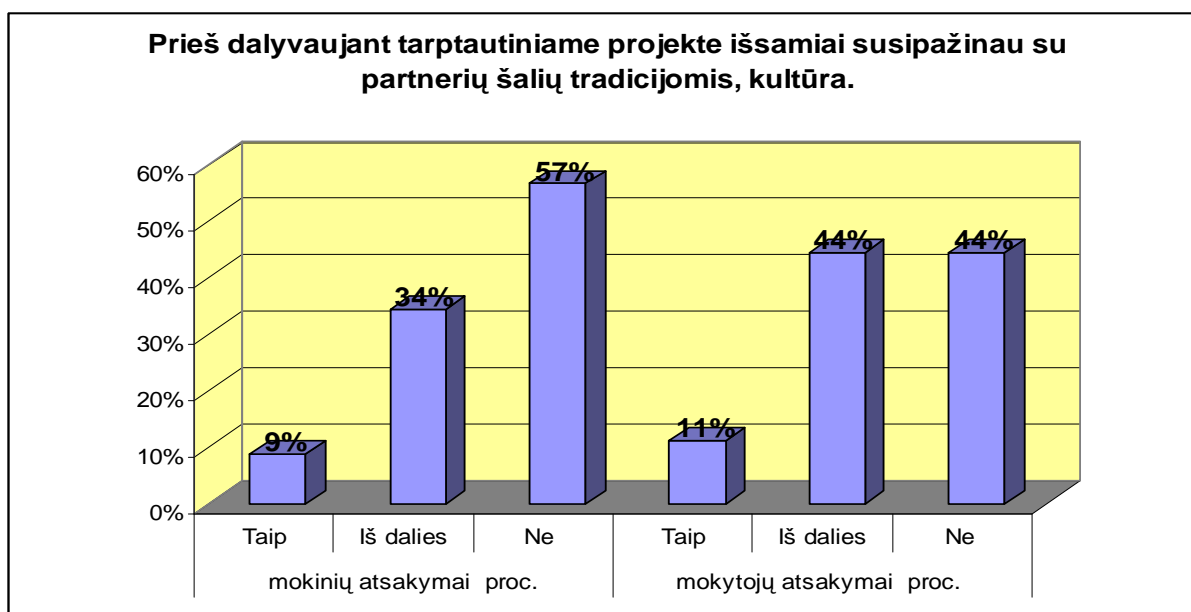




Paveikslas Nr.18 Gebėjimas palyginti savo ir projekto partnerio šalių vertybines nuostatas.

Gretinant mokinių ir mokytojų duomenis paaiškėjo, jog 50% mokytojų ir 74% mokinių geba palyginti vertybines nuostatas. Šis atsakymų skirtumas, matyt, yra paremtas didesniu jaunų žmonių gebėjimu bendrauti betarpiškai, tačiau „kaip pažinti“, teorine prasme, kitų tautų žmones - drąsiau jaučiasi mokytojai. 67% iš jų teigė, jog žino būdus, kaip pažinti, tačiau iš ankstesnio klausimo atsakymų aišku, jog ne visada linkę lyginti vertybines nuostatas.

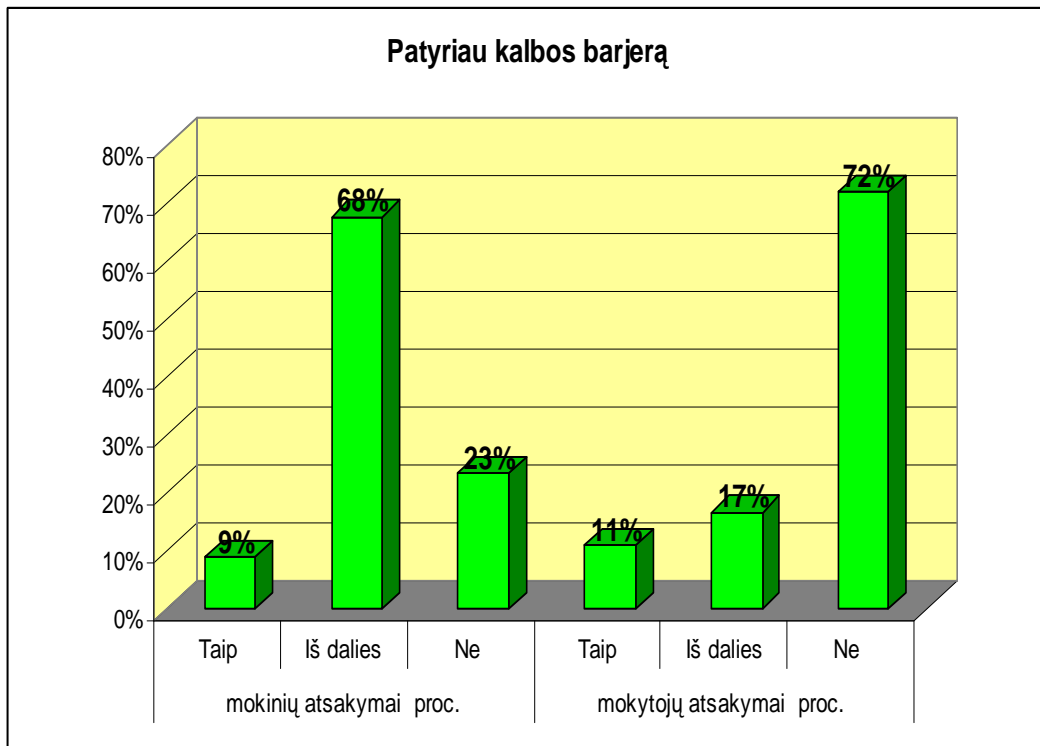
Didžioji dalis respondentų mokinių su projekto partnerės šalies kultūra, tradicijomis iš anksto nesusipažino (Pav. Nr.19).



Paveikslas Nr.19 Išankstinis susipažinimas su projekto partnerių šalimi.

Net 57% mokinių ir 44% mokytojų prieš dalyvaujant tarptautiniame projekte nebuvo iš anksto susipažinę su partnerių šalių tradicijomis ir kultūra. Iš dalies susipažinę 34% mokinių ir 44% mokytojų. Šis rodiklis leidžia daryti prielaidą, jog dalyvaudami projekte dalyviai galėjo patirti tarpkultūrinio suvokimo šoką, kadangi iš anksto mažai žinojo apie šalį, į kurią ruošėsi vykti.

Respondentų nuomonės apie patirtą kalbos barjerą pasiskirstymas pateiktas 20 paveiksle.



Paveikslas Nr.20 Ar buvo patirtas kalbos barjeras.

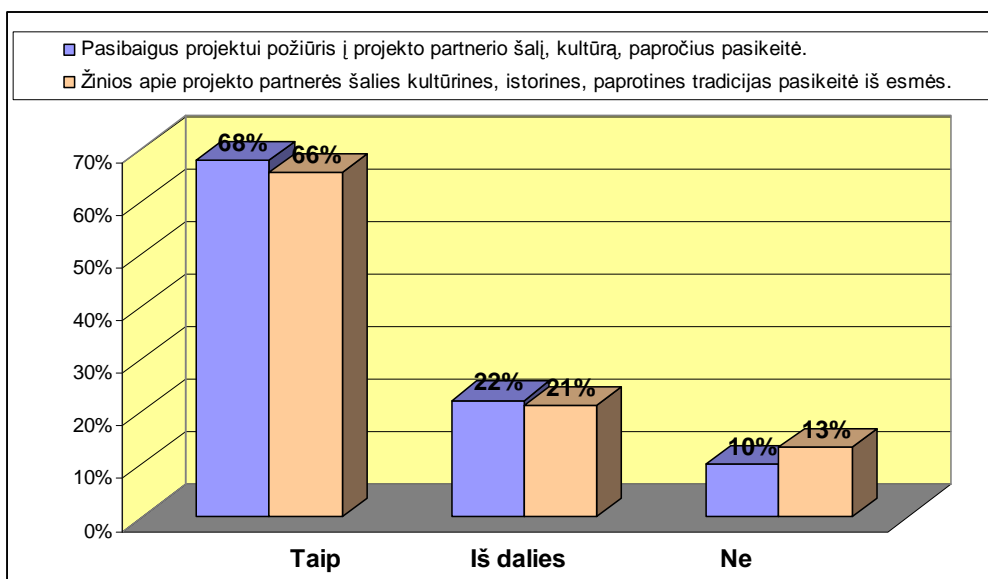
Projektuose dalyvavę mokytojai beveik nepatyrė kalbos barjero, šis rodiklis yra logiškai paaiškinamas – dauguma apklausoje dalyvavusių pedagogų yra užsienio kalbos mokytojai, taip pat norint laimėti finansavimą dalis paraiškų turėjo būti ruošiami užsienio kalbomis. Mokiniai kalbos barjerą patyrė tik iš dalies - 68 % respondentų.

### ***Žinių blokas (10 - 16 klausimai)***

#### ***Respondentų žinios, kaip tarpkultūrinio ugdymo elementas.***

Analizuojant respondentų žinias apie projektuose dalyvavusias šalis buvo išskirta dešimt žinių struktūrinių elementų, kurie labiausiai atsispindėjo anketoje. Tai respondentų žinios apie: kitų šalių vertybes (požiūris į šeimą, politiką, socialinį, religinį

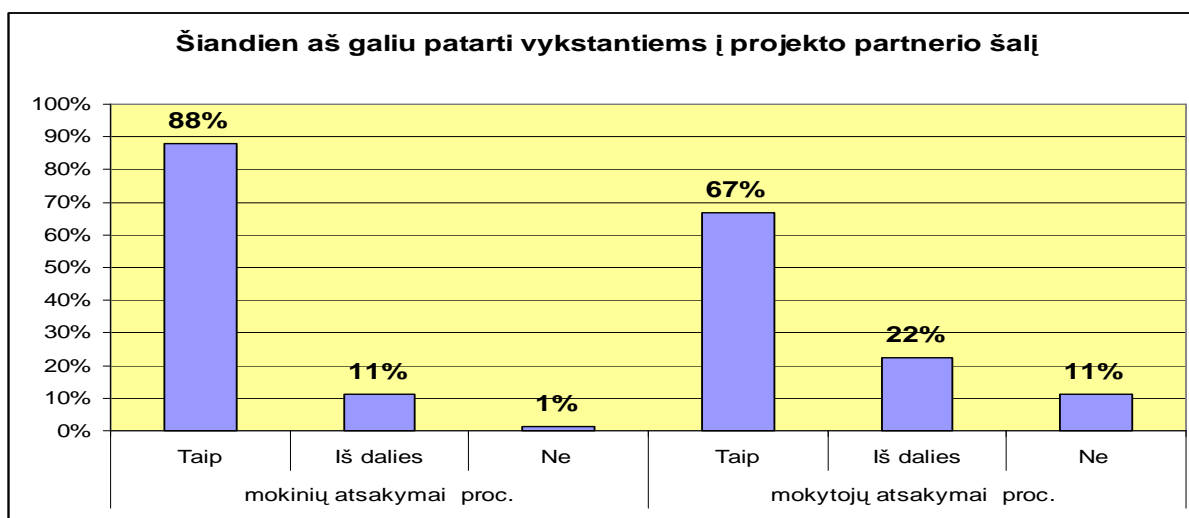
gyvenimą); kultūrinius skirtumus; papročius, ritualus; organizacijos taisykles; organizacijos istorines kultūrines šaknis..



Paveikslas Nr.21 Ar keičiasi požiūris į šalį, joje apsilankius.

Tyrinėjant respondentų žinias, kaip tarpkultūrinės kompetencijos komponentą buvo pastebėtas dinamiškumas, kuris pasireiškė trimis pagrindiniais aspektais: pasibaigus projektams požiūris į projekto partnerio šalį, kultūrą, papročius pasikeitė 68 %, pasikeitė iš dalies 22%, (Pav. Nr.21). Žinios apie projekto partnerės šalies kultūrinės, istorines, paprotines tradicijas taip pat pasikeitė iš esmės – „taip“ atsakė 66 % respondentų. Tuo tarpu nuomonės nepakeitė tik 13 % apklausoje dalyvavusių projekto dalyvių.

Igyvendinus projektus, aplankius projekto partnerių šalis didžioji dauguma respondentų galėtų patarti besiruošiantiems vykti į tas pačias šalis, kurios buvo aplankytos projekto metu. (Pav. Nr.22).



Paveikslas Nr.22 Respondentų patirtis.

Patarti galėtų net 88% mokinių ir 67 % mokytojų, negalėtų patarti tik 1 % mokinių ir 11% mokytojų.

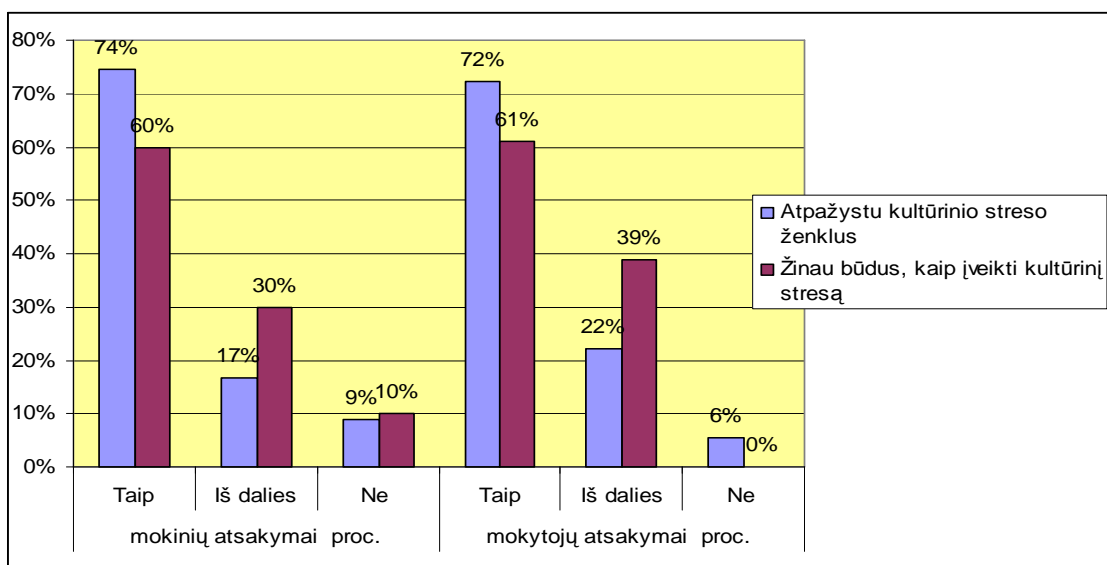
Turint omenyje, kad dauguma projektuose dalyvavusių mokinių gyveno šeimose, o mokytojų viešbučiuose ar pan., mokiniai turėjo progą geriau pažinti „realų“ šalies gyvenimą, tradicijas, papročius, nacionalinius patiekalus.

Siekiant sužinoti, kaip tarptautinio projekto metodas padeda ugdyti tarpkultūrinės kompetencijas svarbu išvelgti ir barjerus, kurie trukdė, ar galėjo sutrukdyti vystyti aukščiau paminėtas kompetencijas. Vienas tokių barjerų - kultūrinis stresas.

Kultūrinis stresas yra socialinės paramos neturėjimo, besikeičiančių vertybių ir neįprasto gyvenimo būdo padarinys. F. Argyle'as (1993) išskyrė pagrindines kultūrinių skirtumų kategorijas: verbalinė ir kūno kalba, socialinės taisyklės, tarpusavio santykiai, motyvacija. Turint galvoje minėtus skirtumus bei atsižvelgiant, kaip žmonės gauna ir perduoda informaciją, galima teigti, jog visada egzistuoja bendravimo problemos. Vadinasi, prieš susiduriant su nauja kultūra, būtina susipažinti su pagrindinėmis taisyklėmis, nusistovėjusiais socialiniais santykiais, laiko supratimu ir būti pasirengusiems tai perimti. Neabejotina, jog be rimtų situacijų, egzistuoja tam tikros tarpkultūrinės taisyklės sprendžiant buitinius klausimus, tokius kaip gėrimai, valgis, privačios erdvės pažeidimas, apranga. Šiuo atveju nesusipratimų padėtų išvengti knygos apie etiketą.

Tuo tarpu iš aukščiau nagrinėtų respondentams užduotų klausimų atsakymų matome, kad iš anksto medžiagą apie šalis partneres rinkosi labai nedidelis procentas respondentų.

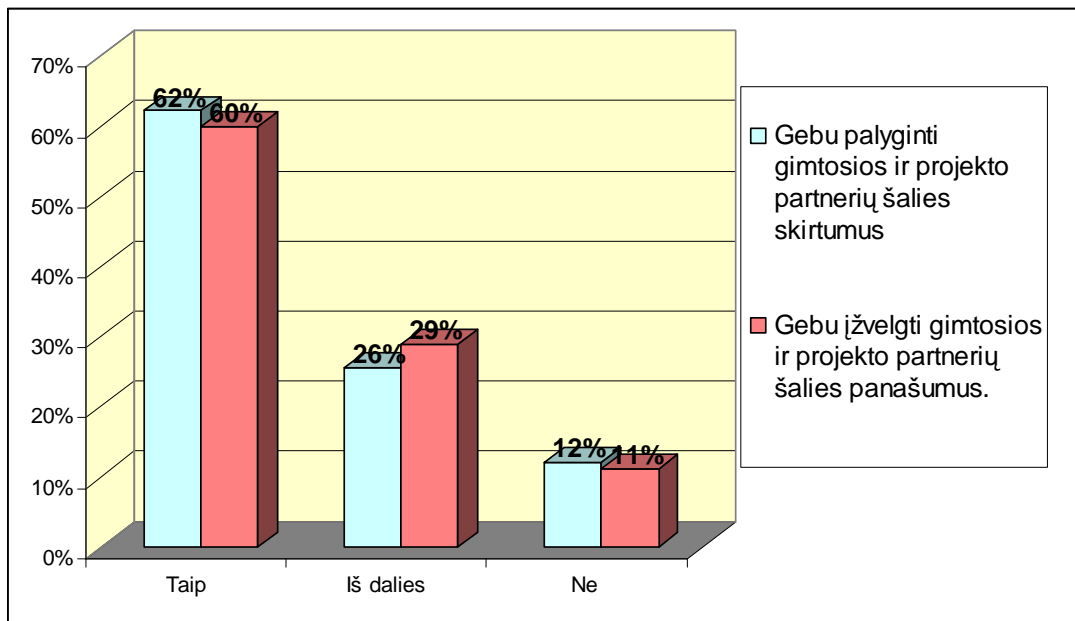
Respondentų nuomonės apie tarpkultūrinio streso ženklus pasiskirstymas pateiktas 23 paveiksle.



Paveikslas Nr.23 Kultūrinio streso patyrimo aspektai.

Kadangi apklausa vyko jau projektams pasibaigus tarpkultūrinio streso ženklus pažįsta dauguma respondentų 74% mokinių ir 72% mokytojų, tačiau streso įveikimo būdus žino menčiau - tik 39% mokytojų iš dalies žino kaip įveikti kultūrinį stresą, tuo tarpu 10% mokinių visai nežino, kaip įveikti kultūrinį stresą (Pav. Nr.23).

Siekiant išsiaiškinti respondentų gebėjimą ne tik priimti, bet ir išvelgti šalių skirtumus buvo pastebėta, kad 62% apklaustųjų geba palyginti šalių skirtumus, išvelgdami skirtumus, respondentai išvelgė ir projekto partnerių šalių panašumus 60% (Pav. Nr.24).



Paveikslas Nr.24 **Gebėjimas palyginti savo ir partnerio šalies skirtumus ir panašumus.**

Apibendrinant žinių bloko respondentų pasirinkimu galima teigti, kad respondentai lygindami savo ir kitą kultūrą įvardija, kad ne tik kitos veiklos aspektus, bet ir požiūrio į gyvenimą skirtumus. Dauguma respondentų identifikuoja skirtingas taisyklių, gyvenimo skirtingumą savo ir kitoje kultūrinėje bendruomenėje. Jau atlikti tyrimai paryškina projektų metodo universalumą ir daugiareikšmiškumą. Vienas iš svarbiausių šio metodo elementų yra tas, kad šalia dalyko gebėjimų yra ugdomi ir bendrieji gebėjimai, kurie labai svarbūs šiandieninėje nuolat besikeičiančioje visuomenėje. Dirbant projekto metodu į bendrą visumą jungiasi žinios, įgūdžiai, gebėjimai, mokomasi vieni iš kitų, t.y. patirties perteikimas, bendravimas, bendradarbiavimas, kultūrų pažinimas (tarptautiniame projekte), visuomet yra erdvės atsiskleisti individualumui ir kūrybiškumui. Tarptautinis projektas sukuria prielaidas įgyvendinti turiningus, skirtingų kultūrų sąlygotus švietimo produktus, patirti mokymo proceso, jo formų įvairovę.

### *Nuostatų blokas (17 - 25 klausimai)*

Respondentų nuostatų vertinimo klausimai, kuriais buvo siekta įvertinti mokinių smalsumą ir atvirumą, pasirengimą sustabdyti nepasitikėjimą kitomis kultūromis ir perdėtą pasitikėjimą savąja kultūra.

Vienas itin svarbus tarpkultūrinės kompetencijos elementas yra respondentų nuostatos, kurias galima skirti į tris pagrindines dalis, kurios savo ruožtu dar būtų skaidomos į atskirus struktūrinius elementus: tolerancija organizacijai, tolerancija organizacijos komponentams (tradicijoms/papročiams/ritualams, vertybių ir požiūrių skirtumams, kultūriniais elementams, organizacijos nariams), smalsumas ir atvirumas kitai kultūrai. Taip pat analizuojant respondentų nuomonę, buvo išskirtos respondentų išankstinės nuostatos ir stereotipai apie projekto partnerių šalis ir jų projektų partnerius. Pastebėta, kad respondentų išankstinės nuostatos, stereotipai prieš einant į organizacijas/bendruomenes dažniausiai turėjo teigiamą pobūdį.

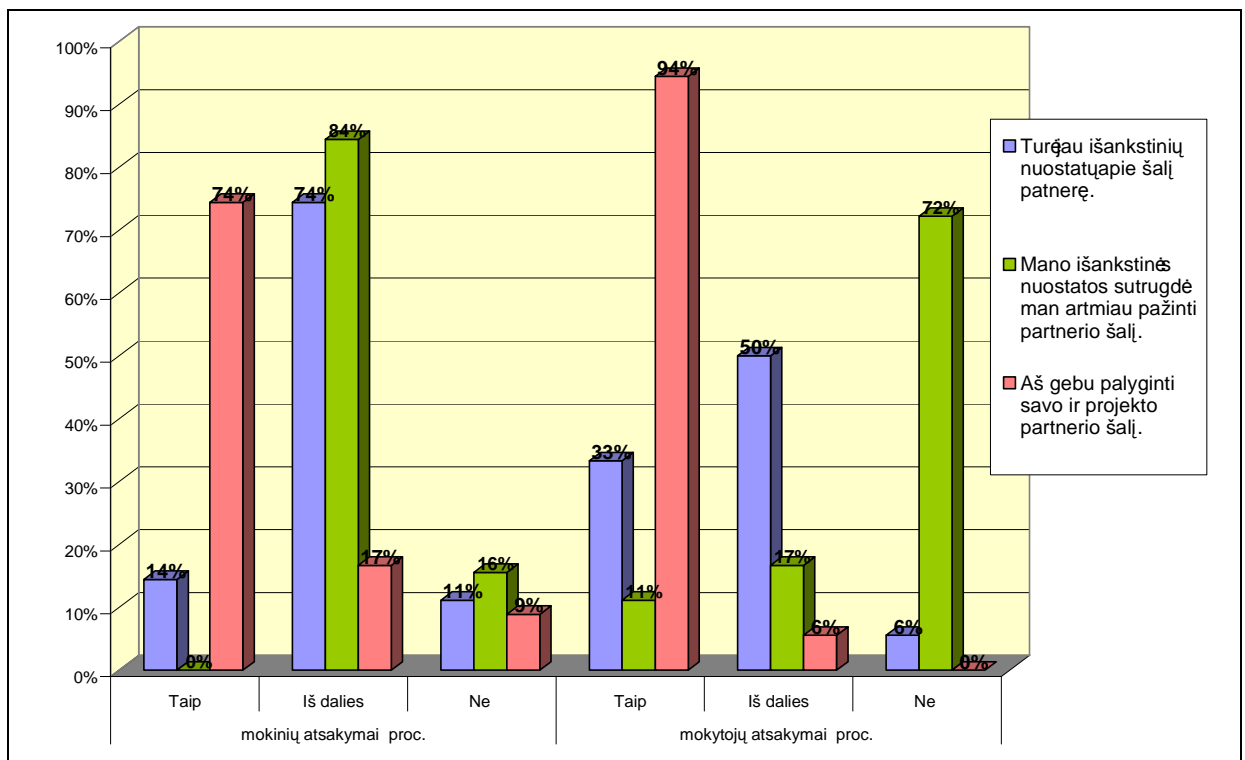
Lentelė Nr.2

Respondentų gebėjimo stebėti ir perimti patirtį pristatymas

Respondentų grupės	Mokiniai			Mokytojai		
	Taip	Iš dalies	Ne	Taip	Iš dalies	Ne
Aš noriai bendravau su projekto partneriais iš kitų šalių (aš jų nevengiau, ar nebandžiau ieškoti kontaktų tik su savo grupės nariais).	99%	1%	0%	100%	0%	0%
Aš mielai mokausi iš kitų šalių partnerių	50%	43%	7%	78%	22%	0%
Mielai stebiu jų elgesio modelius, papročius	69%	26%	6%	100%	0%	0%
Noriai ragauju jų nacionalinius patiekalus	66%	23%	11%	50%	33%	17%

Kaip matome iš duomenų (lentelė Nr.2) tiek mokytojai 100%, tiek mokiniai 99% noriai bendravo su projekto partneriais, jų nevengė, tačiau sunku prognozuoti, kokios būtų nuostatos šiuo klausimu, jei projektų susitikimai būtų ilgesni (Socrates Comenius projektų mobilumas: 10 – 20 kalendorinių dienų). Tiesiogiai perimti patirtį, bei mokytis panoro jau mažesnis respondentų skaičius: mokinių 50%, mokytojų 78%. Stebėjo elgesio modelius, papročius taip pat ne visi projektų dalyviai: 69% mokinių. Mokytojai šioje srityje buvo aktyvesni - 100%. Ragaudami nacionalinius patiekalus, taip pat ne visi respondentai buvo aktyvūs, nenoriai ragavo 11% mokinių ir 17% mokytojų.

Respondentų nuomonės apie jų turėtas išankstines nuostatas pasiskirstymas pateiktas 25 paveiksle.



Paveikslas Nr.25 Išankstinių nuostatų įtaka naujos kultūrinės terpės pažinimui.

Prisipažinti, jog turėjo išankstinių nuostatų išdrįso 14% mokinių ir 38% mokytojų (Pav. Nr.25). Iš dalies pripažįsta, jog turėjo išankstinių nuostatų jau žymiai didesnis procentas respondentų - net 74% mokinių ir 50% mokytojų. Iš tiesų atsakymai paradoksaliūs, kadangi dauguma prieš dalyvaudami specialiai nesidomėjo projekto partnerių šalimis, tačiau remdamiesi gyvenimiška patirtimi jau buvo įgiję išankstines nuostatas. 0 % mokinių ir 11% mokytojų pripažįsta, jog išankstinės nuostatos sutrukdė artimiau pažinti šalį. 70% mokytojų teigė jog išankstinės nuostatos visiškai netrukdė pažinti projekto partnerio šalį, tuo tarpu 84% mokinių mano jog iš dalies išankstinės nuostatos sutrukdė. Net 94% mokytojų ir 84% mokinių teigia galintys palyginti savo ir projekto partnerio šalį.

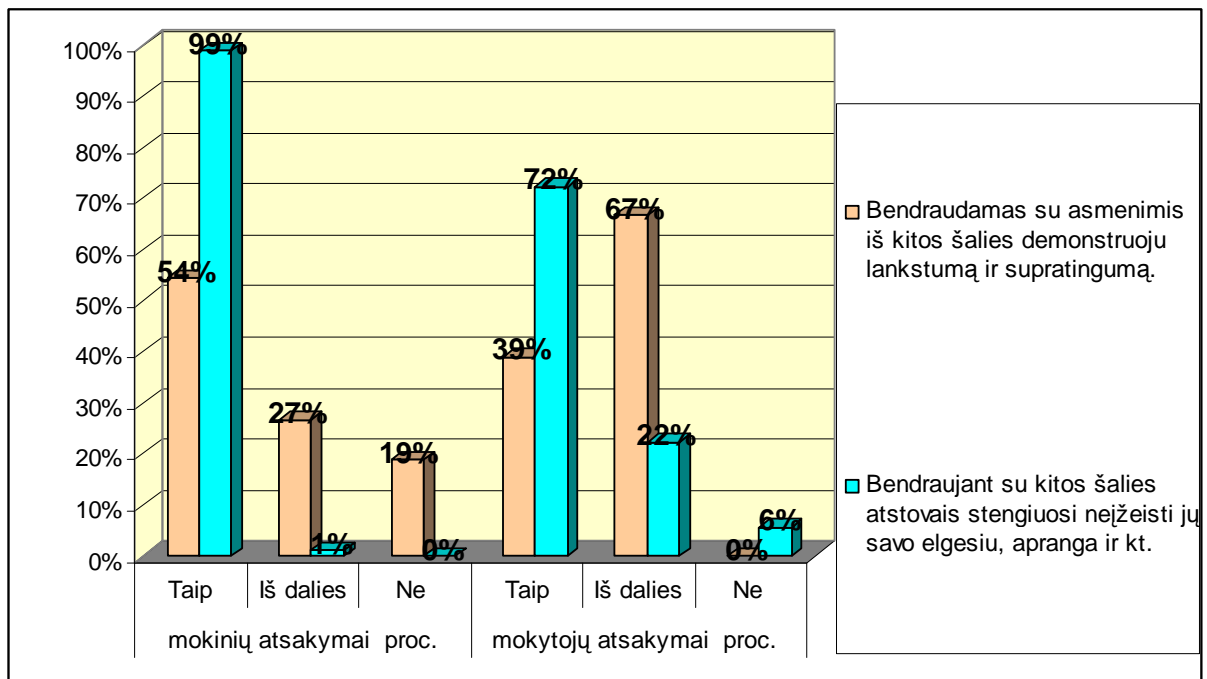
Tyrimo analizės metu paaiškėjo, kad respondentų turėti stereotipai ir išankstinės nuostatos, dalyvavus projekte, dažnai pakisdavo pereinant iš neigiamų į teigiamas. Vis dėlto buvo respondentų, nors ir labai mažai, kuriems išankstinis nusistatymas ne tik kad nepasikeitė, bet ir pasitvirtino.

Apibendrinant, galima teigti jog vis dėlto daugeliu atveju turėti neigiami stereotipai ir nuostatos pakito visiškai arba bent iš dalies į teigiamą pusę. Ir tyrime dalyvavę respondentai yra atviri pokyčiams ir nesunkiai priima kitų kultūrų tradicijas, domisi jomis. Tai irgi tam tikra prasme patvirtina idėją apie projektų metodo tinkamumą tarpkultūriniame ugdyme.

***Igūdžių blokas (26 - 31 klausimai).***

Respondentų įgūdžių vertinimo klausimai, kuriais buvo norima iširti studentų gebėjimą interpretuoti kitos kultūros įvykius ir dokumentus, paaiškinti ir susieti tai su savo kultūros įvykiais, dokumentais, gebėjimą įgyti naujų žinių apie kultūrą ir kultūrinės praktikas, gebėjimą taikyti šias žinias, nuostatas ir įgūdžius realaus laiko sąveikų sąlygomis.

Iš aukščiau analizuotų anketų klausimų paaiškėjo, jog nežiūrint į tai, kad įgūdžių būtinų konstruktyviam bendravimui iš anksto nebuvo įgyta, respondentai gebėjo išvengti neigiamų išankstinių nuostatų poveikio tolimesniam bendradarbiavimui projekto metu. Taigi natūraliai kilo klausimas, o ar turėdami tokias nuostatas respondentai gebėjo kitos šalies asmenų atžvilgiu demonstruoti lankstumą ir supratimą? (Pav. Nr.26).



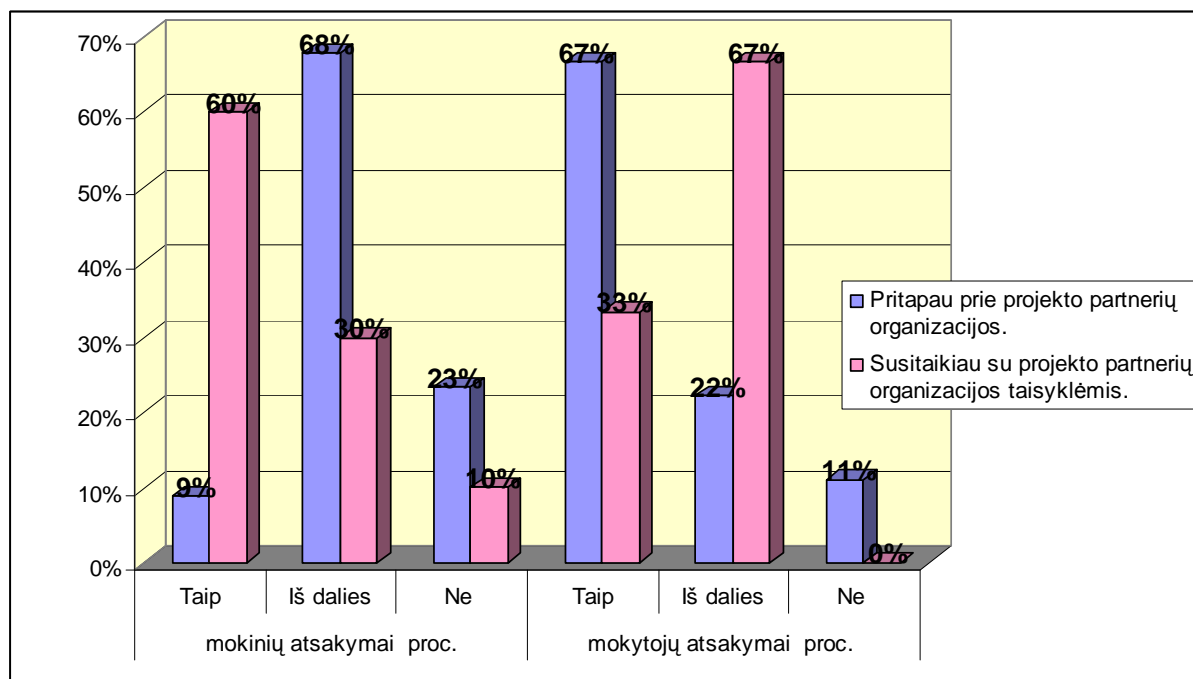
Paveikslas Nr.26 Gebėjimo bendrauti su kitos šalies atstovu pristatymas.

“Taip“ atsakė 54% mokinių ir 39% mokytojų (Pav. Nr.26). Iš dalies šį teiginį patvirtino 27% mokinių ir 67% mokytojų. Tačiau nors ir ne visi mokiniai demonstravo lankstumą, tačiau savo elgesiu, apranga svečios šalies asmenų stengėsi neįžeisti net 99% respondentų mokinių, sąmoningai stengėsi neįžeisti ir 72% apklausoje dalyvavusių mokytojų



Svarbus M. Byram ir G. Zarate (1997) išskirtas Tarpkultūrinės kompetencijos elementas, tai gebėjimai ir įgūdžiai, kurie tyrimo kontekste atsiskleidžia kaip gebėjimas įgyti naujų žinių apie kultūrą ir kultūrinės praktikas, o šių žinių, nuostatų ir įgūdžių taikymas realaus laiko sąveikų sąlygomis gali būti skaidomas į bendravimą su asmenimis iš kitos socialinės grupės; lankstumo ir supratingumo demonstravimą; naudojimąsi metodais, kurie padeda sumažinti stresą būnant kitoje socialinėje/kultūrinėje grupėje. Taip pat, tai gali būti gebėjimas interpretuoti kitos kultūros įvykius ir dokumentus gali būti suprantamas kaip gebėjimas palyginti savo ir kitą socialinę grupę; naudojimąsi metodais, kurie padeda lengviau suprasti kitos socialinės grupės elgesio modelius ir pažinti juos.

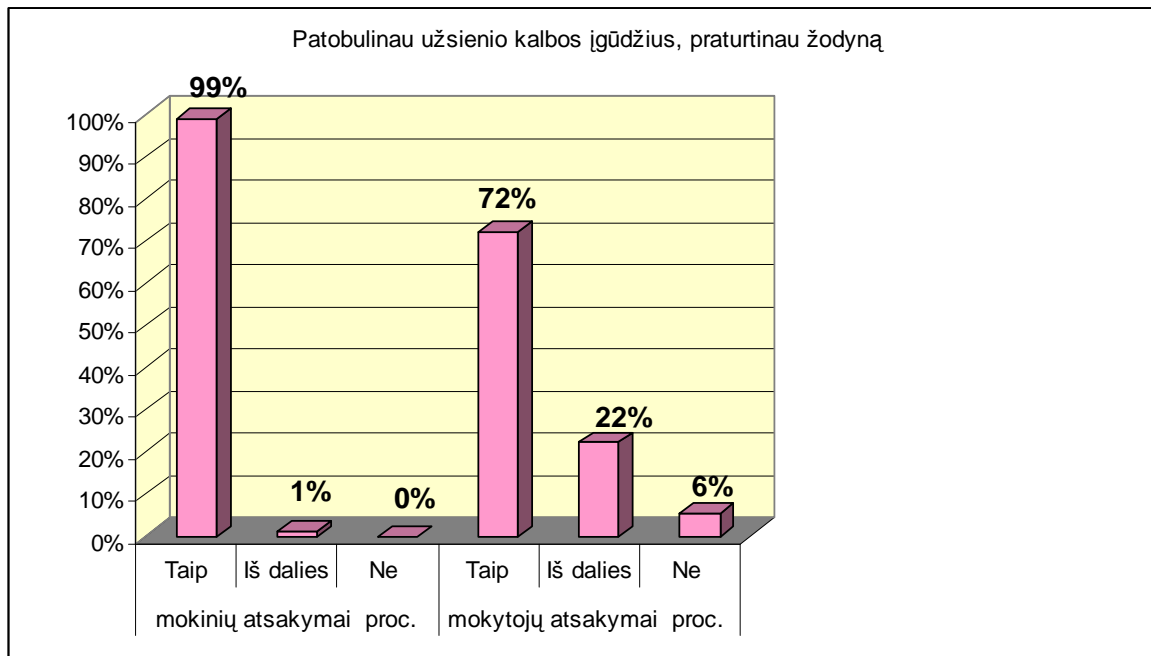
Siekiant tai išsiaiškinti respondentams buvo užduoti klausimai, ar projekto vykdymo metu jie gebėjo pritaipyti prie organizacijos, susitaikyti su jos taisyklėmis. Apibendrinant duomenis (Pav. Nr.27) išryškėjo didelės atsakymų žirklys tarp giminingų klausimų.



Paveikslas Nr.27 Pritaipimas prie organizacijos.

Kad pritaipyti prie organizacijos, kurioje viešėjo „taip“ atsakė tik 9% mokinių ir 67% mokytojų, tačiau, kad susitaikė su projekto partnerių organizacijos taisyklėmis teigia 60% mokinių ir 33% mokytojų. Atsakymą „iš dalies“ pasirinko didesnę respondentų mokinių dalis - 68% (Pav. Nr.26). Šiuos atsakymus galima paaiškinti tuo, kad projektuose dalyvavę mokiniai per trumpai buvo šalių partnerių organizacijose, todėl savęs identifikuoti, kaip organizacijos nario negali, tuo tarpu ir per trumpą laiką gebėjo priimti taisykles ir joms paklusti.

Tyrimo analizės metu paaiškėjo, kad didžioji dauguma projektuose dalyvavusių respondentų mokinių patobulino užsienio kalbos žinias - 99 % (Pav. Nr.28), mokytojų respondentų tarpe šis procentas mažesnis - 72%, tačiau iš dalies patobulinę užsienio kalbos įgūdžius jautėsi 22%. Ir tik 6 % mokytojų savo užsienio kalbos įgūdžių nepatobulino (Pav. Nr.28).



Paveikslas Nr.28 Kalbos tobulinimas.

Apibendrinant respondentų atsakymų vertinimą galima būtų teigti, jog projekto metodas kaip naujas ugdymo metodas yra pranašesnis už naudojamą tradicinį, teorinį pamokų modelį.

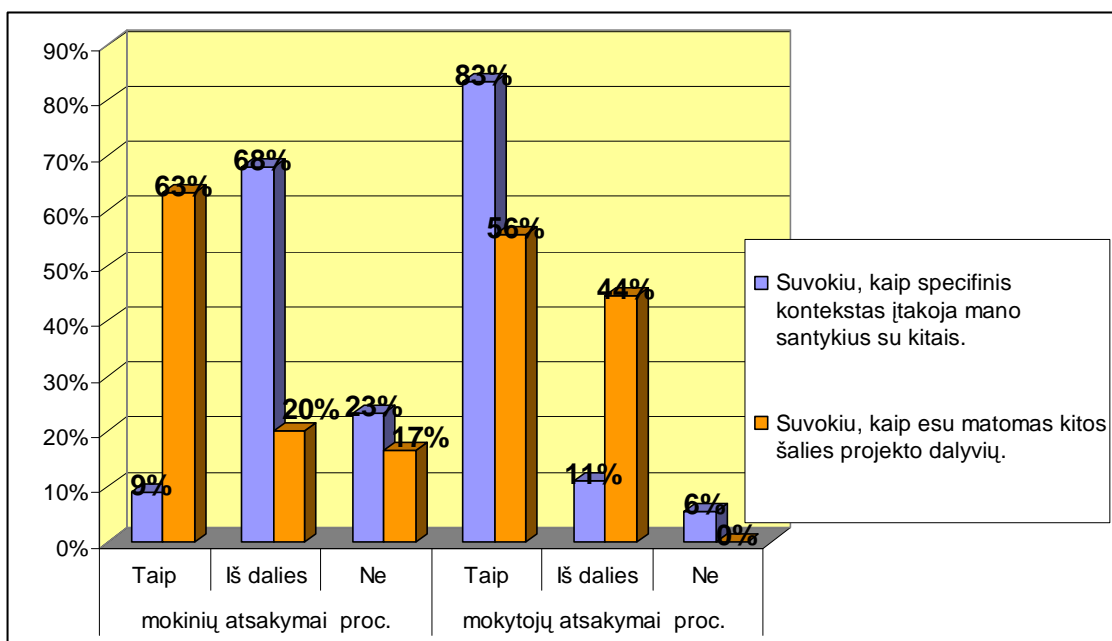
Viešint projekto partnerių šalyse įgyjami įgūdžiai ne tik ugdo tolerantiškesnį žmogų, bet ir suteikia progą išbandyti save įvairiose tarpkultūrinio bendravimo sferose, kartu gilinant užsienio kalbų žinias. Natūralu, kad gerėja pirmiausiai užsienio kalbų ir IKT naudojimo gebėjimai, nes dalyvavimas tarptautiniame projekte, kuriame vykdoma įvairi veikla ir vyksta bendravimas ir bendradarbiavimas su užsienio partneriais, užsienio kalbos ir IKT naudojimo poreikis neabejotinai išauga. Tiek mokiniai, tiek mokytojai praktiškai išbandė savo užsienio kalbos žinias, todėl neretai kaip projekto išvada dalyviai labiau suprastavo užsienio kalbos aktualumą ir aktyviau mokėsi užsienio kalbų. Mokiniai aiškiau suprato užsienio kalbos mokymosi naudą, pakilo motyvacija mokytis užsienio kalbų. IKT naudojamos ir kaip bendravimo, ir kaip darbo įrankis. Buvo susirašinėjama su bendraamžiais, derinama projekto veikla ir pan. Priklausomai nuo projekto partnerių kalbos, kai kuriose mokyklose projekto dėka augo kalbų įvairovė, pvz., buvo specialiai

rengiami rumunų ar ispanų kalbos kursai, kad mokiniai galėtų lengviau bendrauti su bendraamžiais.

**Kritinio mąstymo blokas (32 - 36 klausimai).**

Respondentų kritinio mąstymo vertinimo klausimai, kuriais buvo siekiama identifikuoti respondentų gebėjimą remiantis tam tikrais kriterijais kritiškai vertinti perspektyvas, praktikas ir veiklos produktus savo ir kitose kultūrose bei šalyse.

Respondentai, lankydami bendruomenėje ir bendraudami su jos nariais, pastebėjo savo asmenybėje vykstančius pokyčius. Atsirado smalsumas kitai kultūrai, išankstinių nuostatų atmetimas ir savęs, kaip nuolat tobulėjančio ir ieškančio, identifikavimas. Šiuos teiginius paremia ir respondentų atsakymai. (Pav. Nr.29).



Paveikslas Nr.29 Suvokia save projektų patnerių šalių terpėje.

Teiraujantis, kaip specifinis kontekstas įtakoja respondentų santykius su kitais projekto dalyviais, didžioji dauguma respondentų mokinių teigė, jog suvokia tik iš dalies - 68%, pilnai suvokia - 83% mokytojų (Pav. Nr.29). Tačiau didžioji dauguma respondentų teigė žiną, kaip jie yra matomi kitų projekto dalyvių – mokiniai 63%, mokytojai 56%

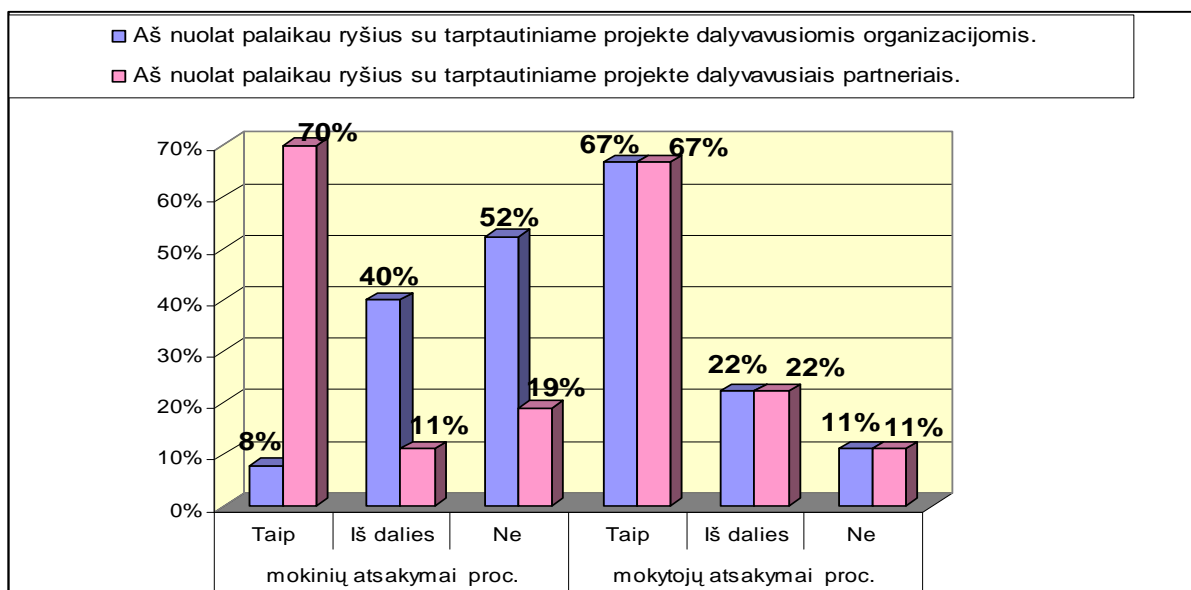
Šie duomenys patvirtina nuostatą, jog projekto metodas savo turinio specifika irgi įtakoja tai, jog respondentai geba matyti save iš šalies - identifikuojant atitinkamas

situacijas. Ko gero šiam mąstymo ypatumui turi įtakos ir tai, jog daugumoje vykdytų projektų buvo įtrauktos įvairios rezultatų refleksijos formos (straipsniai, filmuotos medžiagos peržiūra, projekto tikslų ir rezultatų pristatymas visuomenei). Labiau apčiuopiamas Comenius 1 projektų rezultatas - galutiniai produktai. Dažniausiai projektai užbaigiami leidiniais (knygomis, lankstinukais, taip pat parengiami fotoalbumai), kompaktinėmis plokštelėmis ar kita elektronine forma. Kai kurios mokyklos projektų metu kūrė internetinius puslapius, kituose projektuose mokiniai kūrė įvairius produktus, pvz. piešinių albumus, stalo žaidimus, vaidino spektaklius. Kaip projekto produktas buvo rengiami kultūriniai renginiai. Kitos mokyklos minėjo kūrusios mokyklos mokomąją medžiagą, pvz., parengti kalbų žodynėliai, receptų knygos.

### **Sąmoningumo blokas (37 - 43 klausimai).**

Kai kurie autoriai (Risager, 1994) kultūrinį sąmoningumą prilygina pačiam aukščiausiam tarpkultūrinės kompetencijos lygiui, teikdami, kad jis apima žinias, nuostatas bei elgesį. Remiantis į K. Risager (1994) kultūrinio sąmoningumo sąvokos aiškinimu galima teigti, kad tik pasiekus aukštą tarpkultūrinės kompetencijos (žinios, nuostatos, gebėjimai) lygį tikslinga kalbėti apie kultūrinio sąmoningumo lygį. Respondentų kritinio mąstymo vertinimo klausimai, kuriais buvo siekiama identifikuoti respondentų gebėjimą, remiantis tam tikrais kriterijais, kritiškai vertinti perspektyvas, praktikas ir veiklos produktus savo ir kitose kultūrose bei šalyse.

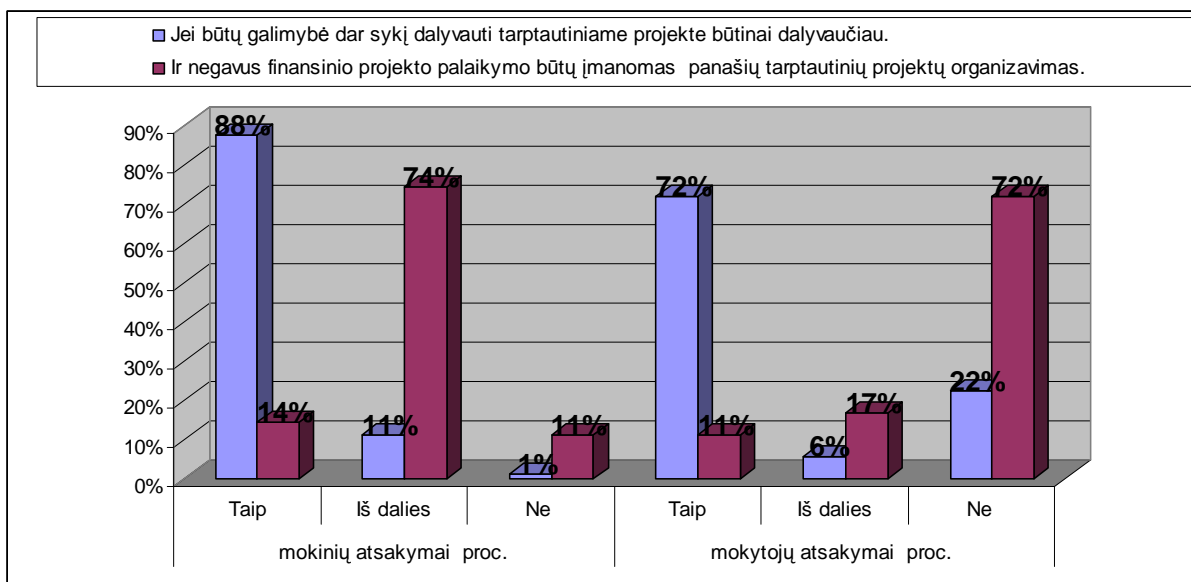
Respondentų atsakymų analizė parodė, jog respondentų kultūrinį/kritinį sąmoningumą galima skirti į dvi pagrindines struktūrines dalis: išreikšta savirefleksija ir projekto dalyvių asmeninio vertinimo suvokimas. (Pav. Nr.30).



Paveikslas Nr.30 Tarpkultūrinių ryšių išsaugojimas.

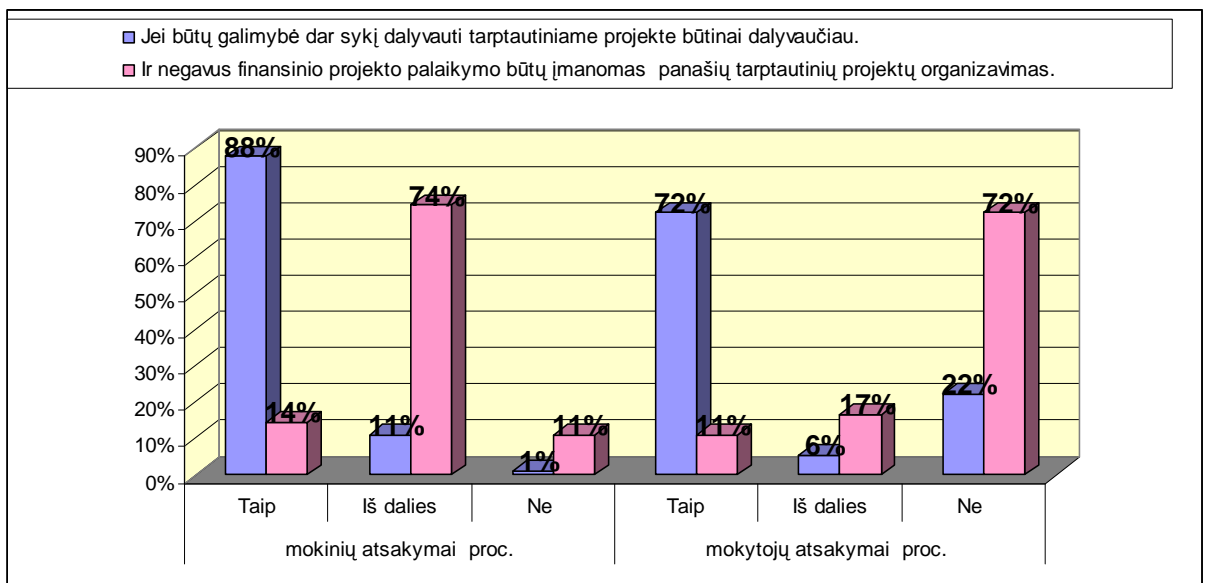
67 % mokytojų nuolatos palaiko ryšius su projektuose dalyvavusiomis organizacijomis, natūralu, jog palaiko ir asmeninius kontaktus su projektuose dalyvavusiais partneriais (Pav. Nr.30). Nuolatinius kontaktus su dalyvavusiomis projektuose organizacijomis mokinių tarpe palaiko kur kas mažesnis - 8% skaičius. Tuo tarpu asmeninius ryšius ir projektui pasibaigus palaiko 70% respondentų mokinių

Dauguma apklausos dalyvių teigė, jog pasitaikius galimybei dalyvautų tarptautiniuose projektuose 88% mokinių ir 72% mokytojų, tačiau negavus finansavimo ar pasiryžtų dalyvauti tokiam projekte „taip“ atsakė - 14%, „iš dalies“ atsakė - 74% respondentų mokinių. Tuo tarpu mokytojai respondentai būtų atsargesni, negavus finansavimo, organizuoti projektą ir dalyvauti ryžtūsi - 11%, nedalyvautų - 72 % respondentų.



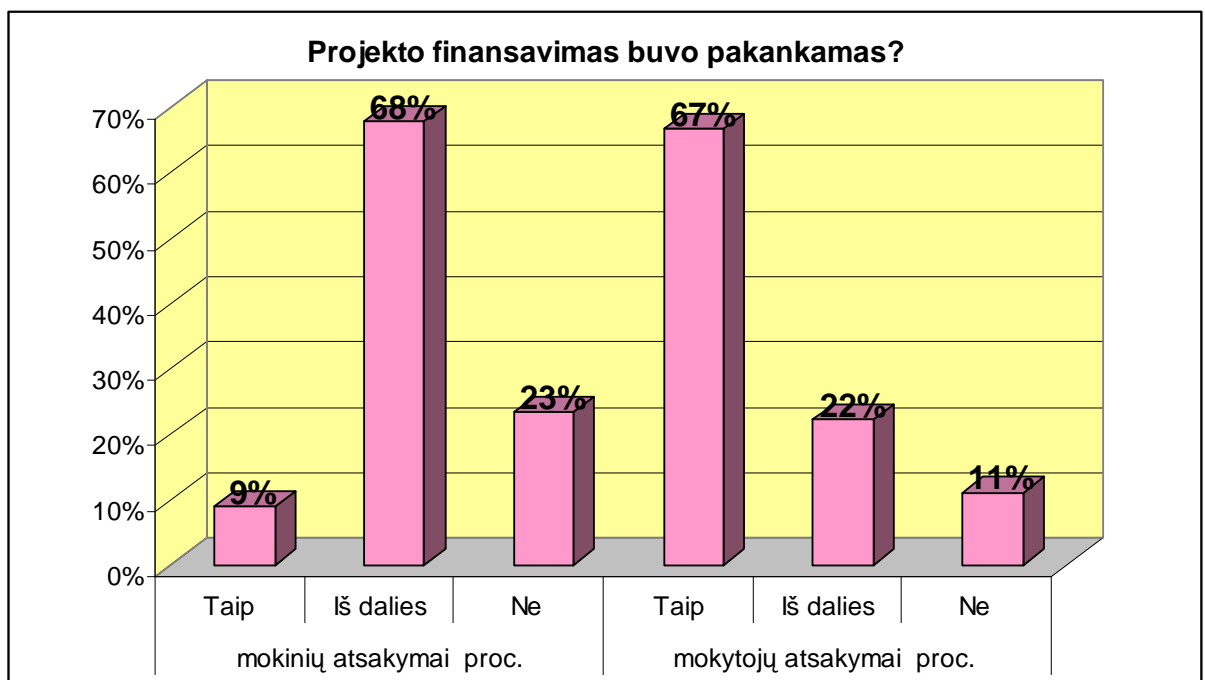
Paveikslas Nr.31 Dalyvavimo projekte sąmoningumo pristatymas.

Apibendrinant 31 paveikslą rezultatus galima teigti, jog mokytojai, jau turintys finansinio projektų administravimo patirtį, nebūtų tikri dėl sėkmingo projekto įgyvendinimo negavus materialinės paramos.



Paveikslas Nr.32 Dalyvavimo projekte sąmoningumo finansine prasme pristatymas.

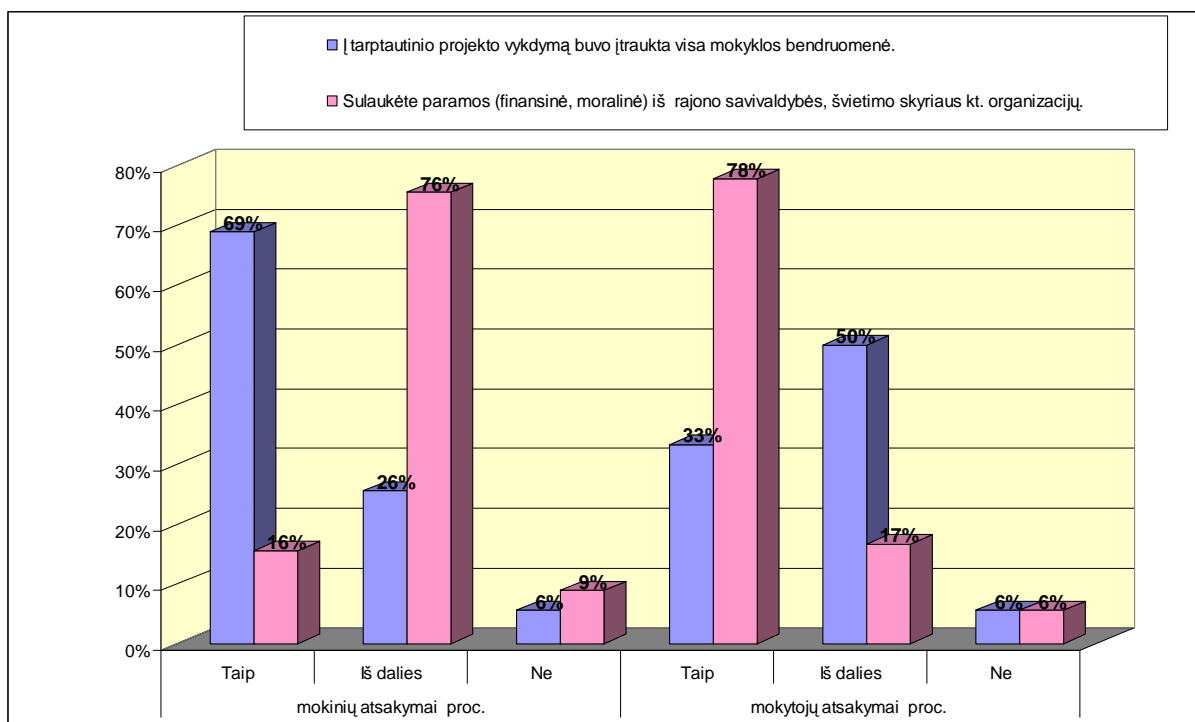
Taip pat siekiant sužinoti, su kokiais sunkumais susidūrė projektų dalyviai buvo teiraujamas, ar projekto finansavimas buvo pakankamas. Mokinių nuomone, finansavimas buvo tik iš dalies pakankamas 68 %, tuo tarpu 67% mokytojų mano, jog finansavimas buvo pakankamas.



Paveikslas Nr.33 „Projekto finansavimo pakankamumas“

Kaip matome iš projektų aprašymų dauguma projektų vyko ne tik organizacijoje, bet ir visoje mokyklos bendruomenėje. Tačiau projektus organizavę mokytojai pasigedo dalies bendruomenės paramos, kadangi su teiginiu, jog visa

bendruomenė buvo įtraukta - sutinka tik 30 % mokytojų, „iš dalies“ - 50% mokytojų respondentų (Pav. Nr.34).



Paveikslas Nr.34 Bendruomenės aktyvumas projekto vykdymo metu.

Apie gautą paramą iš rajono savivaldybės ir kt. organizacijų menčiau žino mokiniai, tik 16% mano jog tokia parama buvo gauta. Tuo tarpu mokytojai, tiesiogiai tvarę projektų finansinius aspektus, savivaldybės ir kt. Organizacijų indelį įžvelgia, kaip didelį - 78% mokytojų mano sulaukę paramos (Pav. Nr.34).

Analizuojant duomenis galima daryti prielaidą, jog projekto finansinės problemos, kaip sunkumai buvo priimami mokinių, tuo tarpu mokytojai tai vertino kaip normalią situaciją – nesudarančią prielaidų sėkmingam projekto vykdymui.

Pokyčių blokas (44 - 48 klausimai).

44- 48 klausimai yra skirti iširti projekto, kaip tarpkultūrinės kompetencijos didinimo priemonės galimybes ir efektyvumą.

Siekiant nustatyti, kokių priemonių efektyvumo didinimas galėtų geriau garantuoti tarptautinių projektų sėkmę.

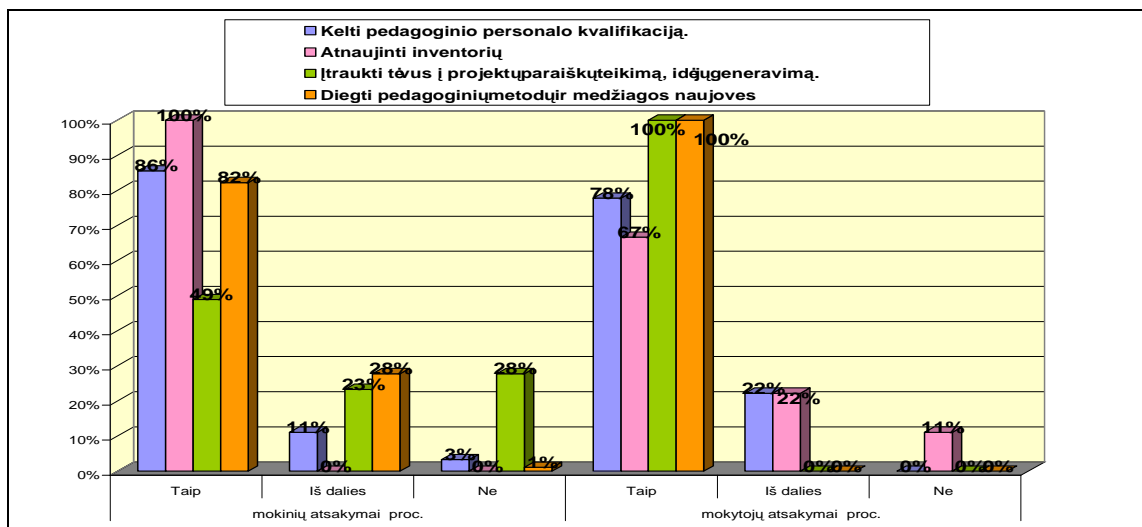
Lentelė Nr. 3

## Rekomendacijos projektų vykdytojams.

Respondentų grupės	Mokiniai			Mokytojai		
	Taip	Iš dalies	Ne	Taip	Iš dalies	Ne
Siekti tarptautinės partnerystės, bendradarbiavimo ne tik projekto vykdymo metu.	76%	14%	10%	100%	0%	0%
Kelti pedagoginio personalo kvalifikaciją.	86%	11%	3%	78%	22%	0%
Atnaujinti inventorių.	100%	0%	0%	67%	22%	11%
Įtraukti tėvus į projektų paraiškų teikimą, idėjų generavimą.	49%	23%	28%	100%	0%	0%
Diegti pedagoginių metodų ir medžiagos naujoves.	82%	28%	1%	100%	0%	0%

Beveik 80 proc. respondentų teigė jog keliant pedagoginio personalo kvalifikaciją projektų kokybė pagerėtų. Net 100% respondentų mokinių mano, jog atnaujinus mokyklos inventorių projektai vyktų sėkmingiau, tokios pačios nuomonės ir 67% mokytojų. Mokytojams, vykdant tarptautinius projektus ypatingai svarbus tėvų vaidmuo (lentelė Nr. 3).

Mokinių tėvų dalyvavimą, kaip sėkmės garantą patvirtina ir tai jog 100% tėvų mano, jog įtraukus tėvus į projektų paraiškų teikimą, idėjų generavimą būtų sulaukta geresnių rezultatų. Pedagoginių metodų naujovės mokiniams respondentams pasirodė mažiau reikšmingos - 82% , tuo tarpu respondentai mokytojai mano jog tai irgi yra vienas iš garantų sėkmingam projektų vykdymui (Pav. Nr.35).



Paveikslas Nr.35 Projektų tobulinimo galimybių resursai.



Projektinis darbas yra labai vertinga pedagoginė ir asmeninė patirtis daugeliu aspektų: lieka daugybė teigiamų įspūdžių, projektinė veikla teigiamai įtakoja mokinių mokymąsi, mokyklos gyvenimą.

Apibendrinant galima teigti, jog projekto metodas pakeitė respondentų tarpkultūrinę kompetenciją pagal tokius požymius: žinios, nuostatos, įgūdžiai ir kritinis/kultūrinis sąmoningumas. Tačiau taip pat pažymėtina, jog kai kurių respondentų tarpkultūrinės kompetencijos struktūros elementai (nuostatos, gebėjimai) pakito itin nežymiai, dėl pernelyg didelio ideologinio skirtumo tarp respondento nuostatų ir kitos kultūrinės grupės specifikos. Taip pat dėl respondentų ir projekto partnerėms šalims priskirtų bendruomenių vertybinių panašumų arba nežymių vertybinių skirtumų nebuvo aiškaus vidinio arba išorinio konflikto, kurio metu būtų identifikuotos respondentui nepriimtinos nuostatos į kitą.

## IŠVADOS

Apžvelgus literatūrą projektų metodo klausimais ir atlikus kiekybinį tyrimą, galime daryti sekančias išvadas:

Pastebėta, kad tarpkultūrinė kompetencija sėkmingai gali būti ugdoma „keliaujant“ į kultūriškai skirtingų šalių bendruomenes, ir projekto metodas, kaip priemonė šias siekiamybes įgyvendinti.

Užsienio ir Lietuvos mokslininkai tirdami tarpkultūrinę kompetenciją dažniausiai naudoja siaurąją kultūros sampratą (tauta, etnosas, nacija, kalba ir kt.).

Prieš atliekant tyrimą buvo galima numatyti, jog konkretaus patirtinio metodo, tokio kaip projekto taikymas, siekiant nustatyti tarpkultūrinės kompetencijos raišką, dalinai išryškins tik kai kurias tiriamos kompetencijos struktūrines dalis. Gauti tyrimo rezultatai iš dalies patvirtino prielaidą. Tyrimo metu paaiškėjo, kad labiausiai buvo atskleistos respondentų žinios ir nuostatos, tačiau nebuvo išsamiai identifikuoti gebėjimai ir kultūrinis/kritinis sąmoningumas.

Tyrimas parodė, kad tarpkultūrinė kompetencija glaudžiai siejasi su kai kurių pilietinių ir socialinių kompetencijų elementais. Taip pat nustatyta, kad tarpkultūrinės kompetencijos kai kurių struktūrinių elementų ugdymas priklausė nuo respondento veiklos organizacijoje intensyvumo.

Kokybinio tyrimo ribotumą galėjo lemti pasirinktos tiriamųjų grupės specifiškumas. Buvo apklausti tik tarptautiniuose Socrates Comenius 1 projektuose dalyvavę mokiniai ir mokytojai.

Apibendrinant bendrąją tiriamųjų patirtį, dalyvaujant Socrates/Comenius 1 projektuose galima teigti, kad projektai akivaizdžiai buvo naudingi mokykloms. Projektai daugeliu atveju konsolidavo 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. Susipažinus su įvairia daugelio Europos mokyklų praktika, kyla idėjų dėl naujų valdymo ir problemų sprendimo būdų pritaikymo visoje mokykloje. Projekto dalyviams teko tvarkyti projekto finansus, bendradarbiauti ne tik su užsienio partneriais, bet ir su įvairiomis organizacijomis, ieškoti papildomų rėmėjų. Mokytojams pavyko sėkmingai įtraukti mokinius į projektinę veiklą, dėl ko - pagerėjo santykiai su vaikais ir tėvais.

Projekto metodo dėka, respondentai galėjo peržengti individualizuotą ir suasmenintą mąstymą, bei kultūrinius ir bendruomeninius skirtumus suvokti ir analizuoti platesniame sociokultūriniame kontekste, bei pasiekti aukštesnį tarpkultūrinės kompetencijos lygį.

Skirtingų šalių sociokultūrinių aspektų suvokimas yra svarbus į naujos bendruomenės pažinimą orientuoto metodo elementas ir žingsnis link tarpkultūrinės kompetencijos. Todėl praktinė rekomendacija būtų nukreipta į projekto metodo taikymą instituciniu mastu, kryptingai keičiant tradicinį praktikos mokyklose modelį.

## REKOMENDACIJOS

Suformuluotų išvadų pagrindu galime teikti rekomendacijas būsimiems projektų vykdytojams:

Visų pirma labai svarbus yra projekto metodo efektyvumas. Susidūrimas su kitokiu kultūriniu identitetu sunkiai konstruojamas klasėje, nors tai įmanoma naudojant simuliacinius žaidimus pamokų ar kitų užsiėmimų metu. Projekto metodas leidžia laisvai pasirinkti veiklos aplinką. Šio pasirinkimo dėka mokiniai patenka į labiau heterogenišką ir labiau atitinkančią realų pasaulį aplinką.

Projekto metodas leidžia iš arčiau pažinti visuomenės grupes, pasirinktos bendruomenės kultūrinius ir socialinius panašumus, skirtumus per abipusės priklausomybės principus, bendradarbiavimą, lygybę, kurie tobulina kultūrinį sąmoningumą ir jautrumą. Projekto metodo taikymo dėka, mokiniai gali peržengti individualizuotą ir suasmenintą mąstymą, bei kultūrinius ir bendruomeninius skirtumus. Suvokti ir analizuoti platesniame sociokultūriniame kontekste, bei pasiekti aukščiausią tarpkultūrinės kompetencijos lygį.

Pirmame projekto planavimo etape įtraukti tiesioginius projekto dalyvius, ypač mokinių tėvus, bei atidžiai rinktis partnerius, organizuoti susitikimą su jais dar iki projekto paraiškos pateikimo ir tokiu būdu išsiaiškinti lūkesčius ir kiekvieno iš partnerių tikslus.

Jei yra galimybė, būtinai paskirti institucijoje ir antrą asmenį, atsakingą už projekto vykdymą. Tuo būdu užtikrinti projekto tęstinumą.

Planuojant projekto biudžetą, numatyti lėšų projekto dalyvių išankstiniam susipažinimui su partnerės šalies kultūriniais religiniais ir kt. aspektais.

Planuojant projekto biudžetą, numatyti lėšų projekto dalyvių komunikacinėms kompetencijoms, ypač kalbiniam ugdymui.

Sudaryti projekto darbo grupę - branduolį - įtraukiant į ją atstovus iš visų mokyklos bendruomenės grupių (mokinių, administracijos, finansų padalinio).

Išnaudoti visas projekto teikiamas galimybes mokytojų profesiniam tobulėjimui: kalbiniam ugdymui, vadybiniam gebėjimams ir kt.

## LITERATŪROS SĄRAŠAS

1. Adomaitienė J. (2002). Bendrųjų gebėjimų ir pozityvaus požiūrio į mokymąsi visą gyvenimą ugdymas projektų metodu rengiantis profesijai. Daktaro disertacijos santrauka. Kaunas
2. Arthur, N. (2001). Using critical incidents to investigate cross-cultural transitions. *International Journal of Intercultural Relations*, 25, 41-53.
3. Auld, R. B (1972). The Cooperative Education Movement: Association of Cooperative Colleges. *Journal of Cooperative Education*, 8, 24-27.
4. Balčiūnienė, I. (2007). Religinio ir pilietinio ugdymo suderinamumas ir papildomumas. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
5. Barnett, R. (1993). *The limits of competence: Knowledge, Higher Education and Society*. Buckingham: SRHE & Open University Press.
6. Becker, G. S. (1980). *Human Capital, a Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago/London: The University of Chicago Press.
7. Ben-Ari, M. (1998). *Constructivism in Computer Science Education*. Berglund: SIGCSE.
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. Berger, L. ir Luckman, T. (1999). *Socialinės tikrovės konstravimas*. Vilnius: Pradai.
10. Berliner, D. C. ir Gage, M. L. (1993). *Pedagoginė psichologija*. Vilnius: Alma Mater.
11. Berry, H. A. (1990). Service-learning in international and intercultural settings, in, J. C. Kendall and Associates (Eds.), *Combining service and learning: A resource book for community and public service*, 1, 311-313. Raleigh, NC: National Society for Internships and Experiential Education.
12. Bhawuk, S. & Brislin, R. W (2000). Cross cultural training: A Review, *Applied Psychology: An international Review*, 9, 162.
14. Birenbaum, M. & Dochy, F. (1996). *Alternatives in Assessment of Achievement, Learning Processes and Prior Knowledge*. Boston, MA: Kluwer Academic.

15. Bitinas, B. (2006). Edukologinių tyrimų metodologiniai vingiai [žiūrėta 2008-03-13], prieiga per internetą:  
<http://www.ceeol.com/aspx/getdocument.aspx?logid=5&id=6026D836-37D9-4253-8947-4DC52D28FE7B>.
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. 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.
18. Būdvytytė-Gudienė, A. ir Mažeikienė, N. (2005). Tarpkultūrinė verslo komunikacija. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
19. Burnett, J. A., Hamel, D. & Long, L. L. (2004). Service Learning in Graduate Counselor Education: Developing Multicultural Counseling Competence. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 32, 33-49.
20. Byram, M. & Zarate, G. (1997). Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence. Strasbourg: Council of Europe.
21. Chreptavičienė, V. (1999). Dalykinė komunikacinė kompetencija ir jos ugdymo gairės universitetinėse studijose. *Socialiniai mokslai*, 2(19), 32.
22. Derousi, P. & Sherwood, C. S. (1997). Community Service Scholarships: Combining Cooperative Education with Service Learning. *Journal of Cooperative Education*, 33 (1).
23. Edukologijos studijų krypties savianalizės suvestinė (2007). Studijų programa 61207S101 Filosofijos ir visuomenės mokslai (2007). Šiauliai: Šiaulių universitetas.
24. FuGesteland, R. (1997). Kaip išgauti taip. Menas bendrauti ir derėtis įvairiose kultūrose. Vilnius: Tyto Alba.
25. Gillert, A., Haji-Kella M. & Guedes, M. J. C. (2005). Tarpkultūrinis mokymasis. Vilnius: Tarptautinio bendradarbiavimo agentūra.
26. Grebliauskiene, B. ir Večkienė, N. (2004). Komunikacinė kompetencija. Komunikabilumo ugdymas. Vilnius: Alma Matter.
27. Hofstede, G. (1997). *Cultures and Organizations*. London: McGraw-Hill Companies.
28. Jacikevičius, A. (1994). *Siela, mokslas, gyvensena*. Vilnius: Žodynas.
29. Jovaiša, L. (1993). *Pedagogikos terminai*. Kaunas: Šviesa.

30. Kardelis, K. (2002). Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai. Kaunas: Technologija.
31. Laužackas, R. (2005). Profesinio rengimo metodologija. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
32. Laužackas, R. ir Dienys, V. (2004). Profesijos mokytojų strateginių kompetencijų nustatymo ir jų kvalifikacijos tobulinimo modulių rengimo metodika. Vilnius: Profesinio mokymo metodikos centras.
33. Laužackas, R., Teresevičienė, M. ir Stasiūnaitė, E. (2005). Kompetencijų vertinimas neformaliajame ir savaiminiame mokymesi. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
34. Lee, M. (1998). Understandings of Conflict: A Cross-Cultural Investigation. *Personnel Review*, 27 (3), 227-242.
35. Lekavičienė, R. (1993). Aš ir Kiti. *Psichologija studentui: mokymo priemonė*. Kaunas: Technologija.
36. Lekavičienė, R. (2000). Socialinės kompetencijos vertinimo metodologijos modifikavimas (Daktaro disertacija, Vytauto Didžiojo universitetas, 2000).
37. Leonavičius, V. (2004). *Sociologija*. Kaunas: Technologija.
38. Lepaitė, D. (2003). Kompetenciją plėtojančių studijų programų lygio nustatymo metodologija. Kaunas: Technologija.
39. Lewis, R. R. (2002). *Kultūrų sandūra. Kaip sėkmingai bendrauti su kitų tautų ir kultūrų atstovais*. Vilnius: Alma Litera.
40. Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymas (Žin., 1991, Nr. 23-593).
41. Mariappan, J., Monemi, S. & Fan, U. (2005). *Enhancing Authentic Learning Experiences through Community-based Service-Learning*. Newbury Park: Sage Publications.
42. Matakaitė, S. (2003). Individualus religingumas ir kasdienis gyvenimas. *Filosofija, sociologija*, 1, 37-42.
43. Mažeikienė, N. (2000). Kiekybinių ir kokybinių metodų derinimas kuriant nešališką socialinių mokslų metodą. *Lyčių skirtumai švietimo sistemoje*, 33 - 48.
44. Mažeikienė, N. (2001). Moters/lyties tyrinėjimai: nauja socialinių tyrimų kryptis ir metodologinė perspektyva. *Lytiškumas ir švietimas: pažiūrų, stereotipų ir ugdymo turinio ypatumai*, 8 - 15.
45. Mažeikienė, N. (2004). Gender Differences in Machiavellian Art of Manipulation. *Socialiniai mokslai*, 1 (43), 38-45.

46. Mažeikienė, N. ir Virgailaitė-Mečkauskaitė, E. (2007). Tarpkultūrinės kompetencijos matavimo ir vertinimo patirtis edukologijoje. *Socialiniai mokslai*, 4 (58), 24.
47. Mažeikis, G. (2006). Postmoderni pragmatinė edukologija: teorinės prielaidos ir modeliai. [žiūrėta 2008-04-09]. Internetinė prieiga: <http://www.svietimas.lt/konferencijos/Mazeikis.doc>
48. Mažeikis, G. (2007). Kompetencijų ugdymo sistema taikant kooperuotų studijų metodą. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
49. Petkevičiūtė, N. ir Budaitė, R. (2005). Vadovų tarpkultūrinė kompetencija Lietuvos organizacijose. *Organizacijų vadyba: sisteminiai tyrimai*, 36, 133-150.
50. Risager, K. (1994). Cultural understanding in language teaching - where now? // *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpaedagogik*, Nr. 1, P. 7-13. [žiūrėta 2008-04-23] prieiga per internetą <http://inet.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr1/Risager1.html>
51. Robson, C. (2006). *Real world research*. Cornwall: Blackwell publishing.
52. Root, S., Callahan, J. & Billig, Sh. H. (2005). *Improving service-Learning Practice: Research on Models to Enhance Impacts*. Utah: Information Age Publishing.
53. Ruškus, J. (2002). *Negalės fenomenas*. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
54. Ruškus, J., Mažeikienė, N., Blinstrubas, A. ir Balčiūnas, S. (2005). *Prekybos moterims ir prostitucijos aukų reabilitacija ir reintegracija*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
55. Saulėnienė, S. (2003). *Dailės pedagogo šiuolaikinės kompetencijos struktūra: modelio pagrindimas Lietuvos švietimo aspektu (Daktaro disertacija, Kaunas: Technologija)*.
56. Stulpinas, J. (1996). *Ugdymo rezultatai*. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
57. Socrates/Comenius narrative report of the year 2006. (2007). EU Socrates programme coordination support foundation.
58. Socrates/Comenius narrative report of the year 2007. (2008). EU Socrates programme coordination support foundation.
59. Socrates/Comenius narrative report of the year 2008. (2009). EU Socrates programme coordination support foundation.
60. Targamadžė, V. (2006). *Konfliktų kontūrų brėžimas: ugdymo realybės kontekstas: monografija*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.



61. Taylor, E.W. (1994). Intercultural Competency: A Transformative Learning Process. *Adult Education Quarterly*, 44 (3), 154-174.
62. Vengrauskas, V. ir Langvinienė, N. (2005). *Tarptautinis verslas*. Kaunas: Technologija.
63. Virgailaitė - Mečkauskaitė, E. ir Zubilina, O. (2006). Šiaulių universiteto magistrantų mokslinės kompetencijos tarptautinis aspektas. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
64. Žydžiūnaitė, V. (2007). *Tyrimo metodologija (socialiniai ir humanitariniai mokslai)*.

## **PRIEDAI**

### **Priedas Nr. 1 Klausimynas mokiniams**

#### **Gerbiami mokiniai/ tarptautinių projektų dalyviai**

Šio tyrimo tikslas išsiaiškinti, ar projekto metodas padeda ugdant mokinių tarpkultūrinės kompetencijas. Prašome, atsakyti į klausimus ne tik apie savo vykdytus projektus, bet ir bendrai išreiškdami nuomonę. Jūsų atsakymai į pateiktus klausimus padės suprasti projekto metodo panaudojimo galimybes ugdant tarpkultūrinės mokinių kompetencijas, taip pat pavojus bei sunkumus dalyvaujant tarptautiniuose projektuose.

	<i><b>Pažymėkite kiekvieno teiginio tik vieną atsakymą</b></i>	Taip	Iš dalies	Ne
1.	Gebu palyginti kitos tautybės žmonių vertybines nuostatas su manosiomis			
2.	Žinau būdus, kaip pažinti kitų tautų žmones, jų vertybines nuostatas			
3.	Prieš dalyvaujant tarptautiniame projekte išsamiai susipažinau su partnerių šalių tradicijomis, kultūra.			
4.	Patyriau kalbos barjerą.			
5.	Pasibaigus projektui požiūris į projekto partnerio šalį, kultūrą, papročius pasikeitė.			
6.	Žinios apie projekto partnerės šalies kultūrinės, istorines, paprotines tradicijas pasikeitė iš esmės.			
7.	Šiandien aš galiu patarti vykstantiems į projekto partnerio šalį			
8.	Atpažįstu kultūrinio streso ženklus			
9.	Žinau būdus kaip įveikti kultūrinį stresą.			
10.	Gebu palyginti gimtosios ir projekto partnerių šalies skirtumus			
11.	Gebu išvelgti gimtosios ir projekto partnerių šalies panašumus.			
12.	Aš noriai bendravau su projekto partneriais iš kitų šalių (aš jų nevengiau, ar nebandžiau ieškoti kontaktų tik su savo grupės nariais).			
13.	Aš mielai mokausi iš kitų šalių partnerių			
14.	Mielai stebiu jų elgesio modelius, papročius			
15.	Noriai ragauju jų nacionalinius patiekalus			
16.	Svečioje šalyje aš gebėjau susitvarkyti su savo emocijomis, ..			
17.	Svečioje šalyje aš gebėjau suvaldyti vidinę frustraciją			
18.	Svečioje šalyje aš gebėjau priimti naujus potyrius			
19.	Turėjau išankstinių nuostatų apie šalį partnerę.			
20.	Mano išankstinės nuostatos sutrukdė man artimiau pažinti partnerio šalį.			
21.	Aš gebu palyginti savo ir projekto partnerio šalį.			
22.	Bendraudamas su asmenimis iš kitos šalies demonstruoju lankstumą ir supratingumą.			

23.	Bendraujant su kitos šalies atstovais stengiuosi neižeisti jų savo elgesiu, apranga ir kt.			
24.	Pritapau prie projekto partnerių organizacijos, susitaikiau su jos taisyklėmis.			
25.	susitaikiau su projekto partnerių organizacijos taisyklėmis.			
26.	Patobulinau užsienio kalbos įgūdžius, praturtinau žodyną.			
27.	Aš suvokių skirtumus tarp kitų šalių piliečių nuostatų ir vertybių.			
28.	Aš kritiškai vertinu savo negatyvias reakcijas į šiuos skirtumus (baimė, pajuoka, pasibjaurėjimas, pranašumas ir kt.)			
29.	Suvokių, kaip specifinis kontekstas įtakoja mano santykius su kitais.			
30.	Suvokių, kaip esu matomas kitos šalies projekto dalyvių.			
31.	Suvokių, kaip konkretus (pvz.: religinis, politinis) kontekstas įtakoja mano santykius su kitais.			
32.	Aš nuolat palaikau ryšius su tarptautiniame projekte dalyvavusiomis organizacijomis.			
33.	Aš nuolat palaikau ryšius su tarptautiniame projekte dalyvavusiais partneriais.			
34.	Jei būtų galimybė dar sykį dalyvauti tarptautiniame projekte būtinai dalyvaučiau.			
35.	Ir negavus finansinio projekto palaikymo būtų įmanomas panašių tarptautinių projektų organizavimas.			
36.	Projekto finansavimas buvo pakankamas.			
37.	Į tarptautinio projekto vykdymą buvo įtraukta visa mokyklos bendruomenė.			
38.	Sulaukėte paramos (finansinė, moralinė) iš rajono savivaldybės, švietimo skyriaus kt. organizacijų.			
39.	<i>Siekti tarptautinės partnerystės, bendradarbiavimo ne tik projekto vykdymo metu.</i>			
40.	<i>Kelti pedagoginio personalo kvalifikaciją.</i>			
41.	<i>Atnaujinti inventorių.</i>			
42.	Įtraukti tėvus į projektų paraiškų teikimą, idėjų generavimą.			
43.	<i>Diegti pedagoginių metodų ir medžiagos naujoves</i>			

**44. Kokie pokyčiai įvyko Jūsų įstaigoje sudalyvavus tarptautiniame projekte?:**

.....

.....

.....

.....

**45. Ką pasiūlytumėte kitoms mokykloms, kurios nesiryžta dalyvauti tokiuose projektuose?**

.....

.....

.....

<b>46. Esu:</b>	Taip	Ne
-----------------	------	----

<i>Pažymėkite tik vieną atsakymą</i>			
1.	Vaikinas		
2.	mergina		

<b>47 . Aš gyvenu:</b>		Taip	Ne
<i>Pažymėkite tik vieną atsakymą</i>			
1.	Kaime		
2.	Mieste		
3.	Rajono centre		
4.	Kita (įrašykite)		

<b>48. Man :</b>		Taip	Ne
<i>Pažymėkite tik vieną atsakymą</i>			
1.	12 metų		
2.	13 metų		
3.	14 metų		
4.	15 metų		
5.	16 metų		
6.	17 metų		
7.	18 metų		
8.	19 metų		

## **Priedas Nr. 2 Klausimynas mokytojams**

### **Gerbiami mokytojai/ projektų vadovai**

Šio tyrimo tikslas išsiaiškinti, ar projekto metodas padeda ugdant mokinių tarpkultūrinės kompetencijas. Prašome, atsakyti į klausimus ne tik apie savo vykdytus projektus, bet ir bendrai išreikšdami nuomonę. Jūsų atsakymai į pateiktus klausimus padės suprasti projekto metodo panaudojimo galimybes ugdant tarpkultūrinės mokinių kompetencijas, taip pat pavojus bei sunkumus dalyvaujant tarptautiniuose projektuose.

#### **1. Pristatykite atstovaujamą mokyklą:**

- a) Mokyklos pavadinimas.....
- b) Mokinių skaičius.....
- c) Pedagogų skaičius.....
- d) Projektų vykdytų Jūsų mokykloje per paskutinius 2 metus skaičius.....
- e) Tarptautinių projektų vykdytų Jūsų įstaigoje per paskutinius 2 metus skaičius.....

**2. Trumpai pristatykite tarptautinius Jūsų mokykloje vykdytus projektus:**

- a) Projekto pavadinimas.....  
.....  
.....
- b) Trumpas projekto pristatymas.....  
.....  
.....
- c) Projektotikslai,uždaviniai.....  
.....  
.....

*3. Su kokiais sunkumais Jūsų įstaiga susidūrė, rengiant paraišką projektui?*

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

*4. Su kokiais sunkumais Jūsų įstaiga susidūrė dalyvaujant tarptautiniame projekte?*

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

5. Kodėl dalyvavote tarptautiniame projekte?

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

	<i>Pažymėkite kiekvieno teiginio tik vieną atsakymą</i>	Taip	Iš dalies	Ne
6	Gebu palyginti kitos tautybės žmonių vertybines nuostatas su manosiomis			
7	Žinau būdus, kaip pažinti kitų tautų žmones, jų vertybines nuostatas			
8	Prieš dalyvaujant tarptautiniame projekte išsamiai susipažinau su partnerių šalių tradicijomis, kultūra.			
9	Patyriau kalbos barjerą.			
10	Pasibaigus projektui požiūris į projekto partnerio šalį, kultūrą, papročius pasikeitė.			
11	Žinios apie projekto partnerės šalies kultūrinės, istorines, paprotines tradicijas pasikeitė iš esmės.			
12	Šiandien aš galiu patarti vykstantiems į projekto partnerio šalį			
13	Atpažįstu kultūrinio streso ženklus			
14	Žinau būdus kaip įveikti kultūrinį stresą.			
15	Gebu palyginti gimtosios ir projekto partnerių šalies skirtumus			
16	Gebu išvelgti gimtosios ir projekto partnerių šalies panašumus.			
17	Aš noriai bendravau su projekto partneriais iš kitų šalių (aš jų nevengiau, ar nebandžiau ieškoti kontaktų tik su savo grupės nariais).			
18	Aš mielai mokausi iš kitų šalių partnerių			
19	Mielai stebiu jų elgesio modelius, papročius			
20	Noriai ragauju jų nacionalinius patiekalus			
21	Svečioje šalyje aš gebėjau susitvarkyti su savo emocijomis, ..			
22	Svečioje šalyje aš gebėjau suvaldyti vidinę frustraciją			
23	Svečioje šalyje aš gebėjau priimti naujus potyrius			
24	Turėjau išankstinių nuostatų apie šalį partnerę.			
25	Mano išankstinės nuostatos sutrukdė man artimiau pažinti partnerio šalį.			
26	Aš gebu palyginti savo ir projekto partnerio šalį.			
27	Bendraudamas su asmenimis iš kitos šalies demonstruoju lankstumą ir supratingumą.			
28	Bendraujant su kitos šalies atstovais stengiuosi neižeisti jų savo elgesiu, apranga ir kt.			
29	Pritapau prie projekto partnerių organizacijos, susitaikiau su jos taisyklėmis.			
30	Susitaikiau su projekto partnerių organizacijos taisyklėmis.			
31	Patobulinau užsienio kalbos įgūdžius, praturtinau žodyną.			
32	Aš suvokių skirtumus tarp kitų šalių piliečių nuostatų ir vertybių.			
33	Aš kritiškai vertinu savo negatyvias reakcijas į šiuos skirtumus			

	(baimė, pajuoka, pasibjaurėjimas, pranašumas ir kt.)			
34	Suvokiu, kaip specifinis kontekstas įtakoja mano santykius su kitais.			
35	Suvokiu, kaip esu matomas kitos šalies projekto dalyvių.			
36	Suvokiu, kaip konkretus (pvz.: religinis, politinis) kontekstas įtakoja mano santykius su kitais.			
37	Aš nuolat palaikau ryšius su tarptautiniame projekte dalyvavusiomis organizacijomis.			
38	Aš nuolat palaikau ryšius su tarptautiniame projekte dalyvavusiais partneriais.			
39	Jei būtų galimybė dar sykį dalyvauti tarptautiniame projekte būtinai dalyvaučiau.			
40	Ir negavus finansinio projekto palaikymo būtų įmanomas panašių tarptautinių projektų organizavimas.			
41	Projekto finansavimas buvo pakankamas.			
42	Į tarptautinio projekto vykdymą buvo įtraukta visa mokyklos bendruomenė.			
43	Sulaukėte paramos (finansinė, moralinė) iš rajono savivaldybės, švietimo skyriaus kt. organizacijų.			
44	<i>Siekti tarptautinės partnerystės, bendradarbiavimo ne tik projekto vykdymo metu.</i>			
45	<i>Kelti pedagoginio personalo kvalifikaciją.</i>			
46	<i>Atnaujinti inventorių.</i>			
47	Įtraukti tėvus į projektų paraiškų teikimą, idėjų generavimą.			
48	<i>Diegti pedagoginių metodų ir medžiagos naujoves.</i>			

<b>49 . Aš gyvenu:</b>		Taip	Ne
<i>Pažymėkite tik vieną atsakymą</i>			
1.	Kaime		
2.	Mieste		
3.	Rajono centre		
4.	Apskritis centre		
5.	Kita (įrašykite)		

<b>50. Esu:</b>		Taip	Ne
<i>Pažymėkite tik vieną atsakymą</i>			
1.	Moteris		
2.	Vyras		

**Priedas Nr. 3 Tarpkultūrinės kompetencijos lygiai (pagal M. Byram, 2004)**

	<b>1 lygis: Elementarus</b>	<b>2 lygis: Vidutinis</b>	<b>3 lygis: Pažangus</b>
<b>Kompetencijos apžvalga</b>	<p>- Noriu sėkmingai bendrauti su asmenimis iš kitų kultūrų.</p> <p>- Esu linkęs prisitaikyti prie naujų situacijų ir iš jų mokintis, tačiau vis dar neturiu savo metodikos ir strategijos, kuria naudodamasis sugebėčiau tinkamai įvertinti įvairias tarpkultūrinės situacijas.</p> <p>- Šioje stadijoje esu tolerantiškas kitoms vertybėms ir papročiams nors ir manau kad jos yra keistos ir nesuprantamos, ir nesvarbu ar aš pritariu ar nepritariu joms.</p>	<p>- Dėka įgytos patirties ir žinių sugebu vertinti tarpkultūrinės situacijas keliais aspektais.</p> <p>- Turiu pakankamai tarpkultūrinių žinių, bei įgūdžių ir naudoju kelis modelius kurie padeda adekvačiai reaguoti į tarpkultūrinę situaciją.</p> <p>- Remdamasis patirtimi savarankiškai gebu daryti išvadas.</p> <p>- Neutraliai gebu vertinti tarpkultūrinius skirtumus.</p>	<p>- Sąmoningai įgytos kompetencijos 2 lygyje tampa intuityvios.</p> <p>- Remdamasis savo žiniomis, įgūdžiais ir patirtimi esu nuolat pasiruošęs reaguoti į įvairias situacija.</p> <p>- Gebu naudotis įvairiomis strategijomis ir modeliais vertindamas įvairių tarpkultūrinių grupių papročius vertybes ir praktikas.</p> <p>- Aš ne tik kad priimu tai, kad žmonės vertina įvairius dalykus skirtingais požiūriais, bet ir gebu pažvelgti iš jų pozicijų ir išvengti veiksmų ar žodžių kurie gali būti žalingi ar įžeidžiantys.</p> <p>- Šiame lygyje galiu nuspėti, kada kils konfliktas ir palaikyti grupės narius ar tarpininkauti.</p> <p>- Esu tvirtas dėl savo sprendimų ir nuomonės, bei galiu mandagiai ją pagrįsti ir jos laikytis.</p>
<b>Atvirumas</b>	<p>- kai dėl kultūrinių skirtumų iškyla kokia nors trintis, aš būnu tolerantiškas tol, kol problema nepaliečia manęs asmeniškai.</p> <p>- kartais, apie man keistą kitų elgesį, galiu padaryti tam tikras išvadas, kurios nėra visiškai teisingos.</p>	<p>- tarpkultūrinės problemas ir konfliktus priimu kaip iššūkį, ir asmeniškai į juos nereaguju neigiamai.</p> <p>- į kultūrinius skirtumus reaguju neutraliai, nelaikydamas jų gerais ar blogais.</p>	<p>- žinau būdus kaip elgtis dviprasmiškose situacijose, nors jos ir sukelia man vidinių moralinių prieštaravimų.</p> <p>- aš visiškai gerbiu teisę kitų kultūrų atstovams turėti vertybes skirtingas nei mano, ir suvokiu kaip tos vertybės įtakoja kitų mąstymą.</p>
<b>Žinios</b>	<p>- apie kitą kultūrą kurioje</p>	<p>- ne tik kad stengiuosi</p>	<p>- labai gerai išmanau</p>



	<p>sąveikauju, žinau bendriausius dalykus. Šias žinias sudaro faktai, kurie ne visada yra tarpusavyje susiję, ir todėl bendro kultūros vaizdo neturiu.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- aš mokausi iš savo tarpkultūrinės patirties ir gilinu žinias.</li> <li>- nors kultūriškai skirtingas elgesys man yra įdomus, tačiau stengiuosi būti tolerantiškas.</li> <li>- analizuodamas.</li> <li>- turiu susikūrus sistemą, kaip atpažinti kitų reakciją į</li> </ul>	<p>sužinoti daugiau apie kitos kultūros faktus, bet ir jų vertybes, papročius, praktikas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- pažindamas naujas vertybes, papročius ir praktikas taikau jau turimas žinias apibendrinamas ir rutininės aplinkybes. Tai leidžia man išvengti nepatogių situacijų ir klaidų.</li> <li>- sistemą, kurią galima patikimai pritaikyti bet kokiam tarpkultūriniam susidūrimui.</li> </ul>	<p>kultūrą su kuria dažnai susiduriu. Kai pakliūnu į probleminę tarpkultūrinę situaciją stengiuosi pritaikyti tik šiam atvejui reikalingą sprendimą, remdamasis dideliu žinių bagažu.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- esu išsvystęs principų dažnai save įsivaizduoju Kito vietoje stengiantis išspręsti konfliktinę situaciją. Ir manau, kad kiekvienas turi teisę į teisingą ir visapusišką problemos sprendimą.</li> </ul>
<b>Adaptacija</b>	<p>po truputį mokausi tinkamos elgsenos būdus, bet vis dar neturiu aiškios sistemos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- priimu įvykius tokie kokie yra ir reaguojau į juos kaip manau esant teisingiausia tuo momentu.</li> <li>- kai Kiti bendrauja man nesuprantamu būdu stengiuosi prisitaikyti, bet vis vien tikiuosi, kad jie prisitaikys prie mano bendravimo būdų</li> <li>- suvokiu, jog kiti gali bendrauti būdais, kurie man yra nesuprantami.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mano elgsena grindžiama tam tikrais principais ir aš jau gebu numatyti savo elgesį ir galimas problemines situacijas.</li> <li>- prisitaikau prie naujų situacijų naudodamasis jau turima tarpkultūrine patirtimi.</li> <li>- siekiu kuo aiškesnio bendravimo peržiūrėdamas savo įsitikinimus ir prisitaikydamas prie Kitų.</li> <li>- Kai atsiranda bendravimo sunkumų naudoju kitokius metodus pvz. gestai, detalesnis paaiškinimas ir kt.</li> <li>- žinau keletą naudingų būdų kaip įveikti komunikacijos problemas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- iškilus konfliktinei situacijai, žinau kaip ją įveikti grupės (daugumos) naudai.</li> <li>- tarpkultūrinėje grupėje naudoju savo turimas žinias taktiškai, palaikant ir skatinant Kitus.</li> <li>- Reguluoju savo elgesį, kad iki minimumo sumažinčiau riziką įskaudinti ar įžeisti kitus.</li> <li>- naudoju savo bendravimo strategijas, kad išvengčiau, išspręčiau ar tarpininkaučiau konfliktinėse situacijose, kurios</li> <li>- kyla dėl kalbų ar kitų bendravimo elementų skirtumo.</li> <li>- gerai išmanau galimų konfliktinių situacijų, dėl komunikacijos tarpkultūriniame kontekste, priežastis ir žinau daug būdų kaip jas pašalinti</li> </ul>