MYKOLO ROMERIO UNIVERSITETO
EDUKOLOGIJOS IR SOCIALINIO DARBO INSTITUTAS

GINTARĖ MASLAUSKĖ

EDUKACINIŲ TECHNOLOGIJŲ VALDYMO KARJEROS VALDYMO SPECIALIZACIJOS IŠTĘSTINĖS STUDIJOS

INTEGRUOTAS KARJEROS KOMPETENCIJŲ UGDYMAS PRANCŪZŲ KALBOS PAMOKOSE

Magistro baigiamasis darbas

Darbo vadovė:.....

Doc. dr. Asta Railienė

Vilnius, 2020

PATVIRTINIMAS APIE ATLIKTO DARBO SAVARANKIŠKUMĄ

2020 - 04 - 21

Vilnius

Aš, Mykolo Romerio universiteto (toliau – Universitetas), *Edukologijos ir socialio darbo instituto, edukacinių technologijų valdymo karjeros specializacijos studentė*

Gintarė Maslauskė patvirtinu, kad šis magistro baigiamasis darbas *„Integruotas karjeros kompetencijų ugdymas prancūzų kalbos pamokose“*

1. Yra atliktas savarankiškai ir sąžiningai;
2. Nebuvo pristatytas ir gintas kitoje mokslo įstaigoje Lietuvoje ar užsienyje;
3. Yra parašytas remiantis akademinio rašymo principais ir susipažinus su rašto darbu metodiniais nurodymais.

Man žinoma, kad už sąžiningos konkurencijos principo pažeidimą – plagijavimą studentas gali būti šalinamas iš Universiteto kaip už akademinės etikos pažeidimą.





(parašas) (vardas, pavardė)

TURINYS

PAVEIKSLŲ SĄRAŠAS **4**
LENTELIŲ SĄRAŠAS **5**
PAGRINDINĖS SĄVOKOS **6**
ĮVADAS **7**
1. INTEGRUOTO UGDYMO CHARAKTERISTIKA **11**
1.1 Integruoto ugdymo samprata 11
1.2 Integruoto ugdymo modeliai ir būdai 13
1.2.1 Integracija vienos disciplinos viduje 17
1.2.2 Integracija tarp kelių disciplinų 19
2. UGDYMO KARJERAI CHARAKTERISTIKA **24**
2.1 Ugdymo karjerai samprata šiuolaikinės karjeros sampratos kontekste 24
2.2 Karjeros kompetencijos ir jų ugdymo ypatumai 29
3. INTEGRUOTO KARJEROS KOMPETENCIJŲ UGDYMO PRANCŪZŲ KALBOS PAMOKOSE EMPIRINIO TYRIMO REZULTATŲ ANALIZĖ **37**
3.1.Empirinio tyrimo metodologija 37
3.2. Kiekybinio tyrimo rezultatų analizė 41
IŠVADOS **62**
REKOMENDACIJOS **64**
LITERATŪROS SĄRAŠAS **65**
SANTRAUKA **74**
SUMMARY **75**
PRIEDAI **76**

PAVEIKSLŲ SĄRAŠAS

1 pav. R. Fogarty integraciniai modeliai 15
2 pav. „Integracijos kopėčios“ 16
3 pav. Daugiadalykinė integracija 21
4 pav. Organizacijos ir asmenybės tikslų santykis 25
5 pav. Karjeros kompetencijos. 32
6 pav. Tyrimo loginis planas. 37
7 pav. Respondentų pasiskirstymas pagal mokomąsias klases. 43
8 pav. Karjeros sąvoka, respondentų požiūris 44
9 pav. Veiksnių, lemiančių sėkmingą karjerą, vertinimas 45
10 pav. Mokytojų nuomonė apie asmenis atsakingus už karjeros kompetencijų ugdymą 46
11 pav. Mokytojų nuomonė apie atskirų karjeros kompetencijų svarbą 47
12 pav. Integruoto ugdymo (IU) nauda. 48
13 pav. Prancūzų kalbos mokytojų naudoti integravimo modeliai 49
14 pav. Integruoto ugdymo planavimas su kitais mokomaisiais dalykais. 51
15 pav. Kvalifikacijos kėlimas, susijęs su ugdymu karjerai. 54
16 pav. Karjeros kompetencijų sąsajos su prancūzų kalbos mokymo programa 55
17 pav. Prancūzų kalbos mokytojų dažniausiai taikomi metodai 56
18 pav. Veiklų, integruojančių karjeros kompetencijų ugdymą, dažnis 58
19 pav. Karjeros kompetencijos, kurias mokytojai yra integravę į prancūzų kalbos pamokas. 59

LENTELIŲ SĄRAŠAS

1 lentelė. Integracinių modelių palyginimas. 14
2 lentelė. Šiuolaikinė ir tradicinė karjera. 26
3 lentelė. Karjeros kompetencijų kaita. 31
4 lentelė. Teorinis klausimų pagrindimas 38
5 lentelė. Respondentų demografinių duomenų analizė 41
6 lentelė. Karjeros kompetencijų integravimo ypatumai. 52

PAGRINDINĖS SĄVOKOS

Karjera - žmogaus socialinių ir profesinių vaidmenų seka, grįsta jo asmeninėmis pažiūromis ir vertybėmis, ir trunkanti visą gyvenimą (Bankauskienė ir Surgėlienė, 2012)

Ugdymas karjerai - bendras sistemingas ugdymo institucijų ir kitų bendruomenės narių procesas, padedantis mokiniui priimti karjeros sprendimus (Gudžinskienė ir Railienė, 2012)

Karjeros kompetencijos - gebėjimų visuma, kuria grįstas savęs ir karjeros galimybių pažinimas, karjeros planavimas ir įgyvendinimas (Ugdymo karjerai programa, 2014).

Savęs pažinimo kompetencijos - karjerai svarbių asmenybės charakteristikų bei socialinių vaidmenų ir jų poveikio karjerai pažinimas (Ugdymo karjerai programa, 2014).

Karjeros galimybių pažinimo kompetencijos - rinkti ir efektyviai panaudoti karjeros ir darbo pasaulio informaciją, susipažįstant su mokymosi visą gyvenimą galimybėmis (Ugdymo karjerai programa, 2014).

Karjeros planavimo kompetencijos - gyvenimo ir karjeros tikslų kėlimas, karjeros sprendimų priėmimas, karjeros plano sudarymas ir jo naujinimas **(**Ugdymo karjerai programa, 2014**)**.

Karjeros įgyvendinimo kompetencijos - karjerai svarbių bendrųjų kompetencijų taikymas, prisitaikymas naujoje karjeros aplinkoje bei efektyvus darbo ieškojimas **(**Ugdymo karjerai programa, 2014**)**.

Mokinių karjeros pasirinkimas - procesas, kurio metu mokinys sąmoningai renkasi savo ateities viziją asmeniniame ir profesiniame gyvenime (Bankauskienė ir Surgėlienė, 2015).

Integracija - visuminis požiūris į reiškinius, leidžiantis nagrinėti problemą įvairiuose kontekstuose. (Vilkelienė, 2005; Railienė, 2012).

Integruotas ugdymas - įgijamų žinių siejimas su realiu gyvenimu bei mokinių nuostatomis ir emocijomis (Kvieskienė ir Vyšniauskaitė, 2017).

ĮVADAS

Temos aktualumas. Pastaraisiais dešimtmečiais labai suintensyvėjo socialiniai, ekonominiai ir technologiniai pokyčiai, kurie paskatino mokslines diskusijas apie karjeros sampratą. Dėl organizacijų gyvavimo ciklo trumpėjimo bei informacinių technologijų nuolatinio tobulėjimo vis mažiau organizacijų gali suteikti galimybes darbuotojams siekti stabilios karjeros, trunkančios visą gyvenimą. Pagal šiuolaikinę karjeros sampratą, karjera trunka visą gyvenimą, tačiau ji yra suvokiama, kaip individo asmeninių tikslų siekimas ir įgyvendinimas. Taigi, savo siekių realizavimui, vienu metu individas gali dirbti keliose skirtingose darbo aplinkose (Kučinskienė, 2003). Karjeros sėkmė nebėra suvokiama kaip "kilimas karjeros laiptais". Sėkminga karjera – tai sėkmingas savo įgūdžių, gebėjimų bei interesų pritaikymas įgyvendinant asmeninius tikslus, kurie yra naudingi tiek pačiam individui, tiek visuomenei (Augienė ir Lamanauskas, 2015).

Kintant santykiams tarp organizacijų ir darbuotojų, kiekvienas žmogus, norėdamas susikurti sėkmingą individualius ir visuomenės poreikius atitinkančią karjerą, turi išmokti prisitaikyti prie sparčiai kintančios darbo rinkos ir aplinkos. Taigi, požiūris, jog sėkmingai karjerai svarbiausia – specialybės įgūdžiai ir gebėjimai, nyksta. Mokslininkai vis didesnę reikšmę teikia karjeros kompetencijoms, kurias sudaro tokie gebėjimai ir įgūdžiai, kaip mokymasis visą gyvenimą, kritinis ir refleksyvus mąstymas, savianalizė, kūrybiškas problemų sprendimas, bendradarbiavimas ir kt. (Gudžinskienė ir Railienė, 2012; Bulajeva, 2011 ir kt.).

Lietuvos pažangos strategijoje „Lietuva 2030" akcentuojama būtinybė paskatinti kūrybingos, atsakingos ir atviros asmenybės formavimąsi, kuri padėtų įveikti globalios konkurencijos iššūkius. Pagal ją, visuomenė turi tapti veikli, solidari ir nuolat besimokanti. Valstybinėje švietimo strategijoje 2013-2022 akcentuojama, kad būtina padėti žmonėms reaguoti į vykstančius pokyčius darbo rinkoje, taip pat padėti savarankiškai valdyti savo asmeninę karjerą ir rinktis perspektyvesnes karjeros kryptis. Taigi, galima kelti prielaidą, jog itin didelis vaidmuo ugdant individo karjeros kompetencijas tenka bendrojo ugdymo mokykloms.

2014 metais buvo patvirtinta Ugdymo karjerai programa, kuria siekiama užtikrinti veiksmingą karjeros kompetencijų ugdymą bendrojo ugdymo įstaigose. Joje karjeros kompetencijos ir jų raida suskirstyta į IV lygius. Viena iš ugdymo karjerai realizavimo formų, siūlomų 1-12 klasėse – integruotas karjeros kompetencijų ugdymas į visus mokomuosius dalykus (Ugdymo karjerai programa, 2014). Integruotas ugdymas leidžia įgyti visus gebėjimus reikalingus karjeros vystymui ir savaime įgalina tinkamai planuoti ir įgyvendinti savo karjerą. Kokybiškai integruotas karjeros kompetencijų ugdymas turi reikšmingą poveikį moksleivių tiek

asmeniniam, tiek profesiniam apsisprendimui, kurį jie turi atlikti paskutiniaisiais vidurinio ugdymo metais (Garnienė ir Pukelis, 2004; Antanaitienė ir Sajienė, 2012).

Temos naujumas ir ištirtumas. Pirmos teorinės dalies skyriuose nagrinėjama integruoto ugdymo samprata, remiantis J. A. Komenskio (1927), J. Laužiko (1993), Ž. Jackūno (1993), M. Miškinienės ir J. Česnavičienės (2003), A. Lowe (2004), A. Vilkelienės (2005), S. Valatkienės (2005), R. Fogarty ir B. Pete (2009), A. Delserieys-Pedregosa, J.M. Boilevin ir kt. (2010), L. Railienės (2012), V. Gudžinskienės ir J. Česnavičienės (2015), G. Kvieskienės ir M. Vyšniauskaitės (2017), T. Rauhansalo, V. Kvieskos (2017), R. Venckienės ir M. Dedalytės (2018) bei E. Celiešienės ir V. Kvieskos (2019) ir kt. moksliniais straipsniais. Z kartos mokinys yra linkęs praleisti daug laiko virtualioje erdvėje, o informaciją skaito paviršutiniškai, nesigilindamas. Mokslininkai pripažįsta, jog integruotas ugdymas įgalina mokinius pamatyti bendrą, o ne fragmentišką pasaulio vaizdą. Tarpdalykinių ryšių suradimas ir suvokimas kelia Z kartos mokinių mokymosi motyvaciją, nes integruotas ugdymas įprasmina ugdymo procesą, jį priiartindamas prie realaus gyvenimo (Venckienė ir Dedalytė, 2018). Taigi, integruotas ugdymas – tai mokymosi procesas, kurio metu susiejamos skirtingų sričių žinios, įgūdžiai ir sąmoningumas.

Antros teorinės dalies skyriuose nagrinėjami moksliniai straipsniai, susiję su karjeros samprata ir jos kaita. Remiamasi K. Pukelio ir A. Pundzienės (2002), R. Kučinskienės (2003), K. Pukelio (2003 ir 2012), D. Garnienės (2006), E. Danilevičiaus (2008), A. G. Watts (2009), S. D. Brown ir R. W. Lent (2013), D. Augienės ir V. Lamanausko (2015) straipsniais. Mokslininkai vieningai sutaria, jog karjera – asmeninių tikslų realizavimas ir visą gyvenimą trunkantis procesas. V. Rosinaitė (2009), R. Rudžinskienė ir J. Rudokaitė (2014) tyrinėjo elementus, lemiančius karjeros sėkmę. Mokslininkės teigia, jog karjeros sėkmė priklauso nuo objektyvių ir subjektyvių kriterijų. Mokslininkių nuomone, karjeros sėkmė neatsiejama nuo savirealizacijos ir jaučiamu pasitenkinimu atliekama veikla.

Mokslininkai V. Kučinskienė (2003), K. Pukelis (2002, 2003), G. Vilhjalmsdottir (2006), D. Augienė (2009), J. Surgelienė ir N. Bankauskienė (2014), I. Rosinaitė (2012), A. Antanaitienė ir L. Sajienė (2012), V. Gudžinskienė ir A. Railienė (2012), V. Lamanauskas, D. Augienė (2015),) D. H. OBE, A. Mann, S-A. Barnes, B. Baldauf ir R. McKeown (2016) ir kt. nagrinėję ugdymą karjerai teigia, jog karjeros ugdymo paskirtis – gerbiant mokinio polinkius, vertybes ir gebėjimus, padėti jam pažinti, kurti ir realizuoti save. Visi minėti mokslininkai tyrinėjo ugdymą karjerai bendrojo ugdymo kontekste ir pripažįsta, jog geros karjeros kompetencijos turi didelę įtaką teisingam ir gerai apgalvotam profesiniam apsisprendimui, kuris turi būti atliktas paskutiniais gimnazijos metais. Taigi, karjeros kompetencijų integravimas į

prancūzų kalbos pamokas yra viena iš priemonių ugdyti mokinius tinkamai planuoti ir įgyvendinti savo karjerą.

Pagal Europos Sąjungos dokumentą *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004–2006* (2003) šalys narės turėtų užtikrinti užsienio kalbų mokymą nuo darželio iki bendrojo ugdymo pabaigos, nes Europos pilietis be gimtosios kalbos turėtų mokėti dar bent dvi užsienio kalbas. Pagal 2019-2020 ir 2020-2021 bendrąsias programas Lietuvoje mokiniai pradeda mokytis užsienio kalbų antroje (pirma užsienio kalba) ir šeštoje (antra užsienio kalba) klasėje. Užsienio kalbų mokymosi tikslas ne tik įgyti komunikacinę kompetenciją, tačiau ir ugdyti asmenines, socialines, vertybines nuostatas bei saviraišką užsienio kalba (Bendrosios programos, 3 priedas: kalbos, 2017-2018). Užsienio kalbų mokymosi proceso metu studijuojamos temos iš įvairiausių gyvenimo sričių, o tai atveria dideles galimybes dalykiniam ir tarpdalykiniam karjeros kompetencijų integravimui.

Kaip viena iš ugdymo karjerai veiklų nurodoma integruotas karjeros kompetencijų ugdymas kituose mokomuosiuose dalykuose (Ugdymo karjerai programa, 2014). Vis dėlto, analizuojant mokslinę medžiagą, pastebėta, jog straipsnių, susijusių su karjeros kompetencijų integravimu į mokomuosius dalykus, nerasta. Taigi, šiame darbe siekiama pirmą kartą atskleisti integruoto karjeros kompetencijų ugdymo ypatumus viename iš mokomųjų dalykų - prancūzų kalbos pamokose.

Tyrimo problema. Nors pastaraisiais metais ugdymo karjeros veiklai rengiami ir įgyvendinami įvairūs projektai, dirba karjeros specialistai, mokyklose veikia karjeros centrai, tačiau dauguma mokslininkų, nagrinėjusių ugdymo karjerai integravimą bendrojo ugdymo mokyklose pripažįsta, jog mokiniai vidurinio ugdymo ciklo pabaigoje susiduria su problemomis, kai reikia apsispręsti dėl karjeros krypties, dažnai siekia tai padaryti trumpiausiu keliu ir vėliau negali paaiškinti, kodėl priėmė vienokį ar kitokį sprendimą (Gudžinskienė ir Railienė, 2012; Bankauskienė ir Surgėlienė, 2015). Tai siejama su tuo, kad baigdami mokyklą mokiniai turi menką supratimą apie dabartinę darbo rinką ir perspektyvias profesijas bei negeba suderinti tam tikrai profesijai keliamų reikalavimų su savo asmeninėmis savybėmis (Danilevičius, 2008). Dėl šios priežasties šiame darbe keliami tokie **probleminiai klausimai**: kaip vykdomas integruotas karjeros kompetencijų ugdymas prancūzų kalbos pamokose? kiek karjeros kompetencijų integravimas į prancūzų kalbos pamokas yra nuoseklus ir sistemingas? Koks yra pedagogų pasirengimas integruojant karjeros kompetencijas į prancūzų kalbos pamokas? Su kokiomis problemomis dažniausiai susiduria prancūzų kalbos pedagogai integruodami karjeros kompetencijas?

Tyrimo objektas – integruotas karjeros kompetencijų ugdymas prancūzų kalbos pamokose.

Tyrimo tikslas - išanalizuoti integruoto karjeros kompetencijų ugdymo prancūzų kalbos pamokose ypatumus.

Tyrimo uždaviniai:

1. Atskleisti integruoto ugdymo charakteristikas;
2. Apibrėžti ugdymo karjerai ypatumus;
3. Ištirti prancūzų kalbos mokytojų požiūrį į integruotą karjeros kompetencijų ugdymą prancūzų kalbos pamokose;

Tyrimo metodai.

1. Teoriniai: mokslinės, pedagoginės bei metodinės literatūros apžvalga ir analizė siekiant apibrėžti karjeros sampratą ir karjeros kompetencijų charakteristiką bei atskleisti karjeros kompetencijų integravimo galimybes prancūzų kalbos pamokose.
2. Empiriniai: kiekybinis tyrimas taikant apklausos metodą siekiant atskleisti integruoto karjeros kompetencijų ugdymo prancūzų kalbos pamokose ypatumus.

1. INTEGRUOTO UGDYMO CHARAKTERISTIKA

1.1 Integruoto ugdymo samprata

Pagal Įsakymą dėl ugdymo karjerai programos (2014) patvirtinimo, programos įgyvendinimas turi būti vykdomas pasitelkiant ne tik karjeros specialistus, tačiau ir visą bendruomenę. Didelė atsakomybė atitenka dalykų mokytojams, kurie bendradarbiaudami su karjeros specialistais, įvairiomis karjeros paslaugas teikiančiomis institucijomis bei kitais mokytojais, turi integruoti dalies karjeros kompetencijų ugdymą į savo dalyko programos turinį (Įsakymas dėl ugdymo karjerai programos, 2014).

Integracija [lot. *integratio* — atnaujinimas, atstatymas], dalių, elementų jungimas(is) į visumą (Tarptautinių žodžių žodynas, 2007). Apie ugdymo vientisumą jau kalbėjo Antikos pedagogas Sokratas, akcentavęs harmoningos asmenybės ugdymo svarbą. Edukologijos teorijoje daug rašoma apie ugdymo integraciją, kuri dažnai tampa diskusijų objektu, kadangi įvairūs autoriai šį procesą aiškina skirtingai. Ugdymo integracijos pradininku yra laikomas J. A. Komenskis, teigęs, jog mokyme labai svarbu sistemingumas ir ryšys tarp reiškinių. Mokymas turi būti nuoseklus ir mokant vaikus reikia pradėti nuo bendro vaizdo ir eiti prie atskirų dalių. Tokiu būdu mokinys geriau supras mokomą medžiagą ir ryšius tarp atskirų sudedamųjų dalių (Komenskis, 1927).

Lietuvoje apie reiškinių dėsningumą, priežastingumą ir prasmingumą kalbėjo J. Laužikas (1993). M. Miškinienė ir J. Česnavičienė (2003), tyrinėjusios J. Laužiko švietimo idėjas, jį laiko XXI amžiaus Lietuvos švietimo strategijos pagrindėju. J. Laužiko teorinės švietimo integracijos įžvalgos buvo grindžiamos ugdymo proceso integralumu, kuris, pasak autoriaus, suveda ir sujungia atskiras dalis į struktūringą vienybę. Išugdyti integralią asmenybę – svarbiausias integruoto ugdymo tikslas (Laužikas, 1993). Dar II – ojo pasaulinio karo metu J. Laužikas parengė habilitacinį darbą apie integracijos principą, kuriame išsakytos idėjos buvo realizuotos tik po 50 metų, pradėjus švietimo sistemos reformą, kuri rėmėsi humanizmo ir holizmo idėjomis (Česnavičienė ir Miškinienė, 2003).

Mokslininkė A. Vilkelienė (2005) švietimo sistemos reformos būtinybę sieja su pagreitėjusiu informacijos srautu, kurį įtakojo globalizacija ir informacinių technologijų paplitimas. Dėl šio fenomeno mokyklų bendrosios programos turėjo pabrėžti tarpdisciplininių ryšių svarbą ir prasmingo mokymosi idėjas. Patvirtindami J. A. Komenskio ir J. Laužiko idėjas, neuropsichologijos mokslininkai (Johansen, Rathe A. ir Rathe J., 1999) nustatė, jog pagrindinė smegenų savybė yra ieškoti ir atrasti bendras prasmes ir kad žmogaus smegenys gali priešintis suskaldytų ir atskirų faktų mokymuisi.

Ž. Jackūnas (1993) savo darbuose išskyrė tarpdalykinę mokymo turinio ir sociokultūrinę ugdymo turinio integracijas. Tarpdalykinė mokymo turinio – metodų, mokymo turinio, sąvokų integracija keliuose skirtinguose kontekstuose. Tuo tarpu sociokultūrinę integraciją mokslininkas siejo su vertybiniais ir pažintiniais aspektais, mokinio interesais ir kultūriniu akiračiu. Mokslininkė S. Valatkienė (2005) sujungė abu Ž. Jackūno integracijos tipus ir juos apibrėžė vienu terminu – visuminis ugdymas. Mokslininkė, tyrinėjusi visuminio ugdymo problemą, pabrėžia ne tik ugdymo turinio integralumo, tačiau ir fizinės bei dvasinės vienovės svarbą. Pagal visuminės ugdymo sampratos teoriją, integracija – tai ne tik ryšiai tarp atskirų dalykų, žinojimų, metodų ar mokymosi tikslų, tačiau ir ryšiai, susiję su intelektu, emocijomis, fiziniais bei dvasiniais pojūčiais. Visuminė integracija – visų ugdymo komponentų (mokinio poreikių ir galimybių, ugdymo turinio tikslų ir uždavinių, metodų, mokymo ir mokymosi) sąveika (Valatkienė, 2005).

Mokslininkė A. Lowe (2004) tarpdalykinės programos atsiradimą sieja su progresyvistinės ugdymo filosofijos idėjomis, pagal kurias mokymas yra orientuotas į mokinį, o šis mokosi iš realių patirčių, kurios vyksta jam natūralioje aplinkoje, skatinančioje kūrybingumą. Ši filosofinė kryptis neigia pedagogiką, kuri remiasi tik knygomis ir egzaminais. Dažnai ugdymas neturi nieko bendro su realiu pasauliu, o toks ugdymas mokiniui praranda prasmę. Dar J. Dewey (1913) teigė, jog mokymas turi vykti per aktyvų mokinio dalyvavimą jam prasminguose užsiėmimuose. Ryšys tarp mokinio turimų žinių ir naujos informacijos yra veiksnys, kuris mokymąsi padaro, mokinio akimis, prasmingą (Gudžinskienė, 2011). Mokinio patirčių sąsajų su realiu gyvenimu svarbą tyrinėjo ir kitos Lietuvos mokslininkės G. Kvieskienė ir M. Vyšniauskaitė (2017) bei R. Venckienė ir M. Dedalytė (2018) teigdamos, jog realaus gyvenimo reiškiniai yra prasmingo mokymosi atspirties taškas.

Tarpdalykinis ugdymas remiasi konstruktyvizmo ir socialinio konstruktyvizmo teorijomis (Lowe, 2004). Pagal konstruktyvizmo idėją, kiekvienas mokinys kuria tik jam pačiam būdingą realybę. Prieš naujų žinių konstravimą, mokinys turi atlikti jau turimos informacijos analizę. Asmeninės patirties analizė naujame kontekste yra mokymosi pagrindas. Pasak vieno iš žymiausių sociokonstruktyvizmo šalininkų L. Vygotskio (1978), kiekvieną žinojimą mokinys kuria sąveikoje su kitais ir kad mokymas(is) negali vykti mokinio galvoje, o tik tarp žmonių. L. Railienė (2012), remdamasi G. Petty (2008) knyga apie įrodymais grįstą mokymą, išskyrė keletą konstruktyvistinio mokymo metodų, kuriuos turėtų pasitelkti mokytojas:

1. metodai, skatinantys mokinį kurti konstruktus;
2. metodai, reikalaujantys mokinio mąstymo, o ne žinių atgaminimo ar jų įsiminimo;

3. metodai, suteikiantys pakankamai laiko apmąstyti;
4. metodai, suteikiantys mokiniui atgalinį ryšį ir mokytojo atsaką, kaip mokinys supranta;
5. aktyvūs mokymosi metodai;
6. žaismingi ir smagūs metodai, kurie skatina įsitraukti tokiu būdu sukurdami gilųjį mokymąsi.

Nors konstruktyvizmo ir sociokonstruktyvizmo teorijos yra gana naujos, tačiau jos tikrai dera su XX a. pradžios progresyvistinės ugdymo filosofijos idėjomis.

Prancūzijos mokslininkai A. Delserieys-Pedregosa, J.M. Boilevin ir kt. (2010) nūdienų mokinį vadina „rytojaus piliečiu“ (pranc. *le citoyen de demain*), kuris turi puikiai suprasti jį supantį pasaulį. Tokia samprata verčia atskiras disciplinas išeiti iš savo atitvarų tam, kad įgalintų mokinius rasti sąsajas su visuomene, kurioje jie auga.

Taigi, didėjanti globalizacija, gyvenimo ritmo, technologijų bei informacijos srauto sparta verčia keisti ugdymo procesą, jį labiau priartinant prie realaus mokinių gyvenimo. Atsižvelgiant į Naujosios Z kartos pedagoginius ir psichologinius aspektus (2015) šiandieniniai mokiniai nėra linkę analizuoti, todėl informaciją virtualioje aplinkoje suvokia kaip tikrą. Taigi, labai svarbu juos mokyti ieškoti ryšių tarp atskirų dalykų. Tarpdalykinių ryšių suvokimas gali patenkinti Z kartos polinkį į pragmatiškumą ir paaiškinti, kodėl mokomasi vieno ar kito dalyko. Ryšių tarp dalykių suradimas ir supratimas leis mokiniams susidaryti išsamų realų vaizdą. Apibendrinant galima teigti, kad integruotas ugdymas – tai mokymosi procesas, kurio metu susiejamos skirtingų sričių žinios, įgūdžiai ir sąmoningumas. Ugdymo integracija yra prielaida į tvaresnį ir tolygesnį mokinio suvokimą.

1.2 Integruoto ugdymo modeliai ir būdai

Kaip vieną iš pagrindinių integruoto ugdymo privalumų išskiriamas mokinių motyvacijos žadinimas, nes integruotas ugdymas yra siejamas su realiu gyvenimu, o tai reiškia su mokinio interesais, rūpesčiais, problemomis ir gyvenimo tikslais (Gudžinskienė ir Česnavičienė, 2015). L. Railienė (2012) motyvaciją sieja su tikėjimu, kiek mokinys vertina savo mokymąsi ir kiek jis tikisi sėkmės. P. Dupont (2001), tyrinėjusi mokinių pasiruošimą priimti su karjera susijusius sprendimus, teigia, jog daug jaunuolių baigia vidurinę mokyklą nebūdami pilnai užtikrinti savo tolimesniais profesiniais pasirinkimais - trečdalis mokinių nutraukia savo mokslus vidurinės mokyklos pabaigoje. Mokslininkė šias problemas sieja su mokinių motyvacijos stoka, kuriai įtakos turi integruotų profesinių projektų nebuvimas mokykloje.

Nors nėra vieno integruoto ugdymo vertinimo, mokslininkai (Railienė, 2012; Leonienė, Mačiulienė, Variakojienė, 2012; Gudžinskienė ir Česnavičienė, 2015; Guay, Boulet ir Bradet, 2017) sutinka, jog integruotas ugdymas turi labai daug privalumų ir gali tapti pagrindiniu veiksniu sukuriant efektyvią mokymosi programą. Literatūroje pastebima, jog egzistuoja daugybė integravimo modelių, lygių, metodų, kurie yra vadinami skirtingais pavadinimais, tačiau dažniausiai reiškia tuos pačius dalykus. Šiame darbe bus aptariami keturi integracijos modeliai: H. H. Jacobs, R. Fogarty, R. M. Harden bei S.M. Drake ir R. Burns modeliai (žr. *1 lentelę*).

1 lentelė. Integracinių modelių palyginimas.

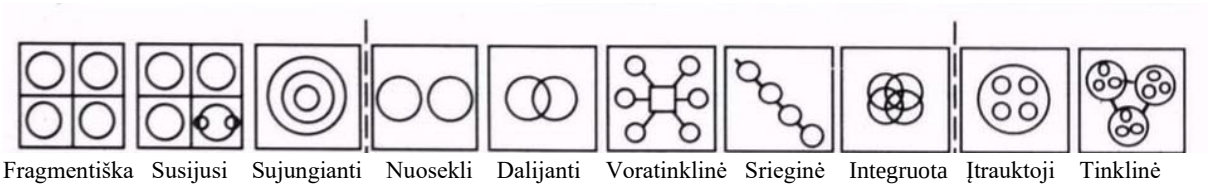
Integracijos modeliai pagal H.H. Jacobs (1989)	**Integracijos modeliai pagal R. M. Harden (2000)**	**Integracijos modeliai pagal S. M. Drake ir R. Burns (2004)**	**Integracijos modeliai pagal R. Fogarty (2009)**
Dalykinė Paralelinė Daugiadalykinė Tarpdalykinė Integruota diena Visiškas integravimas	Izoliacija Žinojimas Susiderinimas Grupavimas Paralelinis mokymas/koordinavimas Pasidalijimas Koreliacija Papildoma programa/komplementarus Multidisciplininis Tarpdisciplinis Trans-disciplininis	Multidisciplininė Interdisciplininė Transdisciplininė	Fragmentiška Sujungtoji Lizdinė Linijinė Sekvencinė Pasidalytoji Tinklinė Integruota Įtrauktoji Sisteminė

Šaltinis: sudaryta pagal Jacobs, 1989; Harden, 2000; Drake ir Burns, 2004; Fogarty ir Pete, 2009.

H. H. Jacobs (1989) išskiria šešis integravimo modelius – dalykinį (žemiausias integravimo lygmuo), paralelinį, daugiadalykinį, tarpdalykinį, integruotą dieną ir visišką integravimą (aukščiausias integravimo lygmuo). Edukologės nuomone, nėra gerų ar blogų integravimo modelių, o integruoto ugdymo sėkmė priklauso nuo tinkamų integravimo modelių pasirinkimo, gerai suvokiant jo privalumus ir trūkumus bei mokymo įstaigos galimybes ir mokinių poreikius.

Kita Jungtinių Amerikos valstijų mokslininkė R. Fogarty (2009) išskiria dešimt integracinių modelių, kuriuos priskiria trims didelėms grupėms pagal integravimo laipsnį: integracija vienos disciplinos viduje, integracija tarp kelių disciplinų ir integracija tarp besimokančiųjų (žr. *1 pav.).* R. Fogarty integraciniai modeliai labai panašūs į H. H. Jacobs

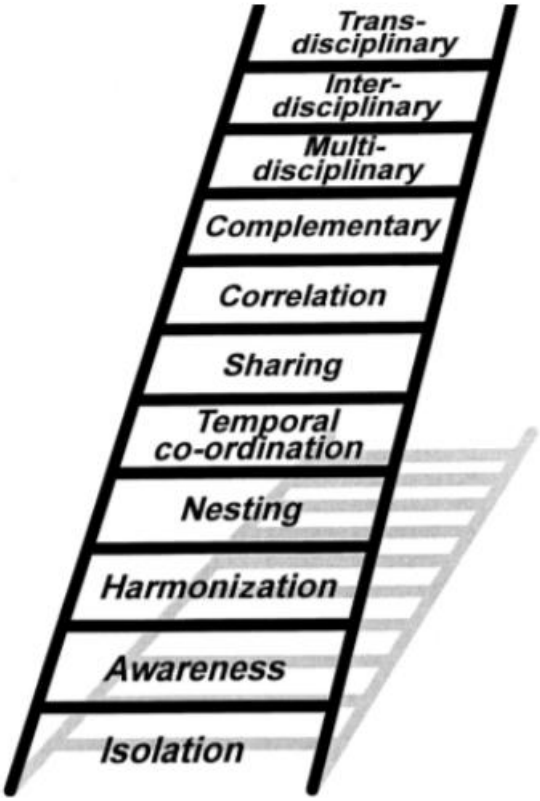
modelius, tačiau mokslininkė juos vadina visiškai kitaip: fragmentiška (angl. *fragmented*), susijusi (angl. *connected*), sujungianti (angl. *nested*), srieginė (angl. *threaded*), nuosekli (angl. *sequenced*), dalijanti (angl. *shared*), voratinklinė (angl. *webbed*), integruota (angl. *integrated*), įtrauktoji (angl. *immersed*), tinklinė (angl. *networked*).



1 pav. R. Fogarty integraciniai modeliai.

Šaltinis: Fogarty ir Pete, 2009.

R. M. Harden (2000) nuomone, integracija – tęstinis procesas, kurio vienoje pusėje yra visiška integracija, o kitoje – disciplinomis grįstas mokymas su tarpiniais etapais tarp šių dviejų kraštutinumų. R. M. Harden ugdymo programų planavimui, įgyvendinimui ir įvertinimui, remdamasis H. H. Jacobs, R. Fogarty ir S. M. Drake darbais, sukūrė „integracijos kopėčias“ *(the integration ladder*), kurios susideda iš 11 pakopų, o kiekviena žymi integracijos lygį – kuo aukščiau lipama, tuo integracijos lygis aukštesnis (Junevičienė, 2007) (žr. *2 pav.*)*:*



1. Izoliacija arba *isolation,*
2. Žinojimas arba *awareness,*
3. Susiderinimas arba *harmonization,*
4. Grupavimas arba *nesting,*
5. Paralelinis mokymas/koordinavimas arba *parallel teaching,*
6. Pasidalijimas arba *sharing,*
7. Koreliacija arba *correlation,*
8. Papildoma programa/komplementarus arba *complementary programme,*
9. Multidisciplininis arba *multi-disciplinary,*
10. Tarpdisciplinis arba *inter-disciplinary,*
11. Trans-disciplininis arba *trans-disciplinary.*

2 pav. „Integracijos kopėčios“ (Harden, 2000)

Šaltinis: Harden, 2000.

Pirmosios keturios pakopos – dėmesys disciplinoms ir atskiram dalykų mokymui; šešios sekančios – integracija tarp keletos disciplinų; paskutinė pakopa – pilna integracija, reikalaujanti daugiau atsakomybės iš mokinio (Harden, 2000).

S. M. Drake ir R. Burns (2004) integruotą ugdymo programą aiškina, kaip ryšių suradimą tarp disciplinų bei realaus gyvenimo ir išskiria tris integravimo metodus: multidisciplininis (angl. *multidisciplinary*), interdisciplininis (angl. *interdisciplinary*) ir transdisciplininis (angl. *transdisciplinary*). Šie terminai lietuvių kalboje nėra dažnai vartojami ir vietoj jų bendrinės kalbos normintojai siūlo vartoti vieną terminą „tarpdalykinis“ (Kanišauskas, 2014). Vis dėlto, siūlomas terminas neatitinka šių žodžių tikrosios prasmės ir skirtumo, todėl lietuvių mokslininkės G. Kvieskienė ir M. Vyšniauskaitė (2017) šiuos tris integravimo metodus aiškina taip:

1. Multidisciplininė integracija vyksta kaip mokomojo dalyko (ar kelių mokomųjų dalykų) ir neformaliojo ugdymo užsiėmimų temų ar nuostatų sinergija.
2. Interdisciplininę integraciją paprastai vykdo vienas ar keli dalyko mokytojai pagal aiškiai atsirinktų kelių mokomųjų dalykų derinį. Dalykų mokytojai pabrėžia

tarpdisciplininius įgūdžius ir sąvokas. Disciplinos yra atpažįstamos, tačiau jos įgyja mažiau svarbos nei multidisciplininės integracijos metu.

3. Transdisciplininė integracija vyksta sujungus visus mokomuosius dalykus ir ugdomąsias patirtis, t.y. pasireiškia mokinių tyrimo įgūdžiai ir mąstymo modeliai (Stankūnienė ir Žižys, 2011).

S. Drake ir R. Burns (2004) integracijos modeliai panašūs į kitų anksčiau analizuotų mokslininkų modelius, tačiau jas mokslininkai sieja su trimis visiškai skirtingais atspirties taškais kuriant integruotos ugdymo programos turinį.

Peržvelgus minėtų mokslininkų integravimo modelius pastebime, jog yra kalbama apie tuos pačius integravimo būdus, bet nėra vieningo susitarimo dėl modelių pavadinimų, nes kiekvienas mokslininkas juos vadina vis kitaip, norėdamas pabrėžti integravimo lygį, laipsnį arba būdą. Nėra blogo integravimo modelio, bet gali būti blogas modelio pasirinkimas tam tikroje situacijoje. Taigi, renkantis integravimo modelį būtina atkreipti dėmesį į mokinių poreikius ir mokymo įstaigos galimybes.

1.2.1 Integracija vienos disciplinos viduje

Anksčiau minėtų mokslininkų integracijos modelių skirstymuose pastebime, jog pavadinimuose vyrauja būdvardis *disciplininis*. Taigi, prieš nagrinėjant integravimo modelius plačiau, vertėtų išsiaiškinti termino *disciplina* reikšmę. Tarptautiniame žodžių žodyne *disciplinà* [lot. mokymas, mokslas] yra aiškinama kaip - mokslo šaka, mokslo sritis; dėstomasis dalykas. Mokyklinė disciplina susidaro tik iš jai vienai būdingų elementų - mokymo tikslų, užduočių mokiniams, tam tikrų žinių ir įgūdžių, o tai leidžia disciplinuoti mokinio mąstymą (Delserieys-Pedregosa ir kt., 2010).

Pradinio ugdymo mokyklose disciplinų problema nėra tokia ryški, nes mokytojai paprastai yra labai įvairiapusiai, moko keletą skirtingų dalykų ir, kartais net nebandydami ieškoti ryšių tarp disciplinų specialiai, lengvai remiasi įvairiomis disciplininėmis žiniomis mokymosi tikslams pasiekti.

Didelę atskirtį tarp skirtingų mokomųjų dalykų mokinys pastebi perėjęs į pagrindinio ugdymo mokyklas, nes kiekviena disciplina turi savo mokytoją. Mokyklinių disciplinų subjektyvumą puikiai iliustruoja tai, jog skirtingose šalyse tos pačios disciplinos yra priskiriamos prie skirtingų mokomųjų dalykų. Pavyzdžiui, Didžiojoje Britanijoje, Suomijoje ir Lietuvoje, yra mokoma trijų skirtingų disciplinų – chemijos, fizikos ir biologijos. Tuo tarpu, Olandijoje, Ispanijoje ir Prancūzijoje jos sutelpa į vieną „ fizikos mokslų“ dalyką arba du – atskirą „fizikos-chemijos“ ir „gamtos mokslų“ dalykus. Dar vienas pavyzdys, Lietuvoje

mokiniai turi tris atskirus istorijos, geografijos ir pilietiškumo ugdymo dalykus, tuo tarpu Jungtinėse Amerikos Valstijose visos trys disciplinos yra integruotos į vieną socialinių mokslų pamoką (*Social studies*) (Eurydice, 2018).

Pateikti pavyzdžiai rodo, jog Lietuvos bendrojo ugdymo įstaigose yra mokoma atskirų disciplinų, o tai apkrauna mokinių tvarkaraščius ir svarbiausia - mokiniai susiduria su sunkumais rasdami ryšius tarp disciplinų.

Remiantis R. M. Harden (2000) „integracijos kopėčių“ teorija, pirmoji integracijos pakopa – *izoliacija*. Mokytojai dalykininkai ruošia ir planuoja pamokas nemąstydami apie kitus mokomuosius dalykus. Didžiausias dėmesys kreipiamas į vieno dalyko medžiagos išdėstymą, išdėstymo gylį, seką ir laiką, o mažiausias – integracinių ryšių ieškojimui su kitomis disciplinomis, kurios prisideda prie Bendrojo ugdymo programų įgyvendinimo. Mokymo tikslai yra siejami su mokomo dalyko žinių ir supratimo įgijimu ir vertinimu. Dalyko ryšiai su kitomis disciplinomis nėra aiškiai įvardinami ar analizuojami, o susijusios temos nėra sąmoningai koreliuojamos (Harden, 2000). R. Fogarty (2009) šį integracijos lygį puikiai apibūdina teigdama, jog „dalykas – tai lyg vakcinacija pas tam tikro dalyko gydytoją. Mokinys susileidžia vakciną nuo matematikos – ir su ja baigta.“

Mokslininkai (Jacobs, 1989; Fogarty ir Pete, 2009) neneigia, jog disciplinomis grįstas mokymas turi ir privalumų. Visų pirma, šis mokymo būdas – puikiausiai pažįstamas tiek mokiniams, tiek jų tėvams. Didžiausias privalumas, jog mokiniai įgauna tam tikram žinių laukui būtinų sąvokų ir įgūdžių, kurie yra būtini galvojant apie atskirų dalykų egzaminus.

H. H. Jacobs (1989) bei R. Fogarty (2009) savo darbuose šį integracijos lygį vadina *fragmentišku,* kurio didžiausias trūkumas, jog mokiniams einant iš vieno mokytojo dalykininko pas kitą, neieškant ryšių tarp atskirų disciplinų, mokiniai susidaro fragmentinį, neišsamų jį supančio pasaulio vaizdą. Mokslininkai taip pat pripažįsta, jog toks mokymas neatliepia mokinių poreikių, nes problemos, su kuriomis jie susiduria, nekyla iš kažkokios vienos srities.

Antra R. M. Harden (2000) „integracijos kopėčių“ teorijos pakopa – *žinojimas.* Šioje pakopoje mokymas vyksta atskirų disciplinų principu, tačiau, įdiegus tam tikrą komunikaciją tarp kolegų, dalykų mokytojai informuoja vieni kitus apie įgūdžius ar temas, kurios studijuojamos jų pamokose. Tokiu būdu, mokytojai gali atsižvelgti į šią informaciją planuodami savo pamokas tam, kad išvengtų netikslingo kartojimosi ir, kur įmanoma, pateiktų nuorodas į kitas mokyklos ugdymo turinio dalis (Harden, 2000).

Trečiasis dalykinės integracijos lygis – *susiderinimas* (Harden, 2001) arba *susijusi* integracija (Fogarty ir Pete, 2009). Šiame etape mokytojai atsakingi už skirtingas programas konsultuojasi ir tariasi vieni su kitais. Tokio pobūdžio diskusijos gali vykti neoficialioje aplinkoje arba suformuojant ugdymo turinio komitetus. Konsultavimasis gali vykti tarp dviejų

mokytojų arba tarp mokytojų grupelių. Šį procesą gali prižiūrėti, organizuoti ir vesti asmuo, atsakingas už ugdymo turinį. Šiame lygyje skirtingų dalykų mokytojai yra skatinami prisidėti prie bendro ugdymo turinio tikslų įgyvendinimo (Harden, 2000). Dalykai yra mokomi atskirai, bet mokytojas aiškiai ir sąmoningai jungia vienos pamokos tikslus su kitomis dalyko temomis. Tokiu būdu, mokiniai lengviau suvoks mokomąją medžiagą ir ryšius tarp skirtingų vienos disciplinos elementų.

Paskutinėje *sujungiančios* dalykinės integracijos pakopoje mokytojas savo disciplinoje tikslingai taiko žinias ar įgūdžius, įgytus kituose dalykuose (Harden, 2001). Mokytojas analizuoja atskiro dalyko tikslus ir nustato būdus, kuriais šiuos bendruosius įgūdžius galima pritaikyti jo mokomame dalyke. *Sujungti* atskiri dalykai ar disciplinos atpažįsta platesnius mokymo programos rezultatus, tokius kaip kritinis mąstymas, bendravimo ir problemų sprendimo įgūdžiai. Vis dėlto, mokymas išlieka vieno dalyko ribose (Harden, 2000; Fogarty ir Pete, 2009).

Dalykinės integracijos modelis yra puikiai iliustruotas pagrindinio ugdymo mokinių pamokų tvarkaraščiuose, kuriuose atskirų dalykų mokymui yra priskirti laiko tarpai. Naudojant šį modelį labai dažnai mokiniai gali turėti iki 7 skirtingų dalykų per dieną (LR sveikatos apsaugos ministro įsakymas dėl Lietuvos higienos normos, 2011). Vis dėlto, mokyklose ugdymą yra stengiamasi nukreipti integracijos linkme, nes, anot V. Salienės (2004), disciplininis ugdymo turinio suskaidymas formuoja mozaikišką pasaulėvaizdį, o tuo tarpu integracija, grįsta žinių papildymu, jungimo procesais, leidžia pažinti tikrovės bendrumą.

1.2.2 Integracija tarp kelių disciplinų

Dar vienas integracijos tipas – integracija tarp kelių disciplinų arba paralelinis integravimas. *Paralelinis* reiškia einantis greta, glaudžiai susijęs (Tarptautinių žodžių žodynas, 2007). Taigi, paralelinės integracijos metu dalykų temos ar skyriai yra mokomi atskirų disciplinų pamokose, tačiau jie yra studijuojami atsižvelgiant ir suderinant su kito dalyko tuo metu studijuojamomis temomis. Dviejų disciplinų mokytojai panašias temas suplanuoja mokyti tą pačią dieną ar savaitę (Harden, 2000). Taigi, mokytojai nekeičia savo programų, o tik temų mokymo laiką. Jau R. Fogarty (1991) savo darbuose kėlė vadovėlių klausimą, teigdama, jog griežtas vadovėlio sekimas gali turėti teigiamos įtakos vienais atvejais, tačiau kitais atvejais temų pertvarkymas gali būti prasmingesnis mokiniams.

Vis dėlto, mokslininkai (Jacobs, 1989; Harden, 2000; Fogarty ir Pete, 2009) vieningai sutaria, jog paralelinės integracijos metu nevyksta giluminė integracija, kadangi mokytojai kartu neplanuoja ugdymo proceso, o tik atsižvelgia į vienas kito temas. Mokiniai tyrinėja tą patį

dalyką iš skirtingų perspektyvų, tačiau jie patys privalo atrasti ryšius tarp naujų skirtingo lauko žinių. Tokio pobūdžio mokymas leidžia mokiniams susidaryti platesnį ir aiškesnį vaizdą apie įvykius ir jį supantį pasaulį. Paralelinė integracija daro mokymosi procesą įdomesnį, įvairesnį ir priimtinesnį mokiniams bei labiau skatina mokymosi motyvus (Mauzienė, 2007).

Paralelinio mokymo programos yra svarbus žingsnis planuojant labiau integruotą bendrojo ugdymo programą, kadangi tokio tipo mokymas leidžia išvengti žinių dubliavimo ir formuoja platesnį pasaulėvaizdį (Salienė, 2004). Labai dažnai mokytojų suplanuotos integruoto ugdymo programos yra paralelinio pobūdžio, taigi gana paviršutiniškos ir neturi ilgalaikio efekto.

Aukštesnis integracijos lygis – *dalijimasis* (Harden, 2000; Fogarty ir Pete, 2009) arba *bendra programa* (*complementary discipline units*) (Jacobs, 1989). Dviejų artimų ar viena kitą papildančių disciplinų mokytojai planuoja ir kartu įgyvendina bendrą mokymo programos kursą tam tikrai vienai temai ar problemai analizuoti. Organizaciniai tokio kurso elementai - bendros sąvokos, įgūdžiai ir požiūriai, į kuriuos ir teikiama didžiausia koncentracija.

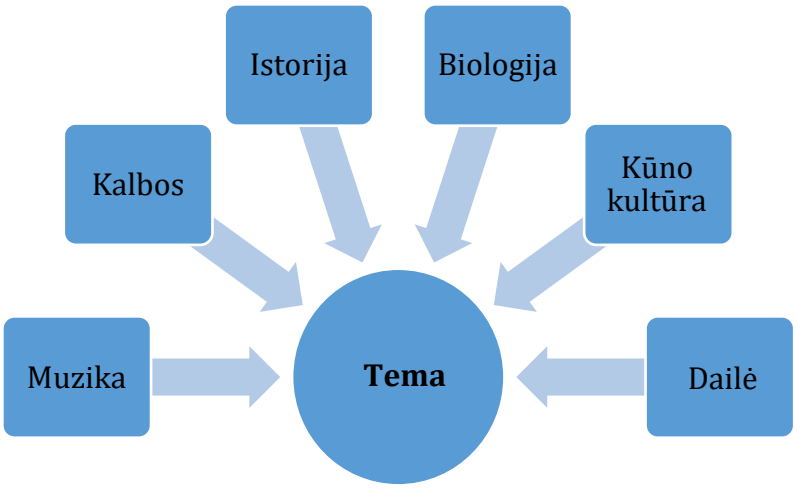
Paskatos bendroms programoms dažnai kyla iš pačių dalykų, nes nustatomos bendros mokymo sritys arba poreikis įtraukti naują temą į ugdymo programą. Dalykų mokytojai suvokia, jog kartu jie gali mokyti dalyką geriau, efektyviau ir veiksmingiau, nei galėtų vienas. Skirtingai nuo paralelinės integracijos, kuri gali būti žingsnis link labiau integruotos bendros programos, bendrų programų kūrimas dažnai yra tiesiog ypatingi atvejai, kurie, net jei yra sėkmingi, nebūtinai yra pavyzdžiai, kurių reikia laikytis kitose mokymo programos dalyse (Harden, 2000).

Kadangi integracija vyksta tarp dviejų tarpusavyje artimų disciplinų, didžiausias tokio integracinio modelio privalumas, jog mokytojai dažnai jaučiasi stiprūs abiejose disciplinose, tad yra paprasčiau surasti jas siejančius integracinius ryšius (Jacobs, 1989). Bendros kelių disciplinų programos reikalauja iš mokinių naujų mąstymo ir žinių jungimo bei pritaikymo būdų, kurie skatina gilesnį supratimą, tačiau keičia tradicinį mokinių požiūrį į žinias.

Daugiadalykinis integravimas veikia panašiai kaip paralelinis, tik skirtumas tas, kad paralelinio integravimo metu didžiausias dėmesys yra skiriamas vienai disciplinai, o kita derinama prie jos. Tuo tarpu daugiadalykinio integravimo metu kelios artimos disciplinos (pavyzdžiui, prancūzų kalba, užsienio kalba, etika ir pan.) yra susiejamos glaudžiau ir papildo viena kitą (Jacobs, 1989; Kiliuvienė, 2002; Mauzienė 2004).

Daugiadalykinis integravimas taip pat sutelktas į disciplinas. Mokytojai, kurie naudojasi šiuo metodu, organizuoja pamokas pagal tam tikrą bendrą temą (žr. *3 pav.).* Jo pagrindinis bruožas – kiekviena tema yra nagrinėjama kaip per padidinamąjį stiklą ir kiekvieno dalyko mokytojas stengiasi ją paaiškinti iš savo dalyko perspektyvos (Junevičienė, 2007).

Mokslininkai yra išsskyrę daug įvairių būdų sukurti daugiadisciplininę mokymo programą ir jie linkę skirtis dėl integracijos pastangų intensyvumo. Skirtingi modeliai apibūdina skirtingą požiūrį į daugiadisciplininę perspektyvą (Drake ir Burns, 2004).



3 pav. Daugiadalykinė integracija.

Šaltinis: padaryta pagal Drake ir Burns, 2004.

S. M. Drake ir R. Burns (2004) išskiria dar vieną integravimo būdą - *paslaugų mokymąsi (Service learning)*. Paslaugus mokymasis tai bendruomeniniai projektai, kuriuose mokiniai dalyvauja arba patys juos organizuoja. Bendruomeninių projektų metu mokiniai ne tik įvykdo skirtingų disciplinų ugdymo programų reikalavimus, tačiau kartu ugdo bendrąsias bei karjeros kompetencijas (savęs pažinimo, karjeros įgyvendinimo sritis). Anot S. M. Drake ir R. Burns (2004), tokios programos kelia mokinių motyvaciją, įprasmina mokymąsi bei skatina visą gyvenimą trunkantį įsipareigojimą dalyvauti pilietiniame gyvenime, sustiprina „žmonių įgūdžius“ ir paruošia mokinius darbo rinkai.

Teminis integravimas (*theme-based units*) (Drake ir Burns, 2004) apjungia tris ir daugiau disciplinų. Anot H. H. Jacobs (1989), D. Kiliuvienės (2002) ir V. Salienės (2004), kurios šį integravimo būdą vadina *tarpdalykiniu* integravimu, šis modelis gali susieti visiškai skirtingus mokomuosius dalykus, pavyzdžiui, kalbas, socialinius mokslus, kūno kultūrą, muziką, menus ir kt. Teminė integracija nereiškia, jog mokomieji dalykai susilieja. Jos bruožas yra tas, kad nepriklausomai nuo temos į ją žiūrima per atskirų dalykų ar disciplinų objektyvą. Tema ar problema yra pagrindinis mokinio mokymosi dėmesys, tačiau disciplinos išsaugo savo tapatumą ir kiekviena iš jų parodo, kaip jų dalykas prisideda prie mokinio supratimo apie temą ar problemą (Harden, 2000; Kiliuvienė, 2002; Drake ir Burns, 2004).

Tarpdalykinio integravimo procese gali atsirasti kelių dienų, kelių savaičių ar net semestro trukmės ugdymo programos, kurios baigiamos integruota kulminacine veikla. Šis integravimo modelis gali įtraukti ne tik vienos klasės mokinius, tačiau apimti kelias klases ar net visą mokyklą (Drake ir Burns, 2004). Taigi, teminis integravimas reikalauja laiko planavimui, didelių bendrų mokytojų pastangų, kitokio, galbūt naujo, požiūrio į mokymą.

Apibendrinant anksčiau minėtų mokslininkų mintis, galima daryti prielaidą, jog teminės integracijos modelis ugdo mokinių socialines kompetencijas, skatina darbą ir mokymąsi bendradarbiaujant, lavina mokinių kūrybiškumą bei kritinį mąstymą. Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo programos metodinėje medžiagoje "Dalykų ryšiai ir integracija" (2011) kaip dalykus integruojanti tema yra siūlomas ugdymas karjerai. Integruojant ugdymą karjerai į skirtingus mokomuosius dalykus, mokiniai galėtų ugdyti karjeros kompetencijų savęs pažinimo, karjeros galimybių pažinimo, planavimo ir įgyvendinimo sritis.

Integruotosios dienos modelis (Jacobs, 1989) yra visos dienos programa, paremta temomis ar problemomis, kurios iškyla realiame mokinių gyvenime. Integruotos dienos ugdymo programa yra glaudžiai susijusi su mokinių interesais ir jų kasdieniu gyvenimu, todėl šis modelis labiau taikomas ikimokykliniame ar pradiniame ugdyme.

Vienas iš didžiausių šio modelio privalumų, jog jis kelia mokinių mokymosi motyvaciją, kadangi analizuojamos problemos yra glaudžiai susijusios su jų pačių gyvenimu. Vis dėlto, integruotoji diena reikalauja didelio mokytojų bendro darbo, kadangi jie turi sukurti naują vienos dienos programą, gerai apmąstydami ne tik norimus gauti rezultatus, tačiau ypač daug dėmesio skirdami mokomojo proceso organizavimui ir klasės valdymui, kuris yra gana sudėtingas ir reikalauja specialaus pasirengimo (Kiliuvienė, 2002).

Nors mokslininkai teigia, jog integruotoji diena labiau skirta ir naudinga pradinių klasių mokiniams, tačiau šis integravimo modelis galėtų būti lengvai pritaikomas ir vyresnėse klasėse, suorganizuojant integruotą karjeros dieną, kurios metu būtų ugdomos įvairios karjeros kompetencijų sritys.

Aukščiausias integracijos lygis – *visiškas* (Jacobs, 1989; Kiliuvienė, 2002), *įtrauktas* (Fogarty ir Pete, 2009) arba *trans-disciplininis* (Harden, 2000; Junevičienė, 2007) integravimas. Šis integravimo modelis peržengia atskirų dalykų ribas, kadangi programa nėra kuriama pagal kažkokią sugalvotą temą ar problemą. Ugdymo programa yra sukuriama atsižvelgus į mokinių kasdienį realų gyvenimą. Šis integravimo būdas suteikia mokiniams didelį laisvės ir nepriklausomybės jausmą. Mokytojas pateikia mokiniui įvairių mokymo(si) galimybių ir kiekvienas mokinys per savo unikalų suvokimą, mintis ir jausmus iš informacijos konstruoja naujas prasmes (Harden, 2000; Fogarty ir Pete, 2009). Šis modelis yra labiausiai

integruojantis, tačiau labai retai praktikuojamas, nes reikalauja ne tik visos mokyklos personalo, tačiau ir šeimų atsidavimo ir specialaus pasirengimo.

Integruotų pamokų metu mokiniai susipažįsta su skirtingais mokymosi būdais, mokosi spręsti probemas bei į jas pažvelgti iš skirtingų perspektyvų, ugdo įgūdžius ir gebėjimus reikalingus informacijos sisteminimui ir siejimui. Taigi, integruoto ugdymo patirtis leidžia lengvesnį perėjimą iš mokyklos į veiklos pasaulį (Venckienė ir Dedelytė, 2018).

Apibendrinant galima teigti, jog integruoto ugdymo metodų pasirinkimas priklauso nuo ugdymo institucijos tikslų, pasirengimo ir situacijos. Prieš pasirenkant integravimo modelį kiekvienas mokytojas turi gerai apgalvoti ką, kaip ir kiek jis nori integruoti. Ne visi mokomieji dalykai yra pakankamai platūs ir universalūs, kad būtų galima juos integruoti daugeliu aspektu (Salienė, 2004). Užsienio ir gimtosios kalbos dalykai pasižymi universalumu, todėl juos galima integruoti ne tik su dauguma kitų mokomųjų dalykų, tačiau kalbos pamokų metu galima ugdyti karjeros kompetencijas.

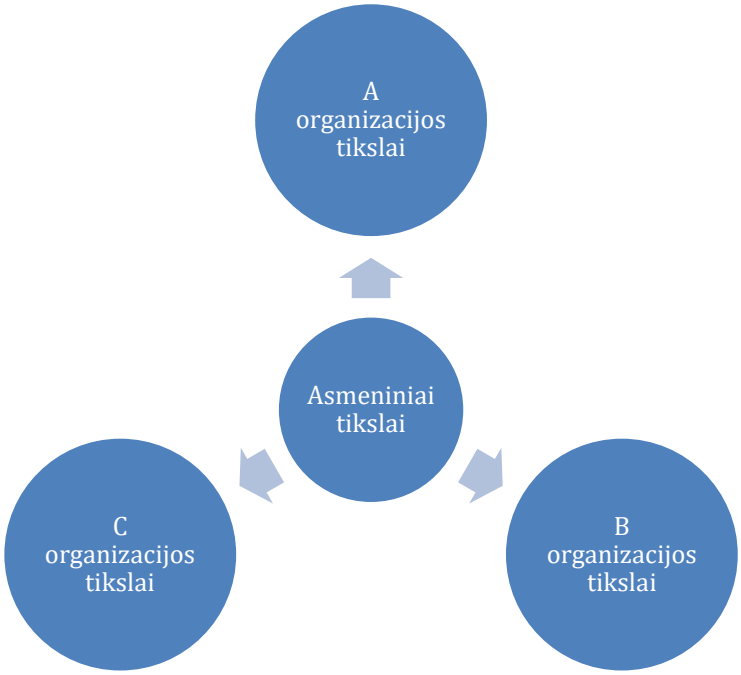
2. UGDYMO KARJERAI CHARAKTERISTIKA

2.1 Ugdymo karjerai samprata šiuolaikinės karjeros sampratos kontekste

Žodis „karjera“ yra kildinamas iš prancūzų kalbos [pranc. *carrière*], kurioje jis reiškia veikimo dirvą, sritį. Tarptautiniame žodžių žodyne šis terminas yra apibrėžiamas kaip greitas ir sėkmingas kilimas tarnyboje, visuomeninėje, mokslinėje veikloje bei pasisekimas gyvenime (Tarptautinių žodžių žodynas, 2013). Karjeros projektavimo ištakos sietinos su graikų mąstytojo Platono mintimis, jog labai svarbu yra gabumų ir ugdymo sąveika. Lietuvoje apie karjeros svarbą buvo pradėta kalbėti XIX a. pab. – XX a. pradžioje (Paulauskaitė ir Rudžinskienė, 2012). Taigi, galima daryti prielaidą, jog būtent vėlyvas susidomėjimas karjeros fenomenu lėmė, jog Lietuvos mokslininkai, aiškindami karjeros terminą, neturi vieningo susitarimo ir yra linkę vartoti skirtingas sąvokas šiam fenomenui aiškinti.

Lietuvos mokslininkų darbuose yra vartojama įvairovė su karjeros sąvoka susijusių terminų, tokių kaip „profesinis orientavimas“, „profesinis informavimas“, „karjeros plėtotė“, „ugdymas karjerai“ , „karjeros planavimas“, „vadovavimas karjerai“, „rengimasis karjerai“ ir kt. Gausus skirtingų terminų vartojimas mokslininkų darbuose įrodo, jog karjeros samprata – labai sudėtinga ir daugiaprasmė. XX a. paskutiniais dešimtmečiais pasauliniai pokyčiai, tokie kaip globalizacija gamybos ir paslaugų teikimo srityse, virtualių ir tinklinių organizacijų kūrimasis ir plėtra, turėjo didelės įtakos karjeros sampratos kitimui. Tad, labai svarbu yra išsiaiškinti, kokia karjeros samprata vyrauja šiuolaikinėje visuomenėje.

R. Kučinskienė (2003) karjerą apibrėžia kaip kokybiškai atliekamų socialiai reikšmingų profesinių ir kitų vaidmenų seką žmogaus gyvenime. Kiekvienas žmogus turi galimybę kilti karjeroje, tačiau jis turi pasižymėti teigiamomis nuostatomis mokymosi visą gyvenimą atžvilgiu. Mokslininkė savo darbuose vartoja asmeninės karjeros modelio sąvoką, kuria imponuojama, jog tik pats asmuo yra atsakingas už savo karjerą. Pagal asmeninės karjeros modelį asmens tikslų ir sprendimų realizavimas galimas ne vienoje, o keliose skirtingose įmonėse (žr. *4 pav.*). Tokiu būdu asmuo vienu metu gali siekti kelių visiškai skirtingų savo gyvenimo tikslų, o tai gali sąlygoti tiek vertikalų, tiek horizontalų karjeros judumą. Asmuo yra atsakingas už ilgalaikius savo karjeros siekius, kadangi asmeninė karjera tęsiasi visą žmogaus gyvenimą. Vis dėlto, nuolatinis užimtumas asmeninėje karjeroje nėra toks vertybinis nei organizaciniame modelyje, nes karjeros pertrūkiai gali būti išnaudojami naujų gyvenimiškų ir profesinių įgūdžių įgijimui.



4 pav. Organizacijos ir asmenybės tikslų santykis.

Šaltinis: sudaryta pagal R. Kučinskienė, 2003.

Taigi, R. Kučinskienės nuomone, karjeros valdymas priklauso pačiam asmeniui, kurią jis nuolat planuoja, organizuoja ir kontroliuoja, ir tokiu būdu kuria savo profesinio tobulėjimo ir saviraiškos kelią (Kučinskienė, 2003). Panašią karjeros sąvoką siūlo ir A. Stancikienė (2009) apibrėždama karjerą, kaip asmens pasitenkinimą darbine veikla, kuris yra neatsiejamas nuo jo saviraiškos, ir tobulėjimu pasirinktos veiklos kryptimi.

Karjeros projektavimas yra vienas labiausiai paplitusių terminų mokslininkų darbuose (Pukelis ir Pundzienė, 2002; Pukelis, 2003 ir 2012; Garnienė 2006; Danilevičius, 2008; Rudžinskienė ir Rudokaitė, 2014 ir kt.). Ši sąvoka buvo pasiūlyta K. Pukelio (2003) ir reiškia nuolatines žmogaus pastangas įžvelgti darbo rinkos kaitos tendencijas ir prognozuojamų pokyčių kontekste tirti, planuoti ir įgyvendinti savo profesinės veiklos tobulinimo procesus siekiant išlikti nuolat kintančioje darbo rinkoje bei įprasminti savo gyvenimą (Pukelis, 2003). E. Danilevičius (2008) savo darbuose karjeros projektavimą sieja su profesiniu pašaukimu ir sėkmingu jo įgyvendinimu. Mokslininkas pabrėžia, jog labai svarbu atpažinti profesinį pašaukimą, nes tai lemia asmens požiūrį į profesinę veiklą, atliekamo darbo kokybę ir našumą, asmenybės saviraišką ir sėkmingą karjerą.

D. Augienė ir V. Lamanauskas (2015) teigia, jog karjeros sąvoka yra daugiaprasmė ir platesnė už veiklos, profesijos ar darbo sąvokas. Jie, priešingai nei E. Danilevičius, šiandieninės karjeros sampratos netapatina su profesine sėkme ar nesėkme ar hierarchinių pareigybių sąrašu. Pasak šių mokslininkų, karjera – tai tikslų įgyvendinimas, pasitenkinimas atliekama veikla,

sukaupta profesinė patirtis ir įgūdžiai bei kūrybiško jų taikymo rezultatai, kurie yra naudingi tiek žmogui, tiek visuomenei (Augienė ir Lamanauskas, 2015).

Mokslininkų nuomone, *karjeros* sąvoka apibūdina ne tik profesinės veiklos pobūdį, bet ir dirbantį asmenį, jo socialinį statusą bei instituciją, apibrėžiančią asmens poziciją ir veiklą organizacijos struktūroje. Įvairūs karjeros sąvokos aiškinimai leidžia išskirti dvi karjeros sampratos kryptis. Pirmoji kryptis yra susijusi su profesine veikla ir yra orientuota į asmens judėjimą laike ir socialinėje erdvėje, t.y. judėjimas organizacinėje ir profesinėje erdvėje, imantis tam tikrų darbinių pareigų ar veiklų, nesusijusių su formalia veikla. Pagal antrąją kryptį, karjera gali būti suvokiama kaip judėjimas nuo vieno asmens darbinio tapatumo link kito. Šie pokyčiai, susiję su asmens darbine, profesine, organizacine veikla, gali taipogi apimti mokymosi ir laisvalaikio socialinius vaidmenis (Augienė ir Lamanauskas, 2015). Taigi, pasak mokslininkų, karjera yra asmens tapatumo dinamika, kurią vertina tik pats individas nusistatęs savo kokybės kriterijus.

Apibendrinus mokslininkų darbus, toliau šiame darbe pateiktoje lentelėje (žr. *2 lentelę*) yra atskleidžiama šiuolaikinės karjeros samprata ją sugretinus su tradicine karjera.

2 lentelė. Šiuolaikinė ir tradicinė karjera.

	Šiuolaikinė karjera	**Tradicinė karjera**
Atsakomybė už karjerą	Kiekvienas asmuo gali modeliuoti ir valdyti karjerą.	Už asmens karjerą atsakinga organizacija.
Esminės vertybės ir požiūriai	Dominuoja asmenybės vertybės, tikslai ir sprendimai.	Dominuoja organizacijos vertybės, tikslai, siekiai ir sprendimai.
Karjeros kryptys	Galima tiek vertikali, tiek horizontali karjeros vystymosi kryptis.	Dominuoja vertikali karjeros vystymosi kryptis.
Mobilumo ribos	Daug organizacijų.	Viena arba dvi organizacijos.
Trukmė	Beribis procesas, kuris tęsiasi visą gyvenimą.	Karjeros trukmės laikas ribotas, dominuoja hierarchiškumas.
Sėkmės rodikliai	Pragmatinis ir emocinis pasitenkinimas karjera, nuolatinis karjeros vystymasis, asmenybės augimas ir pasitenkinimas gyvenimu.	Sėkmė vertinama pagal atlyginimą, paaukštinimą ir statusą.
Darbo santykiai	Įsidarbinimas mainais už rezultatus ir lankstumą	Saugumas mainais už lojalumą

Šaltinis: sudaryta pagal Stancikienė, 2009; Korsakienė ir Smaliukienė, 2014.

Globalizacija, spartėjanti ekonomika, demografiniai pokyčiai, didėjanti konkurencija darbo rinkoje reikalauja, jog individas visada būtų pasiruošęs prisitaikyti prie nuolat kintančios rinkos bei gebėtų pasirinkti perspektyviausią individualius ir visuomenės poreikius atitinkančią profesiją (Pukelis ir Garnienė, 2003). R. Rudžinskienė ir J. Rudokaitė (2014) neatsieja jaunimo karjeros sėkmės nuo saviraiškos, gebėjimo tirti darbo rinką ir visą gyvenimą trunkančio mokymosi. V. Rosinaitė (2009) teigia, jog sėkmingą karjerą lemia objektyvūs ir subjektyvūs kriterijai. Objektyvius kriterijus sudaro profesijos prestižas, užimamos pareigos bei pajamos. Tuo tarpu prie subjektyvių kriterijų mokslininkė priskiria pasitenkinimą užsiimama veikla, prasmingo gyvenimo pojūtis bei savo potencialo realizavimas. Taigi, kad įgalintų individą nuolatos valdyti savo asmeninę karjerą, atsižvelgiant į savo gebėjimus, polinkius ir interesus, jam reikalinga pagalba jau nuo ankstyvos vaikystės.

Ugdymo karjerai terminą įvedė D. Superis 1976 metais. Pagal mokslininką, ugdymas karjerai yra procesas, kurio metu padedama asmeniui vystytis ir įsisąmoninti visuminį adekvatų savęs ir savo vaidmens darbo pasaulyje vaizdą, patikrinti jį ir paversti tikrove savo ir visuomenės pasitenkinimui (Super, 1976, cit. iš Kučinskienė, 2000). Pirminė ugdymo karjerai samprata nelabai kito, nes ir šiuolaikiniai mokslininkai šį terminą aiškina panašiai. A. Sokolova ir V. Stanišauskienė (2007) ugdymą karjerai apibrėžia kaip sistemingą ir kryptingą procesą, kuriuo mokiniui padedama pasirinkti profesiją ir įgyti karjeros projektavimo gebėjimų. Pagal vieną užsienio mokslininkų kolektyvą, ugdymu karjerai siekiama suteikti mokiniams palankias sąlygas žinių, įgūdžių ir vertybinių nuostatų įgijimui, kuris sąlygotų ne tik sėkmingą veiklą mokykloje, tačiau ir už jos ribų (OBE, Mann, Barnes, Baldauf, ir McKeown, 2016). Ugdymo karjerai tikslas – sudaryti tinkamas sąlygas ugdyti karjeros kompetencijas ir palaikyti mokinius jiems pažįstant, kuriant ir išreiškiant save bei aktyviai kurti savo karjerą (Ugdymas karjerai, profesinis informavimas ir konsultavimas mokykloje, 2014). Neseniai Jungtinės Karalystės mokslininkų atliktas tyrimas parodė, jog ugdymas karjerai didina mokinių mokymosi motyvaciją ir įsijungimą į ugdymo procesą, nes padeda mokiniams geriau suprasti santykį tarp švietimo tikslų ir būsimo profesinio kelio (OBE ir kt. 2016).

R. Kučinskienė (2003) išskiria keletą ugdymo karjerai modelių: mokyklinis, darbo patirties įgijimo, kaime, namuose ir kt. Ugdymo karjerai procesas tai ne tik švietimo institucijų, tačiau ir tėvų bei kitų socialinių dalininkų bendradarbiavimas siekiant padėti asmeniui įgyti žinias ir mokėjimus, kurie leistų individui priimti realistišką ir perspektyvų karjeros plėtotės sprendimą ir kad jo pasirinkta veikla būtų produktyvi, prasminga ir teikianti pasitenkinimą (Pukelis, 2012; Gudžinskienė ir Railienė, 2012). Mokslininkai M. Watson ir M. McMahon (2005), taip pat pripažįsta, jog tėvai yra pirmaeiliai žmonės, įtakojantys vaikų karjeros projektavimą. Įtaka pasireiškia tuo, kiek jie mato savo tėvus patenkintus savo veikla. Jei vaikas

mato pozityvų darbo poveikį šeimai, jis bus labiau motyvuotas kuo daugiau sužinoti apie tėvų profesinę veiklą ir gauti jų padrąsinimą užsiimti tuo pačiu. Dauguma mokslininkų pripažįsta, jog renkantis karjerą didelę įtaką daro tiek šeima, tiek bendruomenė.

Vis dėlto, dauguma mokslininkų sutaria, jog mokyklinis ugdymo karjerai modelis yra vienas iš svarbiausių, kadangi profesijos rinkimasis vyksta visą mokymosi laikotarpį, intensyviausiame asmens raidos etape – paauglystėje, o jaunystės pradžioje – apsisprendimas dėl savo tolimesnės karjeros krypties (Antanaitienė ir Sajienė, 2012). M. Watson ir M. McMahon (2005) savo tyrime pastebėjo, jog su laiku mokinių profesinis suvokimas keičiasi nuo egocentriško ir konkretaus link labiau abstraktaus ir objektyvaus. Su metais keičiasi ir mokinių įvairių profesijų matymas. Jaunesnio amžiaus mokiniai renkasi patinkančias profesijas atsižvelgdami į savo kasdienius užsiėmimus ir elgesį. Tuo tarpu vyresnio amžiaus mokiniai rinksis profesijas atsižvelgdami į savo pomėgius, gabumus ir sugebėjimus. Mokyklos vaidmuo yra esminis – padėti suderinti mokinio galimybes su jo siekiais, bet tuo pačiu ir atsižvelgti į socialinius ir ekonominius poreikius (Pukelis ir Garnienė, 2003).

B. Brown (2006), L. Jovaiša (2009), D. Augienė ir V. Lamanauskas (2015) neatsiejama dalimi profesiniam pasirinkimui laiko vertybinį aspektą. Žmogaus gyvenimo planų pagrindą sudaro socialinės, politinės, kultūrinės, filosofinės, ekonominės vertybės, kurios yra formuojamos bendrojo lavinimo mokykloje, vadovaujantis visuomenės idealais ir poreikiais (Jovaiša, 2009). Pasak D. Augienės ir V. Lamanausko (2015), didžiausią įtaką renkantis karjerą turi darbo vertybės, kurios nusako tai, kas žmogui svarbu ir į ką atsižvelgdamas jis priima vienokį ar kitokį karjeros sprendimą. Pasitenkinimas darbu ir motyvacija dirbti yra žymiai aukštesnė, kai darbas atitinka žmogaus vertybes. Taigi, ugdymo karjerai esminis tikslas – profesinis mokinio apsisprendimas, kuris yra individualus vidinis asmens veiksmas sujungti į visumą savo polinkius, poreikius ir gebėjimus su darbo rinkos poreikiais, kartu atsižvelgiant ir į visuomenės pokyčius (Antanaitienė ir Sajienė, 2012).

N. Bankauskienė ir J. Surgėlienė (2015) tyrinėjo intuicijos ir svarstymo sąsajas renkantis karjerą. Mokslininkių teigimu, šie du elementai svarbūs, nes karjera, trunkanti visą gyvenimą, šiuolaikiniame pasaulyje yra sunkiai įsivaizduojama. Tad individas yra nuolat priverstas svarstyti savo pasirinkimus atsižvelgdamas į darbo rinką. Bendrojo lavinimo mokyklų užduotis – sudaryti tinkamas sąlygas ir įgalinti mokinius svarstyti, tam sukuriant tinkamas edukacines aplinkas. Vis dėlto, pastarųjų 20 metų literatūros analizė rodo, jog ugdymo karjerai poveikis mokinių rezultatams vis dar išlieka silpnas ir fragmentiškas (OBE ir kt., 2016).

Lietuvoje nuo 2012 metų bendrojo lavinimo įstaigos turėjo įgyvendinti Ugdymo karjerai skirtą programą, kurią po ilgų tobulinimų Lietuvos Respublikos Švietimo ir Mokslo ministerija patvirtinimo ir priėmė tik 2014 metais. Tai paskatino ne tik didesnį mokslininkų

susidomėjimą šiuo klausimu, tačiau ir tam tikras transformacijas ugdymo karjerai procese (Surgėlienė ir Bankauskienė, 2015). Ugdymo karjerai programoje yra nustatyti ugdymo karjerai tikslai ir uždaviniai, kokios karjeros kompetencijos turi būti lavinamos pagal skirtingą mokinių amžių bei pateiktos rekomendacijos, kaip organizuoti ugdymą karjerai. Ugdymo karjerai uždaviniai yra sudaryti sąlygas ir pasiekti, jog kiekvienas mokinys įgytų būtinų kompetencijų:

1. Savęs pažinimo srityje;
2. Karjeros galimybių pažinimo srityje;
3. Karjeros planavimo srityje;
4. Karjeros įgyvendinimo srityje.

Šių kompetencijų įgijimas leistų mokiniui lengviau apsispręsti dėl savo karjeros, todėl bendrojo lavinimo mokyklose yra ieškoma efektyvių būdų ugdymo karjerai programos įgyvendinimui, organizuojami ir rengiami įvairūs projektai, kuriami karjeros centrai, organizuojamos pamokos ir užsiėmimai su karjeros specialistais (Surgėlienė ir Bankauskienė, 2015).

Apibendrinant duomenis galima teigti, jog pagal šiuolaikinę sampratą, karjera nebėra suvokiama kaip kilimas „karjeros laiptais“. Karjera - tai visą gyvenimą trunkantis procesas, kuris leidžia asmeniui save realizuoti ne tik profesinėse, tačiau ir asmeninėse srityse. Kadangi karjera tęsiasi visą gyvenimą, žmogus turi gebėti prisitaikyti prie nuolat besikeičiančios darbo rinkos, todėl jis turi ugdytis karjeros kompetencijas, įgalinančias kontroliuoti ir planuoti savo profesinę karjerą atsižvelgiant į rinkos pokyčius ir asmenines savybes. Karjeros kompetencijų ugdymas gali vykti šeimoje, kitoje artimoje aplinkoje bei mokykloje. Mokyklinis ugdymo karjerai modelis mokslininkų laikomas pačiu svarbiausiu. Taigi, šiame darbe ugdymas karjerai yra suvokiamas, kaip ugdymo procesas, orientuotas į mokinius, sudarantis sąlygas jiems išssiugdyti karjeros kompetencijas, reikalingas tinkamai ir pagrįstai pasirinkti savo karjeros kryptį bei sklandžiai pereiti iš vienos mokymosi aplinkos į kitą.

2.2 Karjeros kompetencijos ir jų ugdymo ypatumai

Terminas *kompetencija* [lot. *competentia*] yra kilęs iš lotynų kalbos, kurioje jis reiškia priklausomybę. Virtualus lietuvių kalbos žodynas šį žodį aiškina kaip funkcinį gebėjimą adekvačiai atlikti tam tikrą veiklą, turėti jai tam reikalingų žinių, įgūdžių ir energijos. Mokslininkės I. Zubrickienė ir J. Adomaitienė (2016), išanalizavusios kitų mokslininkų kompetencijos apibrėžtis, išskiria dvi labiausiai vyraujančias sampratas:

- kompetencija - tai trijų sudedamųjų dalių (įgūdžių,požiūrių ir žinių) derinys, susijęs su rezultatyvia veikla;

- kompetencija - tai esminiai asmeniniai individo bruožai, kurie pasižymi ilgalaikiškumu.

Vis dėlto, šiame darbe bus vadovaujamasi E. Virgailaitės-Mečkauskaitės (2011) apibrėžtimi, kuri savo darbuose teigia, jog *kompetencijos* sąvoka apima žinias, įgūdžius, požiūrius, darbo įpročius, elgesį ir asmenines savybes. Pasak mokslininkės, visos kompetencijos yra tam tikrų kitų kompetencijų junginys, kurias ji vadina skėtinėmis kompetencijomis. E. Virgailaitės-Mečkauskaitės tyrimus puikiai atspindi ir karjeros kompetencijos, kurios apjungia daugybę kitų siauresnių įgūdžių ir gebėjimų.

R. Kučinskienė (2003) karjeros kompetencijas aiškina, kaip asmens gebėjimus vadovauti, kontroliuoti, organizuoti ir planuoti savo asmeninę karjerą. V. Stanišauskienė (2004) šį terminą aiškina panašiai, teigdama, jog karjeros kompetenciją sudaro mokymosi ir profesinių, socialinių ir asmeninių kompetencijų visuma. Didėjanti globalizacija, ekonominiai ir spartūs darbo rinkos pokyčiai paskatino karjeros kompetencijų sampratos praplėtimą. Pasak V. Rosinaitės (2009) bei V. Gudžinskienės ir A. Railienės (2012), į karjeros kompetencijas įeina ir karjeros galimybių pažinimas bei gebėjimas įgyvendinti tam tikrus karjeros sprendimus derinant su kitomis gyvenimo sritimis.

Ugdymo karjerai programoje (2014) visos karjeros kompetencijos yra aprašytos jas suskirstant į IV lygius:

a) I lygis – pradinio ugdymo programa (1-4 klasė)
b) II lygis – pagrindinio ugdymo programa pirma dalis (5-8 klasė)
c) III lygis – pagrindinio ugdymo programa antra dalis (9-10 klasė)
d) IV lygis – vidurinio ugdymo programa (11-12 klasė)

D. Garnienė ir K. Pukelis (2003) buvo pasiūlę panašų skirstymą pagal amžiaus grupes. Šie mokslininkai išskyrė tarpsnius, vedančius iki profesinio apsisprendimo:

a) 5-6 klasė – adaptavimosi tarpsnis
b) 7-8 klasė – žvalgymosi tarpsnis
c) 9-10 klasė – pasirinkimo tarpsnis
d) 11-12 klasė – apsisprendimo tarpsnis

Vis dėlto, didžiausias skirtumas - jog šie mokslininkai be pradinio ugdymo išskyrė ir ikimokyklinį ugdymą, kuris šiandieninėje ugdymo karjerai programoje nefiguruoja. Pasak anksčiau minėtų mokslininkų, ikimokykliniame amžiuje vaikai pradeda ugdyti asmenines ir socialines kompetencijas, kurios yra nuolat papildomos ir patobulinamos. Pasak A. Ogulevičienės (2018) atlikto tyrimo, ikimokykliniame amžiuje vaikas įgyja tam tikrų kompetencijų visumą, kurios gali lemti jo karjeros sėkmę. Taigi, tyrimo autorė rekomenduoja įtraukti karjeros kompetencijų ugdymą į ikimokyklinio mokymo programą.

Toliau pateiktoje lentelėje (žr. *3 lentelę*) yra pateikiami kelių autorių skirtingi karjeros kompetencijų skirstymai. Kiekviena kompetencija bus aptariama toliau šiame darbe, tačiau vertėtų pridurti, jog lentelėje pateikti skirstymai nėra galutiniai ir baigtiniai, nes pasaulis yra per daug dinamiškas, tad individas šiuos gebėjimus ugdosi visą savo gyvenimą (Stanišauskienė 2003). Nors mokslininkai yra linkę vienaip ar kitaip grupuoti karjeros kompetencijas, tačiau vyrauja vieningas sutarimas, jog karjeros kompetencijos – tai tam tikrų kompetencijų sistema (Stanišauskienė, 2004). Jų ugdymas pradedamas nuo elementariausių žinių, vedama link supratimo, tada mokiniai pasiekia įgūdžių taikymo lygmenį ir užbaigiama vertinimo lygmeniu (Rosinaitė, 2009). Sudedamosios karjeros kompetencijų dalys yra persipynusios, viena su kita susijusios ir skirtinguose amžiaus grupėse nuolat papildomos ir pagilinamos skirtingais metodais.

3 lentelė. Karjeros kompetencijų kaita.

Karjeros kompetencijų sampratos kaita			
Pagal V. Stanišauskienę ir N. Večkienę (2000)	**Pagal R. Kučinskienę (2003)**	**Pagal R. Rudžinskienę ir L. Paulauskaitę (2012)**	**Pagal ugdymo karjerai programą (2014)**
Asmeninė kompetencija	Savęs pažinimo gebėjimai	Vidinio pasaulio pažinimas	Savęs pažinimo srities kompetencijos
Socialinė kompetencija	Darbo pasaulio pažinimo gebėjimai	Išorinio pasaulio pažinimas	Karjeros galimybių pažinimo srities kompetencijos
Mokymosi kompetencija	Prisitaikymo darbe gebėjimai	Karjeros tyrimai	Karjeros planavimo srities kompetencijos
Profesinė kompetencija	Mokymosi visą gyvenimą gebėjimai	Karjeros planavimas	Karjeros įgyvendinimo srities kompetencijos
	Savivaldos gebėjimai	Karjeros realizavimas	
		Karjeros valdymas	

Šaltinis: sudaryta pagal Stanišauskienė ir Večkienė, 2000; Kučinskienė, 2003), Ugdymo karjerai programa, 2014.

Kiekvienos srities kompetencijai yra priskiriami smulkesni įgūdžiai ir gebėjimai, kurie yra pateikiami 5 paveiksle (žr. *5 pav.*). Savęs pažinimo srities kompetencijos Ugdymo karjerai programoje (2014) yra suskirstytos į smulkesnes kompetencijas (žr. *5 pav.*). Dauguma mokslininkų šią sritį laiko pačia svarbiausia, kurioje ugdomi svarbiausi gebėjimai, reikalingi renkantis karjerą kartu ją derinant su kitais socialiniais vaidmenis (Kučinskienė, 2003 ir kt.). R. Kučinskienė (2003) tai vadina savęs pažinimo gebėjimais, kurie padeda išsiaiškinti asmens vertybines nuostatas, gebėjimus, interesus, poreikius ir lūkesčius. Šią sritį galima tapatinti su V. Stanišauskienės ir N. Večkienės (2000) asmenine kompetencija, kuri yra apibūdinama kaip savęs pažinimo ir pristatymo gebėjimais, bei įtraukia ir socialinę kompetenciją, apimančią individo santykius su kitais žmonėmis.



5 pav. Karjeros kompetencijos.
Šaltinis: Stanišauskienė ir Naseckaitė, 2012.

Sėkmingas profesinis apsisprendimas įmanomas, tik jaunam žmogui pažįstant save kaip asmenybę. Asmeninė kompetencija yra susijusi su gebėjimais nukreiptais į save, tokiais kaip klausimų kėlimas sau, refleksyvus mąstymas, savianalizė ir kt. Individas, turintis gerus asmeninius įgūdžius, visų pirma pažįsta save suvokdamas savo pomėgius ir interesus. Jis geba objektyviai vertinti savo poreikius ir galimybes bei suvokia, kaip svarbu yra valdyti savo gyvenimą (Gudžinskienė ir Railienė, 2012). Pasak T. Bulajevos (2011) asmeninė kompetencija tai individo integralumas, kuris reiškiasi pasitikėjimu savimi, orumu, atsakomybe už savo veiksmus ir įsipareigojimu siekti prasmingų tikslų (Bulajeva ir kt. 2011). Pokyčiai yra būdingi ne tik darbo rinkoje, tačiau ir dvasiniame žmogaus gyvenime, o tai reiškia, jog keičiasi jo norai, interesai, vertybės. Pasak V. Stanišauskienės ir A. Urbonienės (2017) profesinį identitetą asmuo įgyja atlikdamas profesinius vaidmenis, o tai sąlygoja geresnį savęs suvokimą besikeičiančiomis sąlygomis. Taigi, profesinio apsisprendimo kelyje asmeninė kompetencija yra pagrindas, kuriuo asmuo remiasi rinkdamasis savo karjerą, tačiau savęs pažinimas nesibaigia tam tikrame amžiaus tarpsnyje, nes besikeičiant pasauliui, keičiasi ir individas.

Pagal ugdymo karjerai programą (2014) antra savęs pažinimo kompetencija - kompetencija pažinti socialinę aplinką. Dėl globalizacijos proceso šiandieninis jaunimas susiduria su vis sudėtingesnėmis socialinėmis problemomis, tad viena iš esminių bendrojo lavinimo mokyklų užduočių – išugdyti gebėjimą socializuotis visuomenėje (Gudžinskienė, 2011). Socialinei kompetencijai būdingi gebėjimai, nukreipti į aplinką: bendravimas, bendradarbiavimas, kritinis mąstymas, sprendimų priėmimas, kūrybiškas mąstymas, empatija, streso įveikimas, gebėjimas pozityviai priimti pastabas ir kritiką, ir kt. (Stanišauskienė, 2004; Gudžinskienė ir Railienė 2012). A. Dromantaitės (2012) nuomone, karjerą įtakoja trys pagrindiniai elementai – dalykinės, asmeninės ir socialinės savybės. Pasak autorės, be socialinės kompetencijos individas negebės tinkamai elgtis ir bendrauti. Asmuo, turintis gerus

socialinius įgūdžius, geba nutraukti nepageidaujamus kontaktus, pakeisti griaunantį/nenaudingą elgesį, mokėti save pristatyti kitiems, tinkamai pradėti, palaikyti ir nutraukti pokalbį ir kt. (Dromantaitė, 2012). Individas, turintis gerus socialinius gebėjimus, geba adaptuotis prie dinamiškos aplinkos bei adekvačiai elgtis (Gudžinskienė ir Railienė, 2012).

V. Šilingienė (2011) savo darbuose analizuoja lyderystės kompetencijos įtaką kajeros pasirinkimui ir sėkmei. Autorė lyderystės kompetencijai priskiria dvi kompetencijų grupes: asmeniniai lyderystės atributai ir lyderystės įgūdžiai. Asmeniniai atributai siejami su asmeninėmis savybėmis, savęs suvokimu, nuostatomis ir vertybėmis. Tuo tarpu lyderystės įgūdžiais yra vadinami gebėjimai kryptingai veikti tiek vienam, tiek sutelkiant aplinkinius (Šilingienė, 2011). Galima daryti išvadą, jog anksčiau analizuotos asmeninė ir socialinė kompetencijos yra sudedamosios lyderystės kompetencijos dalys. Taigi, bendrojo lavinimo mokyklose mokiniai turi ugdyti lyderystės įgūdžius, kurie įgalintų gilesnį savęs pažinimą ir leistų į save pažvelgti iš kitos perspektyvos.

V. Gudžinskienė ir A. Railienė (2012) asmeninių ir socialinių kompetencijų raišką apibūdina kaip gyvenimo įgūdžius, kurie lemia visavertės asmenybės vystymąsi ir skatina pozityvią asmens integraciją visuomenėje bei laiduoja jo karjeros sėkmę. Taigi, geras individo savęs pažinimas veda link logiško ir nuoseklaus karjeros pasirinkimo.

Savęs pažinimo srities kompetencijos gali būti integruojamos į prancūzų kalbos pamokas per temas. Pagal Europos kalbų metmenis ir Bendrąją užsienio kalbų ugdymo programą, temas apie save, savo pomėgius, savo santykius su kitais asmenimis (tėvais, draugais) mokiniai pradeda mokytis nuo paties žemiausio A1 lygio iki B1 lygio, kurį mokiniai turėtų pasiekti iki pagrindinio ugdymo pabaigos, studijuodami prancūzų kalbą kaip antrąją užsienio kalbą. Prancūzų kalbos mokymasis kaip ir karjeros kompetencijų ugdymas veikia spiralės principu - su kiekvienais metais tos pačios srities žinios yra pagilinamos ir papildomos naujomis.

Antroji karjeros kompetencijos dalis karjeros galimybių pažinimas (Ugdymo karjerai programa, 2014). Šios kompetencijos svarbą pagrindžia Lietuvos pažangos strategijoje „Lietuva 2030" iškelta vizija ir tikslas - sukurti besimokančią visuomenę, pasižyminčią modernumu ir dinamika, pasiruošusią veikti nuolat kintančiame pasaulyje ir nebijančią ateities iššūkių. Valstybinėje švietimo 2013-2022 metų strategijoje IV prioritetinė kryptis – mokymasis ir įgalinimas visą gyvenimą, kurioje skatinama mokymosi visą gyvenimą įvairovė pagal visuomenės poreikį.

Pagal ugdymo karjerai programą (2014) šią ugdymo sritį sudaro trys kompetencijos: rasti ir veiksmingai panaudoti karjeros informaciją; pažinti mokymosi visą gyvenimą galimybes

ir pažinti darbo pasaulio galimybes, įvairovę ir kaitą. V. Stanišauskienė (2000) daugiausia dėmesio skyrė mokymosi gebėjimams, kuriuos skirstė į dvi dalis – savarankiško mokymosi ir informacijos paieškos ir taikymo gebėjimus. Pasak mokslininkės, asmuo turi gebėti sisteminti ir taikyti jau turimas žinias pasitelkiant įvairius metodus, mokėti naudotis bibliotekos ir informacinių technologijų ištekliais, suvokti ieškomos informacijos tikslingumą ir gebėti taikyti naujas žinias.

R. Kučinskienė (2003) karjeros galimybių pažinimą vadina darbo pasaulio pažinimo gebėjimais. Autorės teigimu, asmuo turi gebėti suvokti darbo pasaulio ir karjeros dinamiką bei socialinius, ekonominius ir užimtumo veiksnius, sąlygojančius karjeros kaitą. Asmeniui svarbu gebėti identifikuoti karjeros galimybes ir jų alternatyvas (Kučinskienė, 2003).

Pasak šiuolaikinės karjeros sampratos, asmuo yra pats atsakingas už savo karjeros valdymą, todėl tik pats asmuo turi tyrinėti savo karjerą ir analizuoti darbo pasaulį. Tokiu būdu žmogus formuoja savo profesinį tapatumą, pasiruošia galimiems iššūkiams ir pokyčiams bei priima geresnius karjeros sprendimus (Lock, 2005).

Kadangi profesinis apsisprendimas tai nėra vienkartinis reiškinys, bet tęstinis procesas (Pukelis, 2003), geri informacijos apie karjerą paieškos, įvertinimo ir panaudojimo įgūdžiai padeda priimti tiek esamus, tiek būsimus karjeros sprendimus. Informacija apie karjeros galimybes leidžia suprasti savo galimybes ir apribojimus. Taigi anot mokslininkų, karjeros galimybių pažinimas, kaip ir savęs pažinimas, yra sėkmingo karjeros valdymo ir sprendimų priėmimo pagrindas. (Akudovičiūtė ir kt., 2007).

Karjeros galimybių pažinimo srities kompetencijos gali būti integruojamos į prancūzų kalbos pamokas per temas, susijusias su profesijų pasauliu, kurios yra mokomasi pradiniuose A1-A2 lygiuose. Aukštesniuose B1–B2 lygiuose studijuojamos temos apie švietimą, mokymąsi ir ateities planus. Mokytojai bendradarbiaudami su karjeros specialistu taip pat gali organizuoti vizitą su prancūziškai kalbančiu tam tikros profesijos atstovu ar mokiniu, kuris jau baigė mokyklą. Pagal Bendrąją kalbų ugdymo programą, mokant užsienio kalbų turi būti ugdoma ir mokėjimo mokytis kompetencija, kuri yra susijusi su kompetencija pažinti mokymosi visą gyvenimą galimybes. Ji gali būti integruojama udgant mokinio mokymosi strategijas ir veiklas atsižvelgiant į savo silpnybes ir stiprybes. Skatinant mokinių įsivertinimą ir refleksiją apie savo mokymosi sėkmes ir nesėkmes ugdoma kompetencija pasirinkti ir taikyti sau tinkamus mokymosi metodus.

Trečioji ugdymo sritis – karjeros planavimas, į kurį įeina trys kompetencijos: kompetencija kelti gyvenimo ir karjeros tikslus; karjerai planuoti pasitelkti asmenines vizijas ir karjeros plano instrumentus bei kompetencija priimti karjeros sprendimus (Ugdymo karjerai programa, 2014).

Karjeros planavimo reiškinys nevyksta savaime. Karjeros planavimas – procesas, reikalaujantis ilgalaikio susikaupimo, kūrybiškumo, nuolatinės savirefleksijos, įgūdžio įvertinti ir numatyti įvairias situacijas (Ustinavičiūtė, Katkonienė ir Žemaitaitytė, 2011) .

Asmuo turi gebėti įvardinti savo paties susikurtą viziją, sukurtą atsižvelgiant į savo savybes ir galimybes. Pasak D. Albrektaitės, aiški karjeros vizija yra lyg gidas, stumiantis asmenį priimti sudėtingus sprendimus. Autorė teigia, jog gera vizija turi būti trumpa ir aiški tačiau motyvuojanti ir įkvepianti. Gera vizija yra orientuota į karjeros tobulumą, tačiau kelianti iššūkius ir, svarbiausia, realistiška. Asmuo kurdamas savo karjeros viziją identifikuoja savo stipriąsias ir silpnąsias savybes, galimybes ir grėsmes (Albrektaitė, 2007).

Sprendimų priėmimas – vienas iš svarbiausių karjeros planavimo srities gebėjimų. Tai gebėjimas analizuoti daug galimų karjeros pasirinkimo trajektorijų, sudaryti mokymosi planą ir priimti sprendimą, paremtą asmens pomėgiais, poreikiais, gebėjimais ir žiniomis (Ustinavičiūtė ir kt. 2011)

Pasak Pukelio (2006), karjeros planavimo kompetencija - tai gebėjimas įžvelgti būsimas darbo rinkos kaitos tendencijas (karjeros galimybių pažinimo kompetencijos) ir numatomų pokyčių kontekste analizuoti ir planuoti savo tobulinimosi poreikius siekiant kuo labiau panaudoti savo prigimtines savybes ir gabumus (savęs pažinimo srities kompetencijos). Tai informacijos apie save ir karjeros galimybes kaupimas ir pritaikymas. Taigi, karjeros planavimo kompetencija nėra įmanoma be kitų karjeros kompetencijų sudedamųjų dalių.

Karjeros planavimo srities kompetencijas galima integruoti pradiniuose kalbos lygiuose (A1), kalbant apie savo svajones („kuo norėtum būti ir kodėl?“). Su aukštesnio kalbos lygio mokiniais šios srities kompetencijas galima integruoti mokantis gramatinių subtilybių, šiuo atveju – būsimojo laiko, kalbant apie tolimesnius mokymosi arba karjeros planus. Bendradarbiaujant su karjeros specialistu, prancūzų kalbos besimokantis 9-12 klasės mokinys gali netgi sukurti savo asmeninės karjeros viziją ir planą prancūzų kalba. Šios srities kompetencijos gali būti ugdomos išsikeliant metų tikslą, susijusį su prancūzų kalbos mokymusi ir pasirašant mokymosi planą, kuris padėtų mokiniui išsikeltą tikslą pasiekti.

Paskutinė karjeros ugdymo sritis - karjeros įgyvendinimas, kuri aprėpia geras bendrąsias kompetencijas, sėkmingą perėjimą ir įsitvirtinimą naujoje profesinėje aplinkoje bei kompetenciją tikslingai ieškoti praktikos, darbo arba kurti savo verslą (Ugdymo karjerai programa, 2014).

Pasak K. Pukelio ir D. Garnienės (2003) bendrojo lavinimo mokyklose didelis dėmesys turi būti skiriamas bendrųjų kompetencijų lavinimui. Mokslininkai bendrosiomis kompetencijomis laiko universalius gebėjimus, kurie užtikrina sėkmę įvairiose srityse, leidžia asmeniui sėkmingai mokytis, dirbti, mąstyti, bendrauti ir bendradarbiauti su aplinkiniais.

Bendrųjų kompetencijų ugdymo svarbą pabrėžia ir R. Laužackas (2005) teigdamas, jog tai žinių, mokėjimų ir įgūdžių visuma, pritaikoma įvairiose profesijose. Mokslininkas teigia, jog platesni gebėjimai garantuoja asmeniui didesnį lankstumą, mobilumą, didesnį saugumo jausmą ir didesnes asmeninės savirealizacijos galimybes.

J. Jocienė (2007) bendrosioms kompetencijoms priskiria bazinius gebėjimus, tokius kaip problemų sprendimo, kritinis mąstymas, platus požiūris, kompiuterinio raštingumo įgūdžiai bei bendravimo gebėjimai.

V. Gudžinskienė ir A. Railienė (2012) bendruosius gebėjimus apibūdina kaip gyvenimo įgūdžius, kurie padeda individui tinkamai bendrauti ir bendradarbiauti, kritiškai mąstyti ir priimti racionalius sprendimus. Pasak autorių, gyvenimo įgūdžiai yra pagrindas, ant kurio ugdomos karjeros kompetencijos.

Karjeros įgyvendinimo srities kompetencijas galima integruoti ugdant rašymo ir skaitymo kompetencijas mokantis temų apie darbo ar praktikos paiešką. Su 9-12 klasių mokiniais, kurie jau turėtų turėti aukštesnį kalbos lygį galima rašyti CV ar motyvacinį laišką, pagrindžiant, kodėl jis nori kažkokios darbo vietos, tokiu būdu skatindami mokinį reflektuoti apie save ir siūlomą darbą. Taip pat per prancūzų kalbos pamokas galima silumiuoti pokalbį dėl darbo ar praktikos, prieš tai išanalizuojant darbo pokalbio etiketo taisykles. Bendrosios kompetencijos gali būti ugdomos su įvairaus amžiaus mokiniais, pasirenkant tinkamas šiuolaikines ugdymo technologijas. Labai teigiamą poveikį mokinių ugdymuisi turi aktyviųjų metodų integravimas į pamokas. Aktyvieji metodai skatina mokinių bendravimą, bendradarbiavimą, mokymosi motyvaciją, kritišką mąstymą, informacijos sisteminimą bei kūrybiškumą (Simonavičius, 2015).

Apibendrinant galima teigti, jog skirtingų ugdymo sričių karjeros kompetencijos yra glaudžiai susijusios ir persipynusios. Taigi, visos jos turi būti integruojamos į pamokas ir ugdomos. Vis dėlto, „ savęs pažinimas – pasitenkinimo karjera sėkmės prielaida“ (Dromantaitė, 2012). Taigi savęs pažinimo srities kompetencijų ugdymas yra pirmaeilis ir pats svarbiausias. Mokinys, nepažinodamas savo interesų, tikslų, ambicijų ar vertybių, nežinos, ko jis siekia šiame gyvenime. Išanalizavus kiekvienos ugdymo srities kompetencijas pastebima nemažai integravimo galimybių į prancūzų kalbos pamokas. Savęs pažinimo ir kai kurios karjeros galimybių pažinimo kompetencijos integruojamos tiesiog mokant pagal bendrąją ugdymo programą, specialiai nemąstant apie karjeros kompetencijas. Vis dėlto, kitų ugdymo sričių kompetencijų integravimas reikalauja iš mokytojų turėti tam tikrų specifinių žinių apie karjeros kompetencijas ir jų integravimo galimybes. Taigi, tam kad karjeros kompetencijų integravimas į prancūzų kalbos pamokas būtų sistemingas ir nuoseklus, mokytojai turi būti susipažinę su ugdymo karjerai programa ir karjeros kompetencijų integravimo galimybėmis.

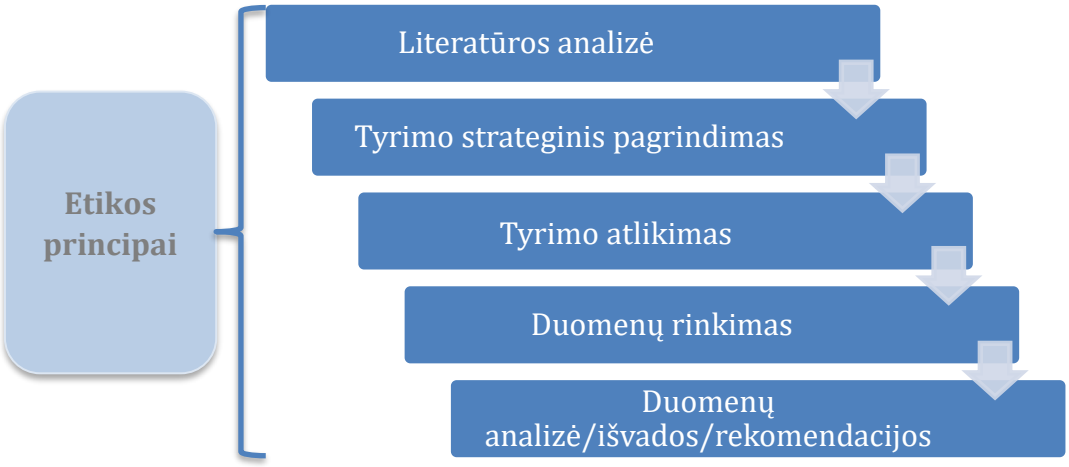
3. INTEGRUOTO KARJEROS KOMPETENCIJŲ UGDYMO PRANCŪZŲ KALBOS PAMOKOSE EMPIRINIO TYRIMO REZULTATŲ ANALIZĖ

3.1.Empirinio tyrimo metodologija

Išanalizavus mokslinę literatūrą, paaiškėjo, jog karjera – tai visą gyvenimą trunkantis procesas, kurio sėkmės esmė – individo savirealizacija ir pasitenkinimas atliekama veikla. Įgytos ir nuolat tobulinamos karjeros kompetencijos įgalina priimti tinkamiausius ir gerai apgalvotus karjeros sprendimus. Siekiant užtikrinti karjeros kompetencijų ugdymą bendrojo ugdymo įstaigose, 2014 m. buvo patvirtinta Ugdymo karjerai programa, kurioje nurodoma, jog karjeros kompetencijų ugdymas turi būti integruotas į mokomuosius dalykus. Vienas iš palankiausių mokomųjų dalykų integravimui – užsienio kalbos pamokos. Tyrimo tikslas – ištirti prancūzų kalbos mokytojų požiūrį į integruotą karjeros kompetencijų ugdymą prancūzų kalbos pamokose.

Tyrimo filosofinė prieiga. Tyrimas grindžiamas socialinio konstruktyvizmo ir neopozityvizmo teorijomis. Pagal socialinio konstruktyvizmo atstovus (Berger ir Luckmann, 1999), tikrovė yra neatsiejama nuo socialinės aplinkos, kuri kuria tikrovės konstrukcijas. Tiriant integruotą karjeros kompetencijų ugdymą prancūzų kalbos pamokose, buvo vadovaujamasi idėja, jog reikia tirti tai, kas suvokiama kaip tikrovė kasdieniniame gyvenime ir išsiaiškinti, kokia yra ta tikrovė, susitelkiant į specifinį kontekstą (Berger ir Luckmann, 1999; Gedminienė ir Gumuliauskienė, 2008). Neopozityvizmo idėjomis buvo siekiama išsiaiškinti gautų rezultatų priežastis (Žydžiūnaitė, 2007).

Tyrimo atlikimo etapai:



6 pav. Tyrimo loginis planas.

Tyrimo metodas. Siekiant išsiaiškinti karjeros ugdymo paslaugų integravimo prancūzų kalbos pamokose ypatumus, buvo pasirinktas kiekybinio tyrimo metodas. Kiekybiniai tyrimai, kaip teigia B. Bitinas (2006), taikomi tada, kai tyrėjas siekia atskleisti tikrąsias tendencijas ar statistinę tiesą. Tokie tyrimai atliekami, kai reikia gauti tikslius, statistiškai paremtus skaitinius duomenis (Bilevičienė ir Jonušauskas, 2011). Kita priežastis, paskatinusi pasirinkti kiekybinių tyrimų metodą, yra objektyvumas ir jam būdingas rezultatų pritaikomumas visai populiacijai (cit. pagal tą patį šaltinį). Pasak K. Kardelio (2017), šiais tyrimais norima išsiaiškinti, kaip realybė egzistuoja ir kokiomis permainomis galima ją padaryti veiksmingesne.

Kiekybinio tyrimo objektas – integruotas karjeros kompetencijų ugdymas prancūzų kalbos pamokose. Siekiant ištirti integruoto karjeros kompetencijų ugdymo ypatumus, duomenų surinkimui buvo pasirinktas kiekybinio tyrimo instrumentas – anoniminis internetinis klausimynas. R. Tidikis (2003) šį metodą apibūdina, kaip klausimų lapą tam tikroms žinioms surinkti ir kurį, pagal nurodytas taisykles, užpildo respondentai, šiuo atveju – prancūzų kalbos mokytojų ir dėstytojų asociacijos nariai. Tyrimo apklausa buvo įgyvendinama internetinėje aplinkoje pagal atsiųstą nuorodą į anketą (žr. *priedai*), esančią www.apklausa.lt tinklalapyje. Klausimynas sudarytas remiantis mokslinių straipsnių apžvalga ir analize. Anketą sudarė 18 uždaro tipo ir 1 atviro tipo klausimų iš 4 blokų:

- Bendras mokytojų požiūris į karjeros kompetencijų ugdymą (1 - 4 klausimai);
- Bendras mokytojų požiūris į integravimą (5 - 7 klausimai);
- Karjeros kompetencijų integravimo galimybės prancūzų kalbos pamokose (8 - 13 klausimai);
- Demografiniai duomenys (14 - 19 klausimai)

4 lentelė. Teorinis klausimų pagrindimas.

Kl. Nr.	Klausimas	Literatūra
1-2 kl.	Karjeros samprata	Klausimai sukurti pasitelkiant teorinės dalies 2.1 skyrelio literatūros analizę (Kučinskienė (2003); Rosinaitė (2009); Rudžinskienė ir Rudokaitė (2014); Augienė ir Lamanauskas (2015) ir kt.)
3-4 kl.	Karjeros kompetencijų ugdymas	Klausimai sukurti pasitelkiant teorinės dalies 2.2 skyrelios literatūros analizę (Akudovičiūtė ir kt. (2007); T. Bulajeva (2011); Stanišauskienė ir Naseckaitė (2012) ; Gudžinskienė ir Railienė (2012); Ugdymo karjerai programa (2014); Stanišauskienė ir Urbonienė (2017)
5 kl.	Integruoto ugdymo samprata	Klausimai sukurti pasitelkiant teorinės dalies 1.1 skyriaus literatūros analizę (Miškinienė ir Česnavičienė (2003);

		Vilkelienė (2005); Gudžinskienė (2011); Kvieskienė ir M. Vyšniauskaitė (2017); Venckienė ir Dedalytė (2018)
6 kl.	Integracijos galimybės su kitais mokomaisiais dalykais	Klausimas sukurtas remantis 2019-2020 ir 2020-2021 mokslo metų pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų bendraisiais ugdymo planais (2019).
7 kl.	Integravimo modeliai	Klausimas sukurtas remiantis H.H. Jacobs integravimo modeliais (1989).
8-11 kl.	Integravimo į prancūzų kalbos pamokas galimybės	Klausimas sukurtas darbo autorės, pasitelkiant Ugdymo karjerai programą (2014).
12 kl.	Ugdymo metodai	Klausimas sukurtas pasitelkiant R. Prakapo bei J. Avinaitės (2011) bei A. Simonavičiaus (2015) mokslinius straipsnius.
13 kl.	Kontroliniai klausimai	Klausimas sukurtas darbo autorės pasitelkiant teorinėje dalyje nagrinėtų mokslininkų straipsnius.
14-19 kl.	Demografiniai klausimai	Klausimai sukurti darbo autorės pagal I. Gaižauskaitę ir S. Mikėnę (2014).

Statistinei duomenų analizei buvo naudota IBM SPSS Statistics 23 programa. Diagramų pateikimui buvo pasirinkta Microsoft Office Excel 2016 programa.

Tiriamųjų imtis ir atranka. Siekiant atskleisti prancūzų kalbos mokytojų požiūrį į karjeros kompetencijų integravimą prancūzų kalbos pamokose, tyrimui buvo pasirinkta kreiptis į Prancūzų kalbos mokytojų ir dėstytojų asociaciją, kurios nariai – prancūzų kalbos mokytojai, dirbantys įvairiuose Lietuvos miestuose bei rajonuose. Tiriamųjų imtis parinkta taikant tikimybinį tiriamųjų grupių parinkimo būdą – paprastąją atsitiktinę imtį, kurios esmė, jog iš populiacijos atsitiktiniu būdu parenkamas reikiamas tiriamųjų asmenų skaičius (Kardelis, 2017).

Tiriamųjų imtis buvo apskaičiuota pasitelkiant imties formulę (Kardelis, 2017):

$$n = \frac{1}{\Delta^2 + \frac{1}{N}}$$

Siekiant tyrimo patikimumo, imtis nustatyta 95 % tikslumu su 5% paklaida. Tiriamųjų populiaciją (N) sudaro 130 prancūzų kalbos asociacijos narių. Reprezentatyvi imtis (n) – 97 respondentai. Taigi, 2020 m. vasario pirmą savaitę buvo atliktas pilotinis tyrimas su 8 respondentais, atlikti keletas pakeitimų anketoje ir vasario antrą savaitę visi asociacijos nariai į savo elektroninius paštus gavo prašymą dalyvauti apklausoje su nuoroda į elektroninę apklausos anketą. Per dvi savaites į anketą atsakė 62 Asociacijos nariai, todėl vasario pabaigoje respondentai gavo pakartotinį prašymą užpildyti anketą. Po pakartotinio prašymo buvo gauta

85 respondentų atsakymai. Statistinė duomenų analizė buvo vykdyta kovo ir balandžio mėnesiais.

Tyrimo etika. Organizuojant ir įgyvendinant tyrimą, buvo laikomasi kiekybinių tyrimų etikos principų ir tokiu būdu užtikrinta, kad respondentų suteikta informacija neturėtų nepageidaujamo atoveiksmio ar neigiamos įtakos (Gaižauskaitė ir Mikėnė, 2014). Atliekant tyrimą buvo laikomasi anonimiškumo, kai anketose nebuvo prašoma nurodyti asmeninių duomenų ir jokios kitos informacijos, leidžiančios identifikuoti respondentą, bei konfidencialumo principų. Pastarasis buvo įgyvendintas užtikrinant, kad suteikta respondento informacija yra prieinama tik tyrėjui (Kardelis, 2017). Anonimiškumo ir konfidencialumo principų laikymasis užtikrino pagarbą respondentų privatumui (Žydžiūnaitė ir Sabaliauskas, 2017). Nuoroda į anketą buvo išsiųsta elektroniniais paštais, tokiu būdu užtikrinant savanoriškumo principą, respondentai galėjo savanoriškai rinktis – pildyti anketą ar ne. Šio tyrimo metu buvo vadovaujamasi ne tik vertybėmis, tokiomis kaip pagarba žmonėms, tačiau ir naudos visuomenei skleidimu, pristatant tyrimo rezultatus ir rekomendacijas Prancūzų kalbos mokytojų ir dėstytojų asociacijai (Novelskaitė ir Pučėtaitė, 2011).

Tyrimo ribotumai. Tyrimo metu norėta ištirti integruoto karjeros kompetencijų ugdymo ypatumus pagrindinio ir vidurinio ugdymo įstaigose, kadangi pirmieji su karjera susiję sprendimai įvyksta būtent šiuo gyvenimo laikotarpiu. Pastebėta, jog respondentų atsakomumas buvo gana pasyvus, ko pasekoje nebuvo gauta pakankamai atsakymų, kad imtis būtų reprezentatyvi. Kitas ribotumas, jog ne visi Lietuvos prancūzų kalbos mokytojai priklauso Asociacijai, taigi, didelė mokytojų dalis nepateko į tyrimo imtį. Atlikus demografinių duomenų analizę pastebėta, jog beveik visi respondentai dirba miesto ugdymo įstaigose, taigi, gauti rezultatai neatskleidžia rajono mokyklų situacijos.

3.2. Kiekybinio tyrimo rezultatų analizė

Siekiant išsiaiškinti respondentų demografinius duomenis, mokytojų buvo prašoma nurodyti lytį, darbo stažą, kvalifikacinę kategoriją ir vietą, kurioje randasi mokykla (žr. *5 lentelę*). Nustatyta, jog apklausoje dalyvavo 85 prancūzų kalbos mokytojai, iš kurių didžioji dauguma moterys (n= 79), 4 vyrai ir 2 respondentai nurodė *kita.*

Demografinių duomenų analizė parodė, jog didžioji dauguma prancūzų kalbos mokytojų yra moterys. Tai galima paaiškinti tuo, jog net 87,5 % visų Lietuvos dalykų mokytojų yra moterys[1], o humanitarinių mokslų pakraipas taip pat dažniausiai renkasi moterys. Didesnis prancūzų kalbos mokytojų-vyrų skaičius leistų visapusiškesnį mokinių karjeros kompetencijų ugdymą.

5 lentelė. Respondentų demografinių duomenų analizė (n=85)

Demografiniai duomenys		**n**
Lytis	Vyras	4
	Moteris	79
	Kita	2
Darbo stažas	1-5 metai	16
	6-10 metų	10
	11-15 metų	19
	16 ir daugiau	40
Kvalifikacinė kategorija	Mokytojas	35
	Vyr. Mokytojas	20
	Mokytojas metodininkas	24
	Mokytojas ekspertas	6
Darbo vieta	Mieste	80
	Rajone	3
	Mieste ir rajone	2
Iš viso:		**85**

[1] Duomenys iš *Valstybinė švietimo 2013-2022 metų strategija.* Prieiga per internetą *[žiūrėta 2020-03-01]*: https://www.sac.smm.lt/wp-content/uploads/2016/02/Valstybine-svietimo-strategija-2013-2020_svietstrat.pdf

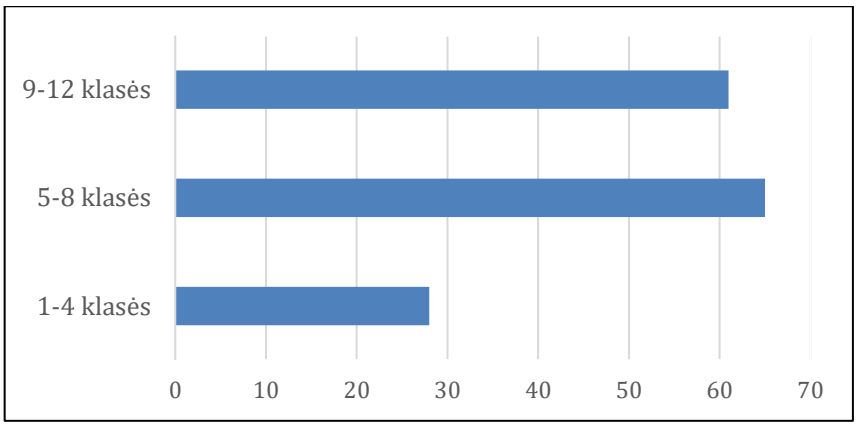
Daugiau nei pusė (n= 59) prancūzų kalbos mokytojų nurodė didesnį nei 10 metų darbo stažą, mažiau (n= 16) dirba nuo 1 iki 5 metų, o 10-ties tiriamųjų darbo stažas siekia nuo 6 iki 10 metų. Rezultatai rodo, jog didžioji dauguma respondentų yra mokytojai, turintys didelę profesinę patirtį. Vis dėlto, trečdalis respondentų (n=26), turinčių mažiau nei 10 metų patirtį rodo, jog nemažai jaunimo renkasi būti prancūzų kalbos mokytojais.

Tyrimų rezultatų analizė atskleidė, jog Prancūzų kalbos dėstytojų ir mokytojų asociacijos nariai yra įgiję skirtingas kvalifikacijas. Daugumos (n=35) respondentų kvalifikacinė kategorija yra mokytojai, 24 - mokytojai metodininkai, 20 - vyr. mokytojų, 6 - mokytojai ekspertai.

Paskutinio demografinio klausimo duomenys atskleidė, kad beveik visi Prancūzų kalbos dėstytojų ir mokytojų asociacijos nariai, dalyvavę tyrime, dirba mieste (n=80), 3 respondentai dirba rajone ir mažiausiai (n= 2) dirba ir mieste, ir rajone. Tai leidžia daryti prielaidą, jog Prancūzų kalbos dėstytojų ir mokytojų asociacija nepakankamai įtraukia mokytojus, dirbančius rajonuose, o tai sąlygoja, jog šie mokytojai praranda galimybes dalyvauti Asociacijos organizuojamuose kvalifikacijos kėlimo mokymuose ar kituose renginiuose, skirtuose mokytojams ir mokiniams.

Siekiant nustatyti amžiaus grupes, su kuriomis mokytojai dirba, respondentų buvo prašoma nurodyti mokomąsias klases (*žr. 7 pav.*). Dauguma apklaustųjų (n=65) nurodė dirbantys su vyresniųjų progimnazinių klasių mokiniais, nežymiai mažiau (n=61) mokytojų dirba gimnazijose ir mažiausiai (n=28) apklaustųjų dirba su pradinių klasių mokiniais.

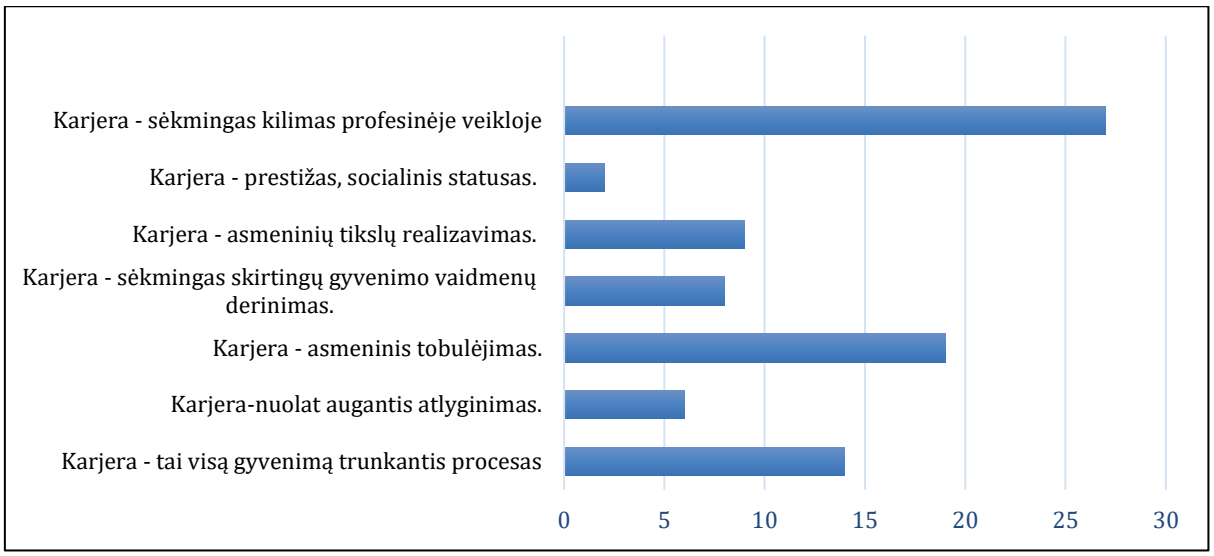
Toks rezultatų pasiskirstymas gali būti paaiškinamas tuo, jog prancūzų kalba dažniausiai yra mokoma kaip antroji užsienio kalba, kurią mokiniai renkasi pirmais progimnazijos metais, t.y. penktoje klasėje. Tai paaiškina, kodėl mažiausiai respondentų dirba su 1-4 klasių mokiniais, o daugiausiai su 5-8 klasės mokiniais ir gimnazistais. Atsakant į šį anketos klausimą, respondentams buvo galima pasirinkti kelis jiems tinkamus atsakymus. Gauti rezultatai rodo, jog prancūzų kalbos mokytojai dirba ne su kuria nors viena, bet su įvairių amžiaus grupių mokiniais. Taigi, manytina, jog darbas skirtingose ugdymo įstaigose galėtų būti sistemiško ir nuoseklaus karjeros kompetencijų prielaida.



7 pav. Respondentų pasiskirstymas pagal mokomąsias klases (n=85).

Siekiant nustatyti mokytojų požiūrį į karjerą, respondentų buvo paprašyta iš pateiktų teiginių išsirinkti vieną, kuris labiausiai, jų manymu, apibūdina karjeros sąvoką. Rezultatai (žr. *8 pav.*) atskleidė, kad dauguma prancūzų kalbos mokytojų (n=27) karjerą suvokia kaip sėkmingą kilimą profesinėje veikloje, penktadaliui mokytojų (n=19) karjera – tai asmeninis tobulėjimas, o kiek mažiau (n=14) respondentų nurodė, jog tai visą gyvenimą trunkantis procesas. Kaip galima matyti 8 paveiksle, apylygiai respondentų karjerą suvokia kaip asmeninių tikslų realizavimą (n= 9), sėkmingą skirtingų gyvenimo vaidmenų derinimą (n=8) ir nuolat augantį atlyginimą (n=6). Mažumai (n=2) mokytojų karjera yra prestižas ar socialinis statusas.

Atlikta duomenų analizė parodė, kad respondentų karjeros suvokimas turi tradicinės karjeros sampratos elementų. Pagal tradicinės karjeros sampratą, karjera yra tapatinama su profesiniu pasisekimu, kuris pasireiškia hierarchiniu kilimu profesinėje veikloje (Korsakienė ir Smaliukienė, 2014). Vis dėlto, atlikto tyrimo duomenys leidžia daryti prielaidą, jog vyrauja nemažai šiuolaikinei karjeros sampratai būdingų požymių, tokių kaip asmeninis žmogaus tobulėjimas ir asmeninių tikslų realizavimas bei suvokimas, jog karjera nesibaigia suradus profesinę veiklą ar ją pabaigus. Šią prielaidą patvirtina ir tai, jog labai mažai mokytojų karjerą sieja su prestižu, socialiniu statusu bei nuolat augančiu atlyginimu.



8 pav. Karjeros sąvoka, respondentų požiūris (n= 85).

Tam, kad būtų papildytas ir giliau išanalizuotas prancūzų kalbos mokytojų požiūris į karjerą, respondentai buvo paprašyti nurodyti, kiek sutinka su kiekvienu iš pateiktų teiginių, turinčių įtakos karjeros sėkmei. Analizuojant duomenis, buvo paskaičiuotas gautų įvertinimų vidurkis (M), kuris parodo kiekvieno teiginio svarbą konstruojant sėkmingą karjerą (žr. *9 pav.*).

Rezultatai atskleidė, jog tam, kad karjera būtų sėkminga, ji visų pirma turi įgalinti žmogaus savirealizaciją (M=4,6). Iš to išplaukia ir tai, jog už savo karjeros projektavimą yra atsakingas pats žmogus (M=4,4). Pastarojo aukštas vidurkis nėra stebinantis, nes jį patvirtina kitas teiginys apie organizacijos įtaką žmogaus karjerai, gavęs mažiausią vidurkį (M= 2,7). Mokytojų nuomone, karjeros sėkmė nėra įmanoma be nuolatinio jos planavimo, organizavimo, kontroliavimo (M=4,1) bei darbo rinkos kaitos tyrinėjimo (M=4). Panašus vidurkis (M=3,9) rodo, jog nemažesnę reikšmę karjerai turi ir vertybinis aspektas. Po šių teiginių pastebimi žymūs vidurkio nuosmukiai. Gauti duomenys rodo, jog prancūzų kalbos mokytojai abejoja mokyklos vaidmeniu, padedant mokiniams apsispręsti dėl karjeros (M=3,4). Respondentų nuomone, palyginus su kitais pateiktų veiksnių vidurkiais, ankstyva ugdymo karjerai pradžia turi mažiausiai įtakos karjeros sėkmei.



9 pav. Veiksnių, lemiančių sėkmingą karjerą, vertinimas (vertinimų vidurkiai, kai 1 reiškia visiškai nesutinku, o 5 – visiškai sutinku) (M).

Gauti rezultatai, leidžia patvirti anksčiau šiame darbe iškeltą prielaidą, jog respondentai turi šiuolaikinei sampratai būdingą karjeros suvokimą, kuri, kaip buvo analizuojama teorinėje šio darbo dalyje, pasireiškia asmenine atsakomybe už karjeros sėkmę, asmenybės tikslų ir vertybių dominavimu renkantis profesinį kelią bei nuolatiniu tobulėjimu ir domėjimusi darbo rinka (Korsakienė ir Smaliukienė, 2014; Rudžinskienė ir Rudokaitė, 2014). Vadinasi, prancūzų kalbos mokytojai turi šiuolaikinės karjeros supratimą, kuris gali būti tvirtas pagrindas karjeros kompetencijų ugdymui.

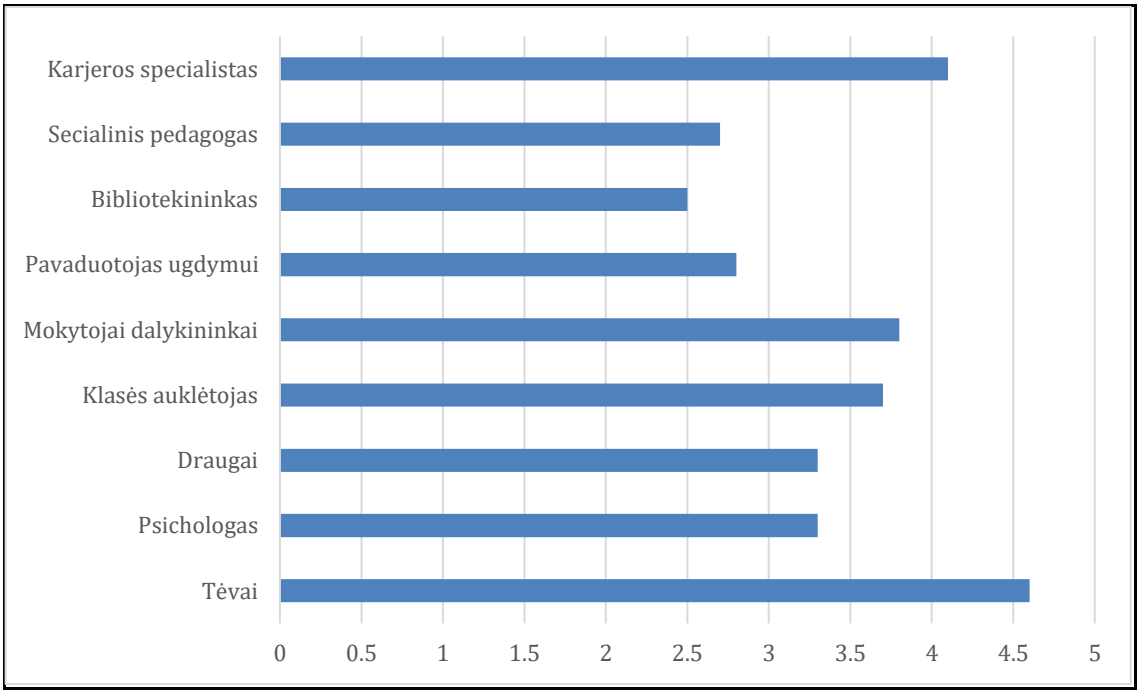
Įdomu tai, jog, palyginus su kitais veiksniais, respondentai nėra visiškai įsitikinę ugdymo karjerai būtinybe ankstyvame amžiuje, kaip tai teigia A. Ogulevičienė (2018). Be to, net pusė respondentų pasisakė nesantys tikri dėl mokyklos vaidmens mokinių profesiniam apsisprendimui. Gauti rezultatai leidžia daryti prielaidą, jog prancūzų kalbos mokytojai nemano, jog karjeros kompetencijų ugdymas įeina į mokyklos ar jų pačių veiklos lauką.

Siekiant atskleisti respondentų nuomonę apie karjeros kompetencijų ugdymo atsakomybę, respondentų buvo prašoma įvertinti pateiktų mokykloje dirbančių asmenų svarbą ugdant karjeros kompetencijas. Anazijuojant duomenis buvo apskaičiuotas gautų įvertinimų vidurkis (M), kai 1 – visiškai nesvarbus, o 5 - labai svarbus (žr. *10 pav.).*

Tyrimo duomenys parodė, jog prancūzų kalbos mokytojai svarbiausiais asmenimis atsakingais už karjeros kompetencijų ugdymą laiko tėvus (M=4,6) ir karjeros specialistus (M=4,1). Žymiai žemesniu vidurkiu buvo įvertinti mokytojai dalykininkai (M=3,8) ir klasės auklėtojai (M=3,7). Panašūs rezultatai rodo, jog prancūzų kalbos mokytojai, kurie yra priskiriami mokytojams dalykininkams, nemano, jog klasių auklėtojų atsakomybė yra didesnė

nei jų pačių. Pastebimi įdomūs duomenys, susiję su mokyklos psichologo ir draugų svarbos karjeros kompetencijų ugdymui, kurių įvertinimų vidurkis nustatytas vienodas (M=3,3). Po šių asmenų pastebimas žymus vidurkio šuolis žemyn ir toliau seka pavaduotojas ugdymui (M=2,8), socialinis pedagogas, turintis panašų vidurkį (M=2,7) ir, prancūzų kalbos mokytojų nuomone, mažiausiai svarbus vaidmuo ugdant mokinių karjeros kompetencijas atitenka mokyklos bibliotekininkui (M=2,5).

Įdomu gautus duomenis palyginti su A. Antanaitienės ir L. Sajienės atliktu tyrimu (2012), kuriame mokiniai įvertino mokyklos personalo vaidmenį teikiant ugdymo karjerai paslaugas. Pagal mokslininkių darytą tyrimą paaiškėjo, jog mokinių nuomone, didžiausią vaidmenį atlieka mokytojai dalykininkai, klasės vadovai ir profesijų konsultantai. Mažiausiai svarbūs, mokinių nuomone, yra mokyklos psichologai ir socialiniai darbuotojai (Antanaitienė ir Sajienė, 2012). Taigi, mokinių ir prancūzų kalbos mokytojų nuomonės yra panašios dėl karjeros kompetencijų ugdymo atsakomybės.



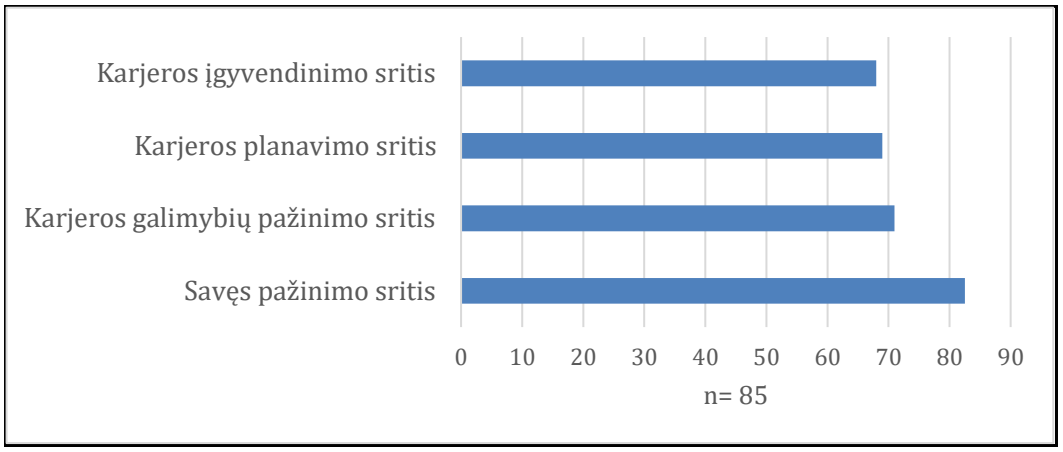
10 pav. Mokytojų nuomonė apie asmenis atsakingus už karjeros kompetencijų ugdymą (M).

Atlikta prancūzų kalbos mokytojų duomenų analizė paaiškina anksčiau šiame tyrime gautą rezultatą, susijusį su mokyklos vaidmeniu padedant mokiniams pasirinkti karjeros kelią, kuris, palyginus su kitais sėkmingos karjeros veiksniais, gavo gana žemą įvertį (M=3,4). Žemas vidurkis gali būti paaiškinamas tuo, kad prancūzų kalbos mokytojai mano, jog karjeros kompetencijų ugdymas visų pirma turi vykti namuose. Tai patvirtina anketos pabaigoje esančio kontrolinio klausimo duomenų analizė apie visos mokyklos bendruomenės atsakomybę ugdant mokinių karjeros kompetencijas. Mokytojų buvo prašona nurodyti, kiek jie sutinka su teiginiu,

jog ugdymas karjerai – tai visos mokyklos bendruomenės pareiga, kai 1 – visiškai nesutinka, o 5 – visiškai sutinka. Gautas 4,38 įvertis rodo, jog mokinių karjeros kompetencijų ugdymas tai tėvų ir mokyklos pareiga. Taip pat galima daryti prielaidą, jog prancūzų kalbos mokytojai, kaip mokytojai dalykininkai, suvokia savo darbo svarbą ir atsakomybę padedant mokiniams ugdytis karjeros kompetencijas.

Siekiant išsiaiškinti, kurių karjeros kompetencijų integravimas prancūzų kalbos mokytojams atrodo svarbiausias, respodentų buvo prašoma įvertinti, kurios iš visų keturių ugdymo sričių kompetencijų yra būtiniausios tam, kad mokiniai gebėtų spręsti karjeros klausimus (žr. *11 pav.)*. Kadangi respondentai pildydami anketas vertino visas karjeros kompetencijas atskirai, analizuojant duomenis kompetencijos buvo suskirstytos į ugdymo sritis. Analizei buvo skaičiuojami tik patys aukščiausi įvertinimai, t.y. svarbi kompetencija bei labai svarbi ir išvestas atskirų sričių kompetencijų vidurkis. Išvestas vidurkis nurodo, kiek respondentų vidutiniškai atitinkamos srities kompetencijas įvertino kaip svarbias arba labai svarbias (1 - visiškai nesvarbi, o 5 – labai svarbi).

Rezultatai atskleidė, jog respondentų nuomone, kompetencijos, kurios labiausiai reikalingos mokiniui sprendžiant savo karjeros klausimus yra susijusios su savęs pažinimo sritimi. Beveik visi respondentai šios srities kompetencijoms davė aukščiausius įverčius (M=82,5). Kitų ugdymo sričių kompetencijų vidurkiai žymiai nutolę nuo savęs pažinimo srities, tačiau buvo įvertinti panašiai. Po savęs pažinimo kompetencijų, mokytojų nuomone, yra svarbu ugdyti karjeros galimybių pažinimo srities kompetencijas (M=71), karjeros planavimo (M=69) ir mažiausią vidurkį gavo karjeros įgyvendimo srities kompetencijos (M=68).

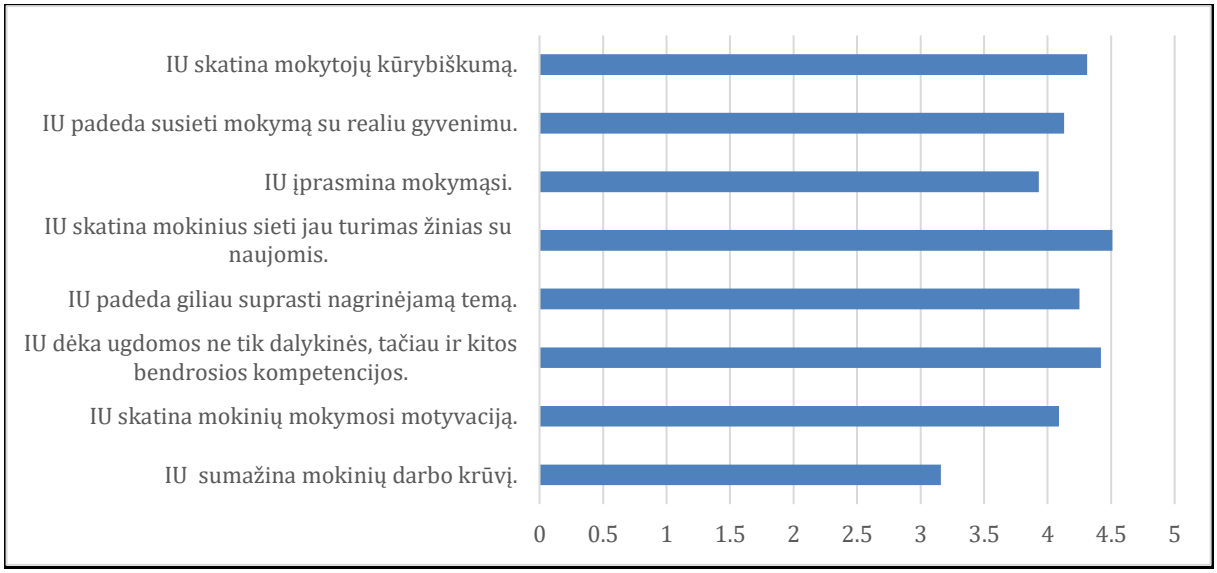


11 pav. Mokytojų nuomonė apie atskirų karjeros kompetencijų svarbą (M).

Apibendrinant rezultatus galima teigti, jog prancūzų kalbos mokytojai labiausiai vertina savęs pažinimo srities kompetencijas, o tai leidžia daryti prielaidą, jog būtent šios srities kompetencijas respondentai bus linkę integruoti į savo prancūzų kalbos pamokas. Taip pat gauti

panašūs kitų kompetencijų įvertinimo duomenys patvirtina teorinėje šio darbo dalyje analizuotų mokslininkų nuomonę, jog visos karjeros kompetencijos yra persipynusios ir viena su kita susijusios, todėl visos jos, mokytojų nuomone, yra vienodai svarbios.

Kaip buvo aptarta teorinėje šio darbo dalyje, viena iš karjeros kompetencijų ugdymo galimybių prancūzų kalbos pamokose yra integracija. Siekiant išsiaiškinti, kaip respondentai vertina integruoto ugdymo naudą mokyklose, respondentų buvo prašoma įvertinti teorinėje šio darbo dalyje išskirtus integruoto ugdymo privalumus. Apdorojant gautus duomenis buvo apskaičiuoti kiekvieno iš teiginių vidurkiai, kai 1 – visiškai nesutinka, o 5 – visiškai sutinka (žr. *12 pav.*).

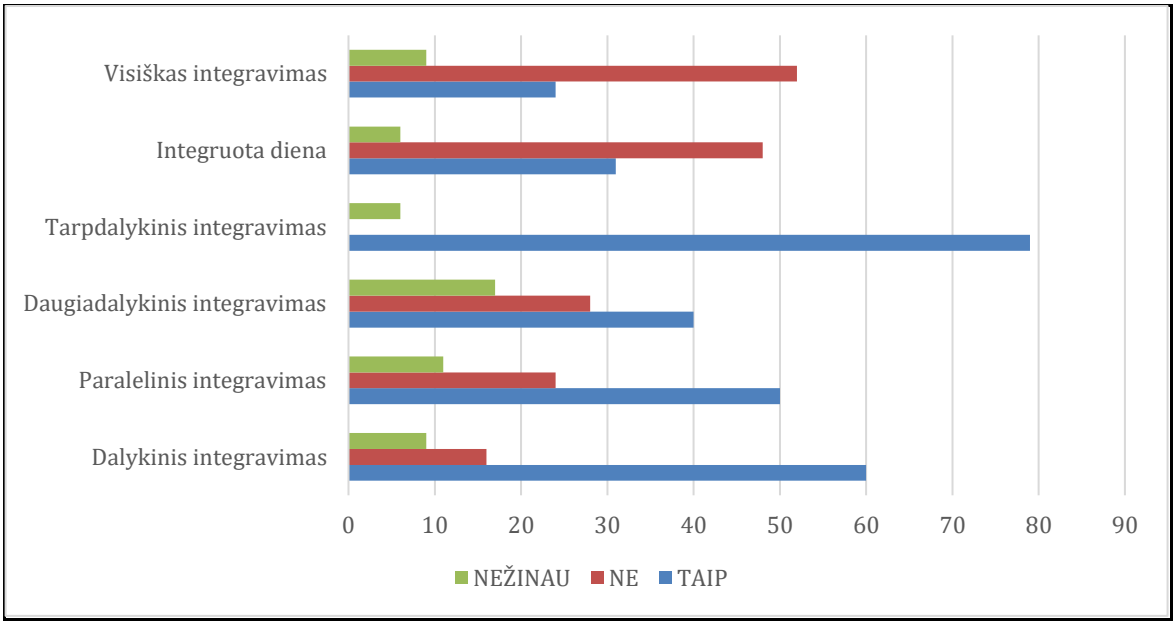


12 pav. Integruoto ugdymo (IU) nauda (M).

Gauti duomenys atskleidė, jog didžiausias integruoto ugdymo privalumas yra tai, jog jis įgalina mokinius sieti jau turimas žinias su naujomis (M=4,5), integruojant ugdomos bendrosios kompetencijos (M=4,4) ir taip pat integracija skatina mokytojų kūrybiškumą (M= 4,3). Aukšti įverčiai rodo, jog, mokytojų nuomone, integracija taip pat skatina gilesnį nagrinėjamos temos supratimą (M=4,2), nes integruoto ugdymo dėka mokymasis siejamas su realiu gyvenimu (M=4,1). O tai, savo ruožtu, skatina mokinių motyvaciją (M=4). Žemiausiais vidurkiais respondentai įvertino teiginį, jog integruotas ugdymas įprasmina mokymąsi (M=3,9) ir, palyginus su kitais teiginių įverčiais, nėra tikri, ar integruotos pamokos mažina mokinių darbo krūvį (M=3,1).

Apibendrinus gautus rezultatus matome, jog aukšti mokslininkų išskirtų integruoto ugdymo privalumų vidurkiai, leidžia daryti prielaidą, jog prancūzų kalbos mokytojai supranta integracijos naudą ugdymo procesui ir mokiniams, o tai sudaro palankias sąlygas karjeros kompetencijų integracijai prancūzų kalbos pamokose.

Atliekant tyrimą domėtasi, kokius integravimo modelius yra naudoję prancūzų kalbos mokytojai savo pamokose. Apklausoje respondentų buvo prašoma nurodyti, ar jie yra naudoję 6 H. H. Jacobs (1989) integravimo modelius – dalykinį, paralelinį, daugiadalykinį, tarpdalykinį, integruotą dieną ir visišką integravimą (žr. *13 pav.*).



13 pav. Prancūzų kalbos mokytojų naudoti integravimo modeliai (n=85)

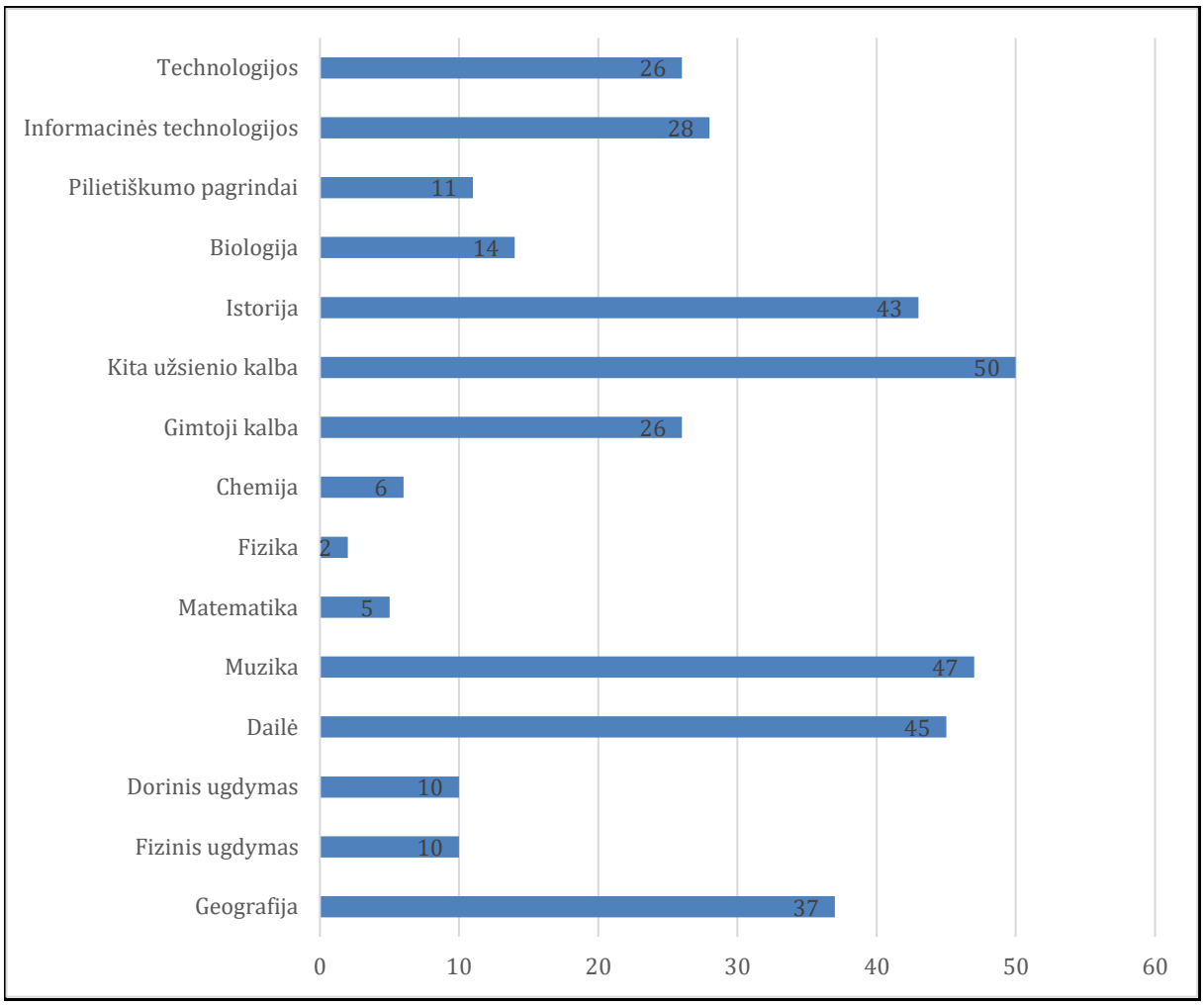
Išanalizavus duomenis matyti, jog beveik visi respondentai (n=79) yra organizavę savo pamokas taikydami tarpdalykinės integracijos modelį, kurio metu integruojama kelių tarpusavyje susijusių dalykų žinios ir įgūdžiai (Šlekienė, Ragulienė ir Lamanauskas, 2015). Antras pagal populiarumą integravimo modelis – dalykinis, kai integraciniai ryšiai nustatomi vieno mokomojo dalyko turinyje. Šį integravimo būdą yra išbandę daugiau nei pusė respondentų (n=60). Įdomu tai, jog tarpdalykinį modelį yra naudoję daugiau mokytojų nei dalykinį, nors pastarasis, pasak mokslininkų, yra vienas iš paprasčiausių integravimo būdų, tuo tarpu kai tarpdalykinė integracija reikalauja išankstinio pasiruošimo ir daugiau mokytojo pastangų. Po jų, seka paralelinio (n=50) ir daugiadalykinio (n=40) integravimo modeliai, kurie palyginti su kitais yra pakankamai paprasti ir lengvai įgyvendinami. Rezultatas, jog panašus mokytojų skaičius naudojo šiuos integravimo metodus, gali būti paaiškinamas tuo, jog abu modeliai turi panašumų. Integruojant paraleliai ta pati tema yra dėstoma dviejuose atskiruose dalykuose, o naudojant daugiadalykinį modelį – integracija vyksta daugiau nei dviejuose disciplinose. Pastebime, jog prie abiejų modelių, palyginus su kitais, daugiausiai mokytojų pažymėjo, jog nežino, ar juos naudojo. Mokytojų nežinojimas gali būti paaiškinamas nepakankamu bendradarbiavimu su kitais mokytojais, ko pasekoje respondentai nėra užtikrinti,

kad jie kada nors nemokė tos pačios temos kaip ir kituose dalykuose. Kita šio nežinojimo priežastis gali būti šių dviejų integravimo modelių nežinojimas ar jų skirtumų nesuvokimas. Mažiausiai taikomi integravimo būdai yra integruota diena (n=31) ir visiškas integravimas (n=24). Paminėtina, jog gauti rezultatai neturėtų stebinti, kadangi šie integravimo modeliai yra patys sudėtingiausi ir reikalaujantys ne tik mokytojų, tačiau ir visos mokyklos indėlio.

Apibendrinant, galima daryti prielaidą, jog prancūzų kalbos mokytojai planuodami integruotą ugdymą dažniausiai naudoja dalykinio, tarpdalykio, paralelinio ir daugiadalykinio integravimo modelius. Planuojant integruotas pamokas naudojant tris pastariuosius modelius, reikalingas glaudus bendradarbiavimas su kitų dalykų mokytojais. Taigi, galima teigti, jog prancūzų kalbos mokytojai bendradarbiaujaa su kitų mokomųjų dalykų specialistais. Tai patvirtina ir anketos pabaigoje užduotas kontrolinis klausimas, kuriuo buvo prašoma įvertinti (kai 1 – visiškai nesutinka, o 5 – visiškai sutinka), kiek respondentai sutinka su teiginiu, jog dažnai bendradarbiauja su kitais mokytojais. Apskaičiuotas aukštas įvertis (M=4,26) patvirtina dažną mokytojų tarpdalykinį bendradarbiavimą.

Siekiant išsiaiškinti, kurie kiti mokomieji dalykai yra palankiausi integravimui su prancūzų kalba, mokytojų buvo prašoma nurodyti dalykų mokytojus, su kuriais yra planavę integruotas pamokas (žr. *14 pav*).

Rezultatai atskleidė, jog prancūzų kalbos mokytojai dažniausiai planuoja integruotas pamokas su kitų užsienio kalbų mokytojais (n=50). Gautas rezultatas gali būti paaiškinamas tuo, jog užsienio kalbas sieja panaši užsienio kalbų mokymo programa. Nežymiai mažiau prancūzų kalbos mokytojų yra integravę su muzikos (n=47), dailės (n=45) ir istorijos mokytojais (n=43). Trečdalis mokytojų pasisakė integruojantys pamokas su geografijos (n=37), informacinių technologijų (n=28), technologijų (n=26) ir gimtosios kalbos dalykais (n=26). Mažiausiai prancūzų kalbos mokytojų bedradarbiauja su biologijos (n=14), pilietiškumo (n=11), dorinio ir fizinio ugdymo (n=10), chemijos (n=6), matematikos (n=5) ir fizikos (n=2) dalykais.



14 pav. Integruoto ugdymo planavimas su kitais mokomaisiais dalykais (n=85).

Rezultatų analizė leidžia daryti prielaidą, jog prancūzų kalbą palankiausia integruoti su kitais humanitariniais dalykais, tokiais kaip užsienio kalbos ir istorija bei menais, pavyzdžiui, daile ar muzika. Pagal Bendrąsias kalbų programas (2018) gebėjimai ir įgūdžiai įgyti vienoje kalboje turi būti perkeliami mokantis kitos. Taigi, įdomu tai, kad pagal gautus duomenis, gimtosios kalbos negalima vadinti vienu iš palankiausių dalykų integravimui su prancūzų kalba. Tai gali būti paaiškinama tuo, jog labai skiriasi šių dalykų ugdymo programos. Tuo tarpu menų ugdymo programos yra lankstesnės ir palankesnės tarpdalykiniam integravimui. Pagal Meninio ugdymo programą (2018), menų integravimas su kitais dalykais leidžia pritaikyti savo meninius gebėjimus kituose kontekstuose.

Siekiant išsiaiškinti mokytojų nuomonę apie karjeros kompetencijų integravimo galimybes prancūzų kalbos pamokose, respondentai buvo paprašyti atsakyti į vieną atvirą klausimą. Šio klausimo duomenų analizei buvo taikyta kokybinė turinio (content) analizė. Analizuojant respondentų atsakymus išskirtos dvi prasminės kategorijos – karjeros kompetencijų integravimo sunkumai ir galimybės (žr. *6 lentelę*).

6 lentelė. Karjeros kompetencijų integravimo ypatumai.

	Prasminės subkategorijos	Respondentų pasisakymai
S U N K U M A I	**Susiję su integravimo procesu**	*„**Plečiant** mokomąją **patirtį** ir motyvacija".* *„Pasiruošti ir pravesti integruotą pamoką – **didelis iššūkis**, **daug darbo** reikalaujantis procesas."* *„Integracija reikalauja **daug darbo ir laiko**, o temų, kurias reikia išeiti yra daug."* *„Galimybių daug, **reikia įdirbio,** kad mokiniai pamatytų prancūzų kalbos teikiamas galimybes karjerai, nes anglų kalba vis dar užgožia tikrą vaizdą."*
	Susiję, su prancūzų kalbos kaip antros užsienio kalbos mokymo specifika.	*"Kaip antrakalbiams **sunku integruoti**. Reikia labai jau motyvuotų mokinų."* *„Kai kurias kompetencijas **integruoti** tikrai paprasta, tačiau yra ir tokių, **kurias sunku**. Kompetencijų integravimas priklauso nuo mokinių prancūzų kalbos žinių."* *„Kai prancūzų k. yra mokoma kaip pirmoji užsienio kalba, tai integruoti žymiai paprasčiau ir daugiau galima integruoti. Kai antra kalba - **mokytojas ir mokiniai yra riboti**."* *"Aš savo mokinius sutinku tik du kartus per savaitę, tad galvojimui apie karjeros integraciją **nebelieka laiko**. "* *„Tokios galimybės visada yra. Jas planuojame sudarinėdami ilgalaikius planus, tik, reikia pripažinti, dar **nesuprantame to dalyko svarbos**, o ir šiaip mūsų dalykų dėstyme turi atsispindėti eilė temų, tad, kartais **sunku viską teisingai suplanuoti** arba tam skirti išskirtinį dėmes"į.*
G A L I M Y B Ė S	**Integruojant per temas.**	*„Užsienio kalbos mokymas, šiuo atveju, prancūzų kalbos yra dėkingas ir palankus karjeros kompetencijų integravimui. Pagal bendrąsiais ugdymo programas, analizuojame tokias temas, kaip profesijos, karjera, studijos, mokyklos gyvenimas, savęs pažinimas. Galimos integracijos su kitais dalykais. Savo gyvenimo aprašymo, motyvacinio laiško rašymas, simuliaciniai įsidarbinimo pokalbiai."* *„Mokyti gerai pažinti save, ugdyti vertybes, įgyvendinti svajones, siekti užsibrėžto tikslo."* *„Galima integracija nagrinėjant tokias temas kaip darbas, gebėjimai, įgūdžiai".* *„Karjeros kompetencijas galima integruoti mokantis temų apie darbą, profesijas, asmenines savybes, taip pat tikslingai parenkant ir aptariant tekstus, susijusius su karjera."* *„Yra temų, kurias lengva integruoti, pavyzdžiui, temas apie savęs pažinimą, vertybes ir karjeros planus."*
	Integruojant per užsienio kalbų teikiamus privalumus.	*„Per prancūzų kalbos pamokas galima parodyti, kaip prancūzų kalba, ar kita užsienio kalbą gali įtakoti besimokančiojo karjerą ir kokias gali suteikti galimybes ir privalumus."* *Prancūzų kalbos svarba tarptautinėse institucijose.* *Kalbą suvokti, kaip įrankį tobulėti, bendrauti, atverti naujas galimybes.*

Prancūzų kalbos mokytojai sutinka, jog karjeros kompetencijų integravimas į kalbos pamokas yra įmanomas, tačiau reikalaujantis specifinio pasiruošimo (*„Tema – įdomi, reikalaujanti detalaus pasiruošimo."; „Galimybių daug, reikia – įdirbio..."*). Analizuojant sunkumų prasminę kategoriją, išskirtos dvi subkategorijos: sunkumai, susiję su pačiu integravimo procesu, kuris, respondentų nuomone, yra „*didelis iššūkis, daug darbo reikalaujantis procesas".* Taip pat iš respondentų pasisakymų galima daryti prielaidą, jog mokytojams trūksta patirties organizuojant integruotas pamokas (*„didelis iššūkis" , „plečiant mokomąją patirtį", „reikia įdirbio"* ir pan.). Antra subkategorija - sunkumai, susiję su prancūzų kalbos, kaip antros užsienio kalbos mokymu *(„kaip antrakalbiams sunku integruoti"*). Šio tipo sunkumai pačių mokytojų pasisakymuose yra aiškinami tuo, kad pagal

ugdymo programas mokiniai turi išeiti daugybę temų ir dažnai karjeros kompetencijų integravimas būna primirštamas („<...> *, kartais sunku viską teisingai suplanuoti arba tam skirti išskirtinį dėmesį.“*). Tam įtakos turi ir savaitinių valandų skaičius skiriamas antros kalbos mokymui. Pagal 2019-2020 mokslo metų bendrąjį ugdymo planą (2019) , antrai užsienio kalbai 5-8 klasių mokiniams yra skirtos dvi, o 9-10 klasės mokiniams trys valandos per savaitę.

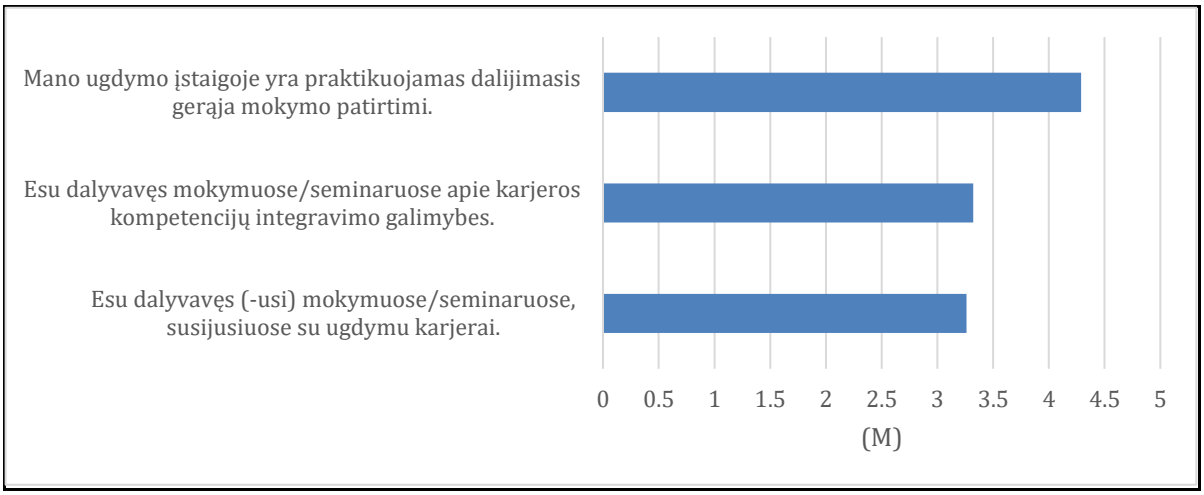
Antroji atsakymų prasminė kategorija – integravimo galimybės. Prancūzų kalbos mokytojai sutinka, kad karjeros kompetencijų ugdymas yra labai naudingas ir reikalingas, o užsienio kalbų mokymas *„yra dėkingas ir palankus karjeros kompetencijų integravimui.“* Analizuojant galimybių prasminę kategoriją buvo išskirtos dvi subkategorijos – integravimas per temas bei integravimas per užsienio kalbų teikiamus privalumus karjerai.

Integracija galima per tam tikras temas, tokias kaip darbas, profesijos, asmeninės savybės, mokyklos gyvenimas. Šias temas mokiniai pradeda studijuoti vos pradėję mokytis užsienio kalbos, o pabaigę vieną kalbos lygį (Pagal Bendruosius Europos kalbų metmenis) kitame lygyje vėl studijuoja tas pačias temas, tačiau nagrinėja jas giliau ir plačiau. Nagrinėjant šias temas galimos tokios veiklos kaip „*savo gyvenimo aprašymo, motyvacinio laiško rašymas, simuliaciniai įsidarbinimo pokalbiai”* ar *„tikslingai parenkant ir aptariant tekstus, susijusius su karjera.”* Taip pat mokytojai teigia, jog per prancūzų kalbos pamokas galima mokyti įgyvendinti svajones, siekti užsibrėžto tikslo, kurti ateities planus. Visi šie išvardinti dalykai gali būti lengvai integruojami mokantis prancūzų kalbos gramatikos subtilybių (pavyzdžiui, mokantis būsimąjį laiką ar tariamąją nuosaką).

Antra prasminė subkategorija – integracija atskleidžiant užsienio kalbų mokėjimo teikiamas platesnes karjeros galimybes. Teorinėje darbo dalyje buvo analizuojama integruoto ugdymo privalumai, vienas iš jų – mokymosi įprasminimas. Taigi, atskleidžiant „ *kaip prancūzų kalba ar kita užsienio kalba gali įtakoti besimokančiojo karjerą ir kokias gali suteikti galimybes ir privalumus”* prancūzų kalbos mokymasis, mokinių akimis įgyja prasmę, kuri kelia mokinių motyvaciją. Taigi, karjeros komptencijos gali būti integruojamos susipažįstant su tarptautinėmis institucijomis, kuriose ji yra viena iš oficialių kalbų, ar atskleidžiant aukštojo mokslo studijų galimybes Prancūzijoje.

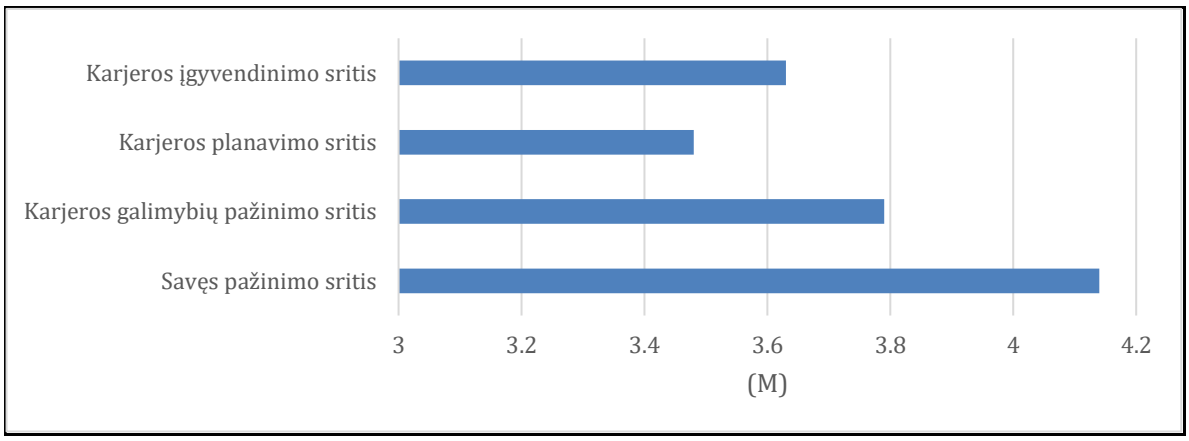
Apibendrinant gautus duomenis, galima teigti, jog prancūzų kalbos mokytojai mato karjeros kompetencijų integravimo galimybių į savo pamokas, tačiau efektyviam integravimui reikėtų daugiau mokymų ar gerosios patirties apie karjeros kompetencijų integravimo būdus. Taip pat pastebėta, jog mokytojų atsakymuose galima įžvelgti kompetencijų iš įvairių karjeros kompetencijos sričių, tačiau labiausiai dominuoja savęs pažinimo sritis. Taigi, galima daryti prielaidą, jog būtent šios srities kompetencijų integravimas yra palankiausias prancūzų kalbos pamokose.

Vis dėlto, gauti kontrolinio klausimo rezultatai (žr. *15 pav.*) nepatvirtina prielaidos, jog ugdymo įstaigose stokojama gerosios ugdymo patirties dalijimosi. Gautas 4,29 įvertis rodo, jog dalijimasis gerąja patirtimi yra praktikuojamas bendrojo ugdymo mokyklose. Kontraversiški duomenų rezultatai gali būti paaiškinami tuo, jog dalijimasis gerąja patirtimi vyksta, tačiau jis nėra susijęs su karjeros kompetencijų integravimu. Respondentų taip pat buvo klausiama apie kvalifikacijos kėlimą, susijusį su ugdymu karjerai ir karjeros kompetencijų integravimo galimybėmis. Teiginio, jog yra dalyvavę mokymuose susijusiuose su ugdymu karjerai, gautų atsakymų įvertis (M=3,26) rodo, jog mokytojai nėra tikri, ar yra dalyvavę panašiuose kvalifikacijos kėlimo kursuose. Panašiu vidurkiu (M=3,32) buvo įvertintas teiginys apie dalyvavimą seminaruose skirtuose karjeros kompetencijų integravimui. Gauti rezultatai nei paneigia, nei patvirtina prielaidą, jog prancūzų kalbos mokytojams reikėtų daugiau kvalifacijos kėlimo užsiėmimų susijusių su ugdymu karjerai.



15 pav. Kvalifikacijos kėlimas, susijęs su ugdymu karjerai (M).

Siekiant išsiaiškinti, kiek karjeros kompetencijų integravimas siejasi su prancūzų kalbos mokymo programa, respondentų buvo prašoma įvertinti kiekvieną kompentenciją atskirai. Analizuojant duomenis buvo apskaičiuoti kompetencijų vidurkiai. Kuo gautas vidurkis arčiau 5 – kompetencija labai siejasi su mokymo programa, kuo arčiau 1 – tuo labiau nesisieja (žr. *16 pav.).*



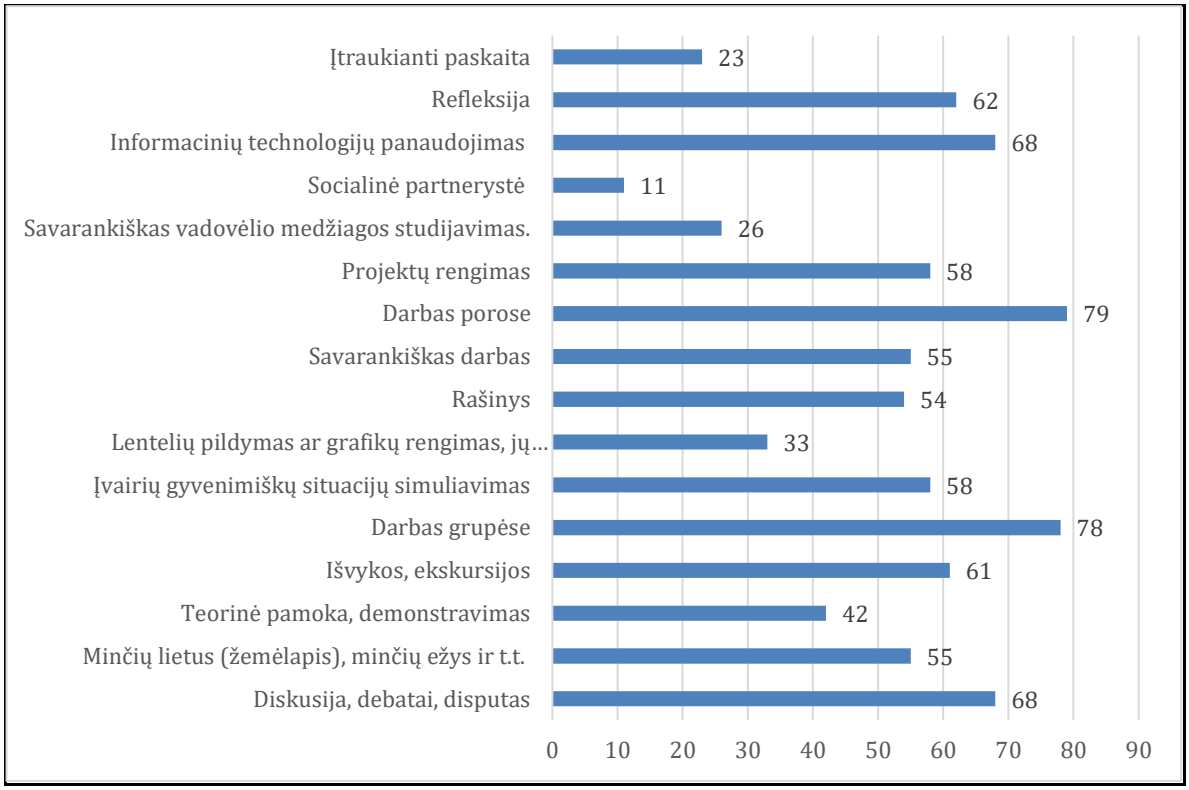
16 pav. Karjeros kompetencijų sąsajos su prancūzų kalbos mokymo programa (M)

Apskaičiavus bendrus ugdymo sričių kompetencijų vidurkius pastebime, jog savęs pažinimo sritis labiausiai siejasi su prancūzų kalbos mokymo programa (M=4,14). Ypatingai aukštu vidurkiu (M=4,61) įvertinta pati pirmoji karjeros kompetencija, susijusi su savo savybių, vertybių, svajonių, interesų ir gabumų pažinimu. Žemesniu vidurkiu buvo įvertintos kompetencijos iš karjeros galimybių pažinimo srities (M=3,79). Respondentų nuomone, šios ugdymo srities kompetencija pažinti darbo pasaulio galimybes, profesijų įvairovę ir kaitos tendencijas labiausiai siejasi su kalbų mokymo programa (M=4,09). Karjeros įgyvendinimo srities kompetencijos buvo įvertintos kiek žemesniu vidurkiu (M=3,63), bet vienu iš aukščiausių vidurkiu buvo įvertinta kompetencija plėtoti ir taikyti bendrąsias kompetencijas (M=4,16). Mažiausiai su prancūzų kalbos mokymo programa, respondentų nuomone, siejasi karjeros planavimo srities kompetencijos (M=3, 48).

Gauti duomenys leidžia patvirtinti anksčiau šiame darbe darytą prielaidą, jog palankiausia integravimui prancūzų kalbos pamokose yra savęs pažinimo bei karjeros galimybių pažinimo srities kompetencijos, nes jos labiausiai susijusios su kalbos mokymo programa. Labiausiai nesisiejančios, mokytojų nuomone, yra karjeros įgyvendinimo ir planavimo srities kompetencijos. Tai gali būti paaiškinama tuo, kad galbūt šios kompetencijos mokytojams yra mažiau pažįstamos nei kitų sričių kompetencijos. Taigi, norint jas susieti su mokymo programa rekomenduotinas didesnis bendradarbiavimas ar integruotų pamokų planavimas su mokyklų karjeros specialistais ar asmenimis atsakingais už ugdymą karjerai. Šią prielaidą patvirtina atsakymų analizė į kontrolinį klausimą, kuriuo buvo prašoma įvertinti nuo 1 iki 5 (kai 1 – visiškai nesutinku, o 5 – visiškai sutinku) teiginį, ar respondentai bendradarbiauja su karjeros specialistu ar kitu asmeniu atsakingu už ugdymą karjerai. Apskaičiavus duomenų įvertį (M=2,6) galima patvirtinti prielaidą, jog prancūzų kalbos mokytojai nepakankamai bendradarbiauja su už ugdymą karjerai mokykloje atsakingu asmeniu.

Organizuojant integruotas pamokas labai svarbų vaidmenį atlieka tinkamų mokymosi metodų pasirinkimas. Siekiant sužinoti, kokius mokymosi metodus prancūzų kalbos mokytojai naudoja dažniausiai, repondentų buvo prašoma iš tradicinių ir aktyviųjų metodų sąrašo nurodyti, kuriuos metodus taiko per pamokas integruodami karjeros kompetencijas (žr. *17 pav.*).

Išanalizavus duomenis paaiškėjo, jog dauguma respondentų taiko įvairius aktyviuosius mokymosi metodus. Beveik visi mokytojai taiko darbo porose (n=79) ir grupėse (n=78) metodus, šiek tiek mažiau – diskusijas, debatus bei naudoja informacines komunikacines technologijas (n=68). Nemažai mokytojų organizuoja išvykas ir ekskursijas (n=61) bei taiko refleksijos metodą (n=62). 17 paveiksle matome, jog ir kiti aktyvieji metodai, tokie kaip projektų rengimas, minčių žemėlapiai, situacijų simuliavimai ir kt., yra taikomi prancūzų kalbos pamokose. Tarp tradicinių metodų vyrauja savarankiškas darbas (n=55), rašinys (n=54) ir kiti. Įdomu tai, kad mokytojų, kurie taiko tradicinius metodus, yra žymiai mažiau nei tų, kurie taiko aktyviuosius mokymosi metodus.



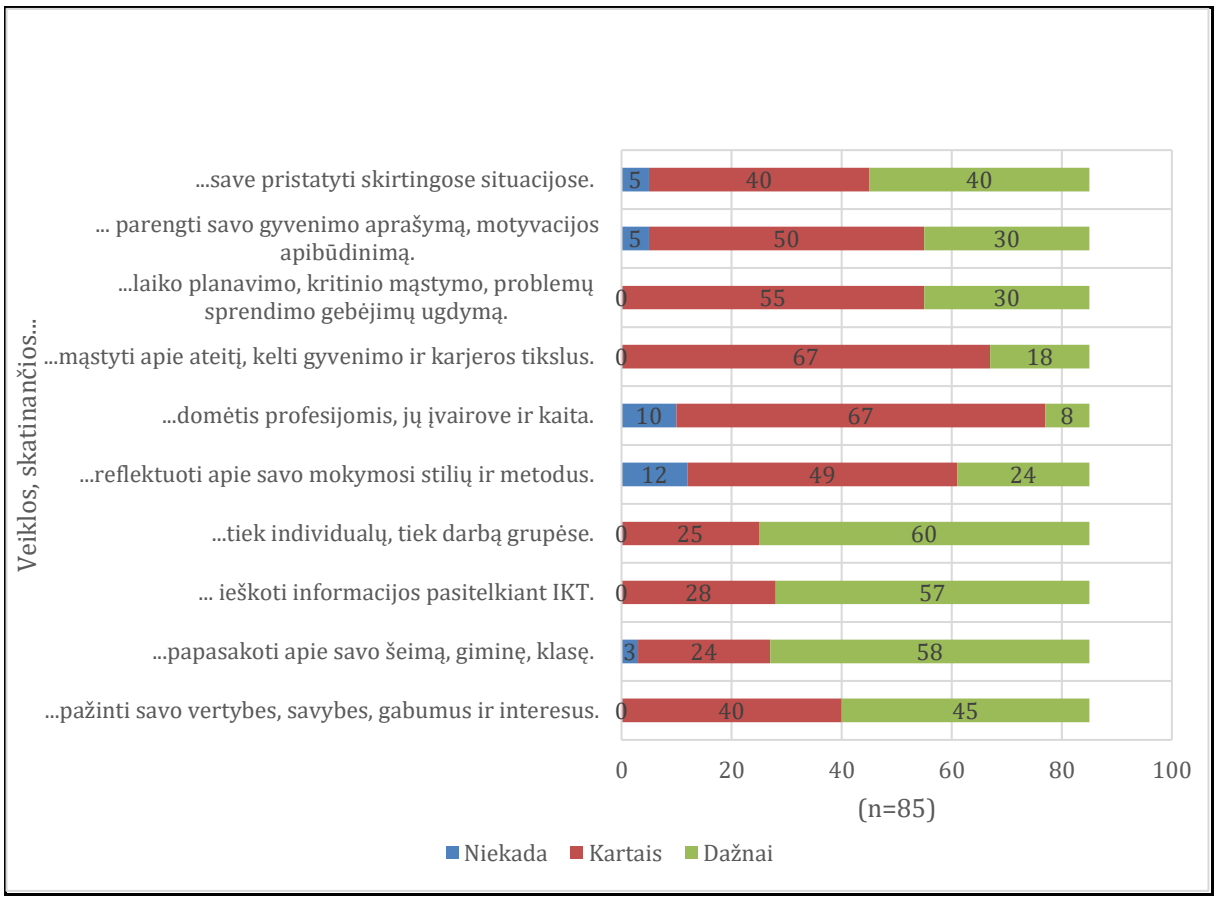
17 pav. Prancūzų kalbos mokytojų dažniausiai taikomi metodai (n=85)

Gauti rezultatai atskleidė, kad prancūzų kalbos mokytojai taikydami aktyviuosius mokymosi metodus pamokų metu ugdo mokinių bendravimo ir bendradarbiavimo įgūdžius, kurie yra susiję su karjeros kompetencija pažinti socialinę aplinką ir socialinius vaidmenis. Aktyvieji metodai ugdo mokinių informacinių technologijų įgūdžius, problemų sprendimo

kompetencijas bei kritinį mąstymą, kuris yra būtinas norint atrasti sau tinkamą veiklą atsižvelgiant į darbo rinkos poreikius ir asmenines savybes. Be to, aktyviųjų metodų dėka mokiniai ugdo bendrąsias kompetencijas, kurios yra ketvirtosios karjeros kompetencijų ugdymo srities pagrindas. Taigi, vien tai, jog mokytojai savo pamokų metu taiko aktyviuosius mokymosi metodus reiškia, jog yra integruojamos karjeros kompetencijos.

Siekiant išsiaiškinti, kokias veiklas, ugdančias skirtingų sričių karjeros kompetencijas, prancūzų kalbos mokytojai organizuoja dažniausiai per savo pamokas, respondentų buvo prašoma įvertinti kaip dažnai jie planuoja 10 išvardintų užsiėmimų, glaudžiai susijusių su skirtingomis karjeros kompetencijomis (žr. *18 pav.*).

Gauti duomenis atskleidė, jog integruodami karjeros kompetencijas mokytojai dažnai taiko darbą individualiai ir grupėse (n=60), planuoja veiklas, skatinančias mokinius mąstyti apie savo socialinę aplinką (šeimą, draugus) (n=58) ir informacinių komunikacinių technologijų taikymą (n=57). Daugiau nei pusė respondentų nurodė, jog dažnai pamokose organizuoja veiklą, susijusią su savo vertybių, savybių ir gabumų pažinimu (n=45) ir kiek mažiau nei pusė apklaustųjų nurodė, jog savo pamokų metu dažnai planuoja veiklas, skirtas savęs pristatymui skirtingose situacijose (n=40). Įdomu pastebėti, jog daugumą užsiėmimų, susijusių su karjeros kompetencijų integravimu, respondentai planuoja dažnai arba kartais ir yra vos keletas veiklų, kurių kai kurie prancūzų kalbos mokytojai niekada neorganizuoja. Iš tokių veiklų paminėtinas reflektavimas apie savo mokymosi stilių ir metodus (n=12) bei domėjimasis profesijomis ir darbo rinkos kaita (n=10). Tai, jog kai kurie mokytojai niekada tokių užsiėmimų neplanuoja gali būti įtakota to, kad antrai užsienio kalbai yra skirta tik 2-3 valandos per savaitę, taigi, jei veikla nesisieja arba mažai siejasi su kalbos mokymosi programa, mokytojai tai veiklai laiko neskiria.



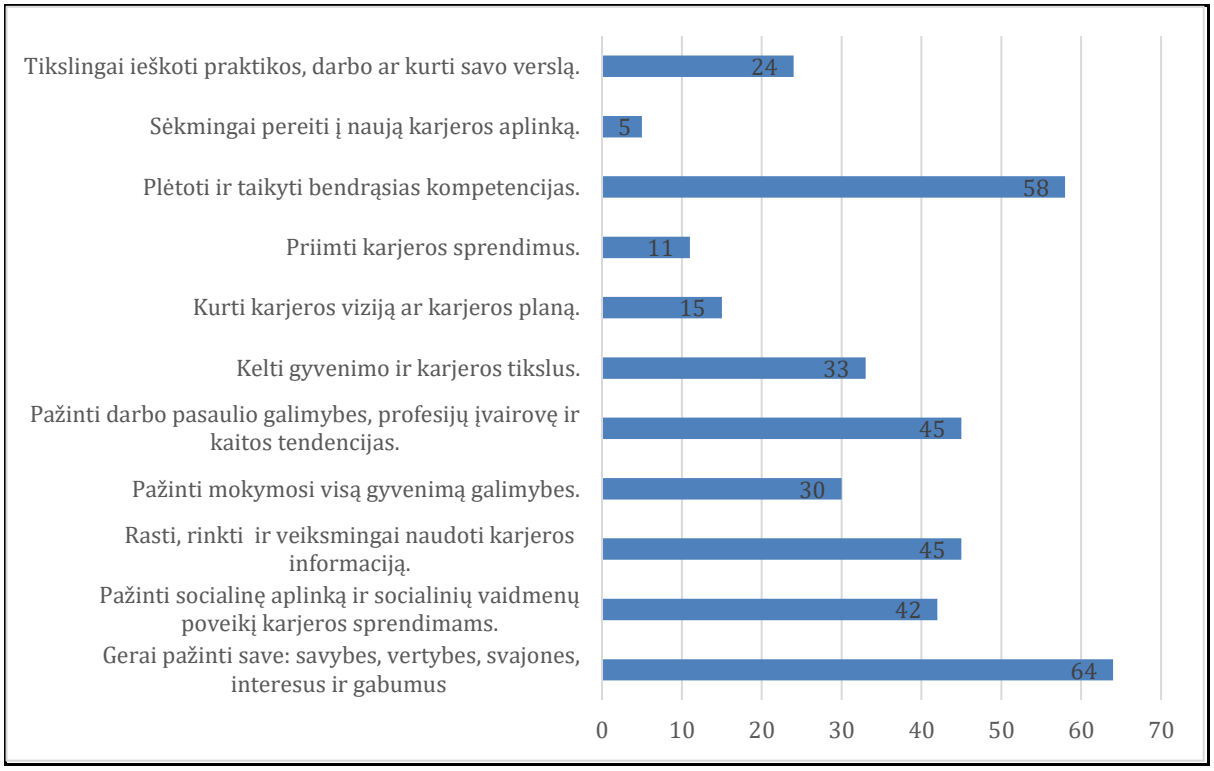
18 pav. Veiklų, integruojančių karjeros kompetencijų ugdymą, dažnis (n=85)

Gauti rezultati rodo, jog mokytojai dažniausiai organizuoja veiklas, susijusias su savęs pažinimo ir karjeros galimybių pažinimo sritimis. Anksčiau šiame darbe respondentų atsakymai parodė, jog savęs pažinimo ir karjeros galimybių pažinimo sričių kompetencijos labiausiai siejasi su prancūzų kalbos mokymo programa. Taigi, galima teigti, jog kuo mažiau tam tikra karjeros kompetencija yra susijusi su kalbos ugdymo programa, tuo mažiau tikimybės, jog ji bus integruojama ir ugdoma prancūzų kalbos pamokose.

Siekiant išsiaiškinti, kurias karjeros kompetencijas respondentai yra integravę į savo pamokas, respondentų buvo prašoma iš karjeros kompetencijų sąrašo pažymėti tas, kurias integravo. Respondentai galėjo išsirinkti kelis jiems tinkamus atsakymus (žr. *19 pav.*).

Respondentų atsakymai atskleidė, jog daugiausia mokytojai planuoja veiklas, susijusias su mokinių savybių, vertybių, gabumų pažinimu (n=64). Panašus mokytojų skaičius yra taikę metodus, ugdančius mokinių bendrąsias kompetencijas (n=58). Pastebima, jog kitų kompetencijų grupių rezultatai yra žymiai žemesni, tačiau respondentų pasiskirstymas beveik vienodas. Kiek daugiau nei pusė mokytojų yra planavę veiklas karjeros informacijai rasti, rinkti ir veiksmingai naudoti (n=45) bei tiek pat respondentų yra pažindinę mokinius su darbo pasaulio ir jo kaitos tendencijomis bei profesijų įvairove. Kiek mažiau mokytojų (n=42) pasisakė planavę veiklas, skirtas socialinės aplinkos pažinimui. Kompetencijos, kurių

mokytojai beveik neintegruoja, susijusios su sėkmingo perėjimo į naują karjeros aplinką kompetencija (n=5), kompetencija priimti karjeros sprendimus (n=11) bei kompetencija kurti karjeros viziją ar planą (n=15).



19 pav. Karjeros kompetencijos, kurias mokytojai yra integravę į prancūzų kalbos pamokas (n=85).

Rezultatų analizė rodo, jog dauguma prancūzų kalbos mokytojų yra integravę savęs pažinimo ir karjeros galimybių pažinimo sričių kompetencijas, tačiau mokytojų skaičius, integravusių karjeros planavimo ir įgyvendinimo sričių kompetencijas, yra žymiai mažesnis, išskiriant bendrųjų kompetencijų ugdymą. Demografiniai respondentų duomenys rodo, jog 61 respondentas dirba su 9-12 klasių mokiniais, o profesijos rinkimasis, nors ir yra ilgalaikis ir nuolatinis procesas, tačiau vyksta būtent vėlyvoje paauglystėje arba ankstyvoje jaunystėje (Antanaitienė ir Sajienė, 2012). Taigi, karjeros planavimo ir įgyvendinimo sričių kompetencijos yra labai svarbios profesiniam apsisprendimui, nes bendrojo ar profesinio ugdymo pabaigoje mokinys turi gebėti „susieti profesijų ir savęs pažinimo rezultatus ir savarankiškai bei atsakingai apsispręsti dėl jam labiausiai priimtinos ir tinkančios profesijos“ (Antanaitienė ir Sajienė, 2012).

Siekiant išsiaiškinti, kaip respondentai vertina savo darbą ugdant mokinių karjeros kompetencijas, respondentų buvo prašoma įsivertinti, kaip tvirtai jie jaučiasi integruodami karjeros kompetencijas prancūzų kalbos pamokose. Bendras įvertis – 3,26 rodo, jog respondentai jaučiasi vidutiniškai integruodami karjeros kompetencijas.

Apibendrinus empirinio tyrimo rezultatus, galima teigti, kad:

- nors prancūzų kalbos mokytojai sėkmingą karjerą asocijuoja su „sėkmingu kilimu karjeros laiptais“ , kuris yra tradicinės karjeros sampratos rodiklis, tačiau labiau dominuoja šiuolaikinei karjeros sampratai būdingas suvokimas, kuris pasireiškia nuolatiniu tobulėjimu, tikslų realizavimu, vertybiniu aspektu renkantis karjerą bei darbo rinkos stebėjimu. Mokytojų suvokimas, jog kiekvienas žmogus yra asmeniškai atsakingas už savo karjerą gali būti tvirtas pagrindas ugdant mokinių karjeros kompetencijas.

- prancūzų kalbos mokytojų nuomone, didžiausia atsakomybė dėl ugdymo karjerai įgyvendinimo atitenka ne tik ugdymo įstaigoms, tačiau ir artimai mokinių aplinkai. Vis dėlto, nors respondentai teigia, jog už ugdymą karjerai mokykloje labiausiai yra atsakingi karjeros specialistai, tačiau duomenų analizė parodė, jog prancūzų kalbos mokytojai supranta savo atsakomybę dėl mokinių karjeros kompetencijų ugdymo.

- prancūzų kalbos mokytojai teigiamai vertina integruotą ugdymą, jo naudą ugdymo procesui, mokinių mokymuisi. Dauguma prancūzų kalbos mokytojų naudoja dalykinio, tarpdalykinio, bei paralelilio ir daugiadalykinio integravimo modelius. Respondentai nuolat bendradarbiauja ir dažniausiai planuoja integruotas pamokas su kitais mokytojais dalykininkais, ypač humanitarinių ir meninių dalykų mokytojais. Tyrimas parodė, jog mažiausiai prancūzų kalbos mokytojai bendradarbiauja su mokyklos karjeros specialistu ar kitu asmeniu atsakingu už ugdymą karjerai.

- savęs pažinimo ir karjeros galimybių pažinimo sričių kompetencijos labiausiai siejasi su Bendrąją užsienio kalbų mokymo programa, ko pasekoje, buvo nustatyta, jog būtent šių sričių kompetencijos yra dažniausiai integruojamos į prancūzų kalbos pamokas. Karjeros kompetencijos dažniausiai integruojamos per temas, susijusias su savęs pažinimu, švietimu, profesijomis bei darbo pasauliu. Nustatyta, kad mokytojai ugdo karjeros kompetencijas atskleisdami mokiniams papildomas karjeros galimybes, atsiveriančias mokant prancūzų kalbą.

- daugiausia mokytojų yra integravę kompetencijas, susijusias su mokinių savybių, vertybių, gabumų pažinimu bei bendrųjų kompetencijų ugdymu. Kitų kompetencijų integravimo dažnis mokytojų tarpe yra ženkliai žemesnis.

- prancūzų kalbos mokytojai dažniausiai taiko aktyviuosius ugdymo metodus, tokiu būdu ugdydami mokinių bendravimo ir bendradarbiavimo bei IKT įgūdžius, kritinį mąstymą bei problemų sprendimo kompetencijas.

- kompetencijos, su kuriomis mokytojai yra mažiau pažįstami, yra kilusios iš karjeros planavimo ir įgyvendinimo ugdymo sričių, nes mažiausiai siejasi su ugdymo programa ir yra rečiau integruojamos į prancūzų kalbos pamokas. Savo tvirtumą integruojant karjeros kompetencijas mokytojai vertina vidutiniškai. Išskirtini dviejų tipų sunkumai – susiję su

integruoto ugdymo procesu ir sunkumai, susiję su nepakankamomis mokinių dalykinėmis kompetencijomis karjeros kompetencijų integravimui, nes dažniausiai prancūzų kalba yra mokoma kaip antroji užsienio kalba.

- mokytojai nėra tikri dėl savo dalyvavimo mokymuose, skirtuose ugdymui karjerai, karjeros kompetencijoms ir jų integravimui. Tai leidžia daryti prielaidą, jog nepaisant ugdymo karjerai programos patvirtinimo 2014 m., mokytojai vis dar nesijaučia užtikrintai kalbėdami ugdymo karjerai, karjeros kompetencijų ir jų integravimo temomis.

- integruotas karjeros kompetencijų ugdymas būtų nuoseklesnis ir sistemiškesnis būtinas didesnis bendradarbiavimas su mokyklos karjeros specialistu, dalijimasis geręja patirtimi, susijusia su ugdymu karjerai, bei papildomas kvalifikacijos kėlimas skirtas karjeros kompetencijoms ir jų integravimui.

IŠVADOS

Spartėjantys ekonominiai, technologiniai, informaciniai ir komunikaciniai pokyčiai įtakoja šiuolaikinio mokinio mokymosi įgūdžius. Tam, kad mokykla atlieptų mokinių psichologinius ir pedagoginius poreikius reikia keisti tradicinę mokymo(si) sistemą. Integruotas ugdymas įgalina šiuolaikinį mokinį susieti skirtingų sričių žinias ir įgūdžius bei sąlygoja tvaresnį ir tolygesnį jo supančio pasaulio suvokimą. Integruotas ugdymas kelia mokinių motyvaciją, susieja mokymąsi su realiu gyvenimu, įgalina jungti naujas žinias su jau turimomis bei įprasmina mokymosi procesą. Egzistuoja keli integruoto ugdymo modeliai, turintys savo privalumų ir trūkumų. Kokį integruoto ugdymo modelį taikyti sprendžia mokytojas atsižvelgdamas į numatytus tikslus, mokinių poreikius ir galimybes, mokyklos situaciją. Užsienio kalbos yra pakankamai platus ir universalus mokomasis dalykas, kuris leidžia integraciją įvairiais aspektais.

Literatūros analizė atskleidė, jog šiuolaikinė karjera nebepriklauso nuo organizacijos. Šiuolaikinė karjera - tai profesinių ir asmeninių tikslų realizavimas bei derinimas. Karjeros sėkmę parodo tai, kiek žmogus jaučia pasitenkinimą atliekama veikla. Karjera yra suvokiama kaip visą gyvenimą trunkantis procesas, už kurį atsakingas yra pats žmogus. Tam, kad žmogus galėtų visą gyvenimą užsiimti veikla, atitinkančia jo asmenines savybes ir teikiančia pasitenkinimą, bei tuo pačiu gebėtų prisitaikyti prie ekonominių šuolių ir nuolat besikeičiančios darbo rinkos, jis turi ugdytis karjeros kompetencijas, kurios įgalintų nuolat kontroliuoti ir valdyti savo karjerą. Taigi, ugdymas karjerai yra ugdymo procesas, sudarantis sąlygas mokiniams išsiugdyti karjeros kompetencijas, reikalingas tinkamai ir pagrįstai pasirinkti savo karjeros kryptį bei sklandžiai pereiti iš vienos mokymosi aplinkos į kitą. Karjeros kompetencijos yra glaudžiai susijusios ir persipynusios, tačiau savęs pažinimo srities kompetencijos yra laikytinos esminėmis individo karjeros kompetencijų ugdymo kontekste. Savęs pažinimo ir karjeros galimybių pažinimo kompetencijų ugdymas yra užkoduotas bendrojoje užsienio kalbų mokymo programoje. Kitų ugdymo sričių kompetencijų integravimas reikalauja iš mokytojų turėti tam tikrų specifinių žinių apie karjeros kompetencijas ir jų integravimo galimybes. Taigi, tam kad karjeros kompetencijų integravimas į prancūzų kalbos pamokas būtų sistemingas ir nuoseklus, mokytojai turi būti susipažinę su ugdymo karjerai programa ir karjeros kompetencijų integravimo galimybėmis.

Empirinio tyrimo duomenų analizė atskleidė, kad prancūzų kalbos mokytojai turi šiuolaikinei karjeros sampratai būdingą suvokimą ir teigiamą nuomonę apie integruoto ugdymo procesą, o tai yra tvirtas pagrindas karjeros kompetencijų integravimui. Savęs pažinimo ir karjeros galimybių pažinimo sričių kompetencijos yra palankiausios integravimui į prancūzų

kalbos pamokas, nes labiausiai siejasi su užsienio kalbų mokymo bendrąja programa. Dažniausiai karjeros kompetencijos yra integruojamos per temas, susijusias su savęs pristatymu, darbo ar mokslo pasauliu, arba atskleidžiant mokiniams užsienio kalbų mokėjimo teikiamas didesnes karjeros galimybes. Integruojant karjeros kompetencijas yra taikomi aktyvieji mokymo metodai ir bendradarbiaujama su kitais dalykų mokytojais. Mokytojai jaučiasi vidutiniškai gerai integruodami karjeros kompetencijas. Sunkumai, kuriuos patiria respondentai įgyvendindami integruotą karjeros kompetencijų ugdymą, susiję su integravimo procesu ir ribotomis mokinių prancūzų kalbos žiniomis. Mokytojai mažiausiai integruoja karjeros planavimo ir įgyvendinimo sričių kompetencijas, nes jos mažiausiai siejasi su bendrąja užsienio kalbų mokymo programa. Taigi, daroma prielaida, jog integruotas karjeros kompetencijų ugdymas prancūzų kalbos pamokose nėra specialiai planuojamas.

REKOMENDACIJOS

Prancūzų kalbos mokytojams:

- Domėtis ir dalyvauti kvalifikacijos kėlimo mokymuose ar seminaruose, susijusiuose su ugdymu karjerai ir integruotu karjeros kompetencijų ugdymu;
- Įtraukti karjeros kompetencijų ugdymą į trumpalaikius ir ilgalaikius programų planus;
- Inicijuoti integruotų pamokų planavimą su kitais dalykų mokytojais;
- Bendradarbiauti su karjeros specialistu ar žmogumi atsakingu už ugdymą karjerai mokykloje planuojant bendras pamokas, projektus ar kito pobūdžio užsiėmimus;

Prancūzų kalbos dėstytojų ir mokytojų asociacijai:

- Plėsti Asociacijos narių skaičių įtraukiant kuo daugiau mokytojų iš mokyklų, esančių rajonuose;
- Numatyti ir planuoti susitikimus, skirtus gerosios patirties dalijimuisi, susijusiu su karjeros kompetencijų integravimo galimybėmis į prancūzų kalbos pamokas;
- Planuoti ir organizuoti kvalifikacijos kėlimo mokymus mokytojams, susijusius su ugdymu karjerai ir karjeros kompetencijų integravimu;
- Organizuoti su karjera susijusius renginius (pavyzdžiui, karjeros dienas, karjeros muges ir pan.) įtraukiant mokinius iš skirtingų Lietuvos miestų ir regionų, skirtus supažindinti su karjeros galimybėmis mokant prancūzų kalbą;

Ugdymo įstaigų karjeros specialistams:

- Įtraukti prancūzų ir kt. užsienio kalbų mokytojus į ugdymo karjerai mokyklos programas;
- Inicijuoti glaudesnį bendradarbiavimą su prancūzų ir kt. kalbų mokytojais planuojant bendras pamokas ar užsiėmimus;

Aukštosioms mokykloms, ruošiančioms būsimuosius pedagogus:

- Įtraukti ugdymo karjerai dalyką į visas studijų programas;

LITERATŪROS SĄRAŠAS

1. Abračinskaitė, A. ir Fominienė, B. V. (2015). Karjeros kompetencija – sėkmingos karjeros veiksnys: būsimų turizmo vadybininkų požiūris. *Aukštųjų mokyklų vaidmuo visuomenėje: iššūkiai, tendencijos ir perspektyvos,* 1 (4), 38-44.
2. Adomaitienė, J. ir Zubrickienė, I. (2016). Suaugusiųjų bendrųjų kompetencijų plėtojimas projektų metodu. *Andragogika,* 148-173, doi: http://dx.doi.org/10.15181/andragogy.v7i0.1383
3. Antanaitienė, A. ir Sajienė L. (2012). Bendrojo ugdymo mokyklų ir profesinio mokymo įstaigų vaidmuo mokinių profesiniam apsisprendimui: situacija ir pagrindinės problemos. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 29, doi: 10.15388/ActPaed.2012.29.1183.
4. Bitinas B. (2000). *Ugdymo filosofija.* Vilnius: Enciklopedija.
5. Berger P. L. ir Luckmann T. (1999). *Socialinės tikrovės konstravimas.* Vilnius: Pradai.
6. Bylaitė-Žakaitienė, A. (2017). Etninės kultūros integravimas į ugdymo procesą: nauda ar mada? *Socialinis ugdymas / Holistinės edukacijos ir aktyvios socialinės įtraukties sinergija,* 46 (2), 56-71, doi: http://dx.doi.org/10.15823/su.2017.12
7. Brown, S. D., Crace, R. K. ir Almeida, L. (2006). A culturally sensitive, values-based approach to career counseling. Iš A. J. Palmo, W. J. Weikel ir D. P. Borsos, *Foundations of mental health counseling* (p. 144-171). Springfield: Charles C Thomas.
8. Brown, S. D. ir Lent, R. W. (2013). Understanding and facilitating career development in 21st century. Iš *Career development and counseling*, 2 (1), 1-25. Prieiga per internetą: https://www.academia.edu/34761236/_Steven_D._Brown_Robert_W._Lent_Career_Development_bookzz.org_
9. Celiešienė, E. ir Kvieska, V. (2019). Integruotas ugdymas dėstant socialinio ugdymo dalykus. *Socialinis ugdymas,* 52 (2), 72-90.
10. Cibulskaitė, N. ir Kurienė, A. (2015). Būsimųjų gamtos mokslų ir matematikos mokytojų integracinių ryšių taikymo gebėjimų ugdymas(is*). Pedagogika,* 1, 133-142.
11. Chreptavičienė, V. ir Starkutė, J. (2012). Relationship between career and competency: verification of theoretical model validity. *Inžinerinė ekonomika*, 163-173 .
12. Danilevičius, E. (2008*).* Karjeros projektavimo ir karjeros planavimo ugdymo edukologinės prielaidos. *Pedagogika,* 92, 110-115.

13. Delserieys-Pedregosa, A., Boilevin, J.-M., Brandt-Pomares, P., Givry, D. ir Martin, P. (2010). Enseignement intégré de science et technologie, quels enjeux? *Review of science, mathematics, and ICT education,* 4 (2), 9-28. Prieiga per internetą: https://www.academia.edu/724045/Enseignement_int%C3%A9gr%C3%A9_de_science_et_technologie_quels_enjeux

14. Dewey, J. (1913). *Riverside educational monographs. Interest and effort in education.* Houghton: Mifflin and Company.

15. Drake, S.M. ir Burns, R.C. (2004). What is integrated curriculum? Iš S. M. Drake ir R.C. Burns, *Meeting standards through integrated curriculum* (p. 6-17). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

16. Drake, S.M. ir Burns, R.C. (2004). Why integrate the curriculum in an era of accountability? Iš S. M. Drake ir R.C. Burns, *Meeting standards through integrated curriculum* (p. 18-30). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

17. Dromantaitė-Stancikienė, A. (2012). Pasitenkinimo karjera veiksniai. *Socialinis darbas,* 2, 289-300.

18. Fogarty, R. (1991). Ten ways to integrate curriculum. Iš R. Fogarty, *Integrating the curriculum* (p. 61-65). Palatine: IRI/Skylight Training and Publishing Inc.

19. Fogarty, R. ir Pete B.M. (2009). *How to integrate the curricula*. Thousand oaks: Corwin.

20. Gaižauskaitė, I ir Mikėnė, S. (2014). *Socialinių tyrimų metodai: apklausa*. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.

21. Garnienė, D., Pukelis, K., (2004). Lietuvos karjeros konsultavimo sistema. *Profesinio rengimo tyrimai,* 8, 93-107.

22. Garnienė, D., Pukelis, K., (2003*).* Moksleivių ugdymas karjerai: padėties analizė ir perspektyvos bendrojo lavinimo mokykloje. *Profesinio rengimo tyrimai,* 7, 24-35.

23. Gedminienė, D. ir Gumuliauskienė, A. (2008). Ugdymo kokybės vertinimas bendrojo lavinimo mokykloje: mokytojų ir mokinių požiūris. *Acta paedagogica Vilnensia,* 21, 75-88.

24. Guay, F., Boulet, J. ir Bradet, R. (2017). La motivation à poursuivre des activités liées au choix de carrière et le niveau d'indécision de carrière des étudiants du collégial. *Journée de la recherche sur la motivation au collégial*. Montreal: Acfas.

25. Gudžinskienė, V. (2011). Konstruktyvizmo ištakos Lietuvoje ugdant socialinius įgūdžius. *Pedagogika,* 103, 38-44.

26. Gudžinskienė, V. ir Railienė, A. (2012). Gyvenimo įgūdžių ugdymo ir ugdymo karjerai sąsaja. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 31. doi: doi.org/10.15388/ActPaed.2012.29.1177.

27. Harden, R. M., (2000). The integration ladder: a tool for curriculum planning and evaluation. *Medical education,* 34, 551-557.

28. Jackūnas Ž. (1993). Ugdymo integracijos metmenys. Iš *Lietuvos švietimo reformos gairės* (p. 86-102). Vilnius: Valstybinis leidybos centras.

29. Jacobs, H. H. (1989). The Interdisciplinary Model: A Step-by-Step Approach for Developing integrated Units of Study. *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation.* USA, p. 53-60.

30. Jacobs, H.H. (1989). Interdisciplinary curriculum options: a case for multiple configurations. *Educational horizons,* 68 (1), 25-27.

31. Jakavonytė - Staškuvienė, D. (2017). Kalbų didaktikos integravimas kitų dalykų pamokose pradinėse klasėse (Šveicarijos patirtis). *Mokslu grįsto švietimo link,* 266-286.

32. Jakavonytė - Staškuvienė, D. ir Žemgulienė, A. (2016). Pradinių klasių mokinių kalbinių gebėjimų integruotas ugdymas įvairių dalykų pamokose: istorinio laiko tėkmės supratimo atvejis. *Kalbų didaktika,* 221-240.

33. Jegelevičienė, V., Merfeldaitė, O. ir Railienė, A. (2016). Career education in a general education school: career expectations of senior form pupils. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the international scientific conference,* 2, 98-108. doi: dx.doi.org/10.17770/sie2016vol2.1391

34. Jocienė, J. (2007). Bendrųjų kompetencijų ugdymas kaip edukologinė teorinio ir praktinio mokymo integravimo prielaida. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*, 13, 82-89.

35. Johansen, B., Rathe A. ir Rathe J. (1999). *Vaiko galimybės ir mokykla.* Vilnius: Margi raštai.

36. Jovaiša, L. (2009). *Profesinio orientavimo ir konsultavimo psichologija: pedagoginis ir profesinis orientavimas* (p.243- 265). Vilnius: leidykla Agora.

37. Junevičienė, O. (2007). Integruotų studijų programų rengimo ir įgyvendinimo aspektai. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos,* 13, 90-101.

38. Juodaitytė, A. (2011). Vaikystės pedagogikos specialybės studentų karjeros kompetencijų raiška projektuojant darbo vietą privačiame ikimokyklinio ugdymo paslaugų sektoriuje. *Mokytojų ugdymas,* 17 (2), 58-75.

39. Kardelis, K. (2017). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai.* Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos centras.

40. Kanišauskas, S. (2014). Vertybių erdvėlaikis: kaitos ir pastovumo problema. *Sociologija,* 3, 164-173.

41. Katkonienė, A., Ustinavičiūtė, L. ir Žemaitaitytė, I. (2011). Veiksniai, susiję su sėkmingu karjeros planavimu ir profesijos pasirinkimu paauglystėje. *Socialinis darbas,* 2, 169-180.

42. Kiliuvienė, D. (2002). Integruotojo mokymo didaktiniai aspektai. *Pedagogika,* 57, 62-67.

43. Komenskis, J. A. (1927). *Didžioji didaktika.* Kaunas: Švietimo ministerijos knygų leidimo leidinys.

44. Korsakienė, R., Smaliukienė R. (2014). Šiuolaikinė karjera individo požiūriu: karjeros modeliai, jų sąsajos ir reikšmė.*Verslas: teorija ir praktika,* 15 (1), 84-92.

45. Kučinskienė, R. (2000). Ugdymas karjerai – švietimo aktualija pasaulyje ir Lietuvoje. *Pedagogika,* 43, 40-52.

46. Kučinskienė, R. (2003). Asmeninės karjeros valdymo gebėjimai ir jų ugdymo gairės. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos,* 7, 72 – 81.

47. Kvieskienė, G. ir Vyšniauskaitė, M. (2017). Integruoto turinio plėtra: socialinio ugdymo(si) diskursas. *Socialinis ugdymas/Holistinės edukacijos ir aktyvios socialinės įtraukties sinergija,* 46, (2) , 6–23.

48. Lamanauskas, V. ir Augienė, D. (2015*).* Universiteto studentų karjeros supratimas, darbo vertybių, kompetencijų ir studijų įtakos profesinei karjerai vertinimas. *Švietimas: politika, vadyba, kokybė,* 7, 8–26.

49. Larose, F. ir Lenoir, Y. (1998). La formation continue d'enseignants du primaire à des pratiques interdisciplinaires: résultats de recherches. *Revue des sciences de l'éducation,* 24 (1), 189–228. Doi: doi.org/10.7202/031967ar

50. Laužikas, J. (1993). Švietimo integracijos pagrindai. *Pedagoginiai raštai*. Kaunas.

51. Lent, R. W. (2008). Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle : considérations théoriques et pratiques. *L'orientation scolaire et professionnelle.* Doi: 10.4000/osp.1597.

52. Leonienė, B., Mačiulienė, V., Variakojienė, Z. (2012). *Integruotų darbų rengimas: teoriniai ir praktiniai aspektai.* Kaunas: Kauno kolegija.

53. *Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030",* (2012). Prieiga per internetą:

https://www.docdroid.net/OHqeBsc/lietuva2030.pdf

54. Lowe, A. (2002). Recherche collaborative musique/arts/langue en milieu linguistique minoritaires: Apprentissage interdisciplinaire et développement de l'identité. *Canadian Journal of Applied Linguistics,* 5(1), 93-116. Prieiga per internetą: https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19841

55. Martišauskienė, E. (2008). Ugdomojo mokymo retrospektyva ir dabartis (V. Rajecko „Ugdomojo mokymo" ir konstruktyvizmo paralelės)". *Pedagogika,* 89, 11-17.

56. Mauzienė, L. (2007). Kalbinės veiklos rūšių tarpusavio sąveikos reikšmė mokant užsienio kalbų. *Edukologija,* 15 (2), 53-59.

57. Merfeldaitė, O. ir Railienė, A. (2012). Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo analizė: pedagogų karjeros proceso metmenys. *Socialinis darbas,* 11 (2), 367-378.

58. Melani, D. (2016). *Le choix d'une orientation professionnelle: une occasion de travail psychique à point nommé pour l'adolescent.* Rev. Latinoam. Psicopat. Fund., São Paulo, 79(4), 647-662. Doi: //dx.doi.org/! 0.1590/1415-4714.2016v 19n4p647.5

59. Mémet, M. (2003). L'enseignement à contenu intégré augmente la motivation pour l'apprentissage de la langue: Vrai ou faux ? *Étude portant sur des cours d'anglais de spécialité en médiation culturelle***,** ASp, 39-40. Prieiga per internetą: http://journals.openedition.org/asp/1350

60. Motiejūnaitė, E. ir Žadeikaitė, L. (2009) Kompetencijų ugdymas: iššūkiai ir galimybės. *Pedagogika,* 95, 86-93.

61. Norvilaitė, I. (2005). Aktyvieji mokymo(si) metodai dėstant kalbos kultūros ir specialybės kalbos kursą. *Studijų proceso tobulinimas, taikant inovatyvias formas ir metodus* (p. 45-49). Rokiškis: Respublikinės mokslinės praktinės konferencijos medžiaga.

62. *Naujosios (Z) kartos ugdymo pedagoginiai ir psichologiniai aspektai*. (2015) Rekomendacijos pedagogams ir švietimo pagalbos specialistams. Vilnius: specialiosios pedagogikos ir psichologijos centras.

63. Novelskaitė, A. ir Pučėtaitė, R. (2016). Tinkamos akademinės (mokslinės) autorystės užtikrinimo ir prevencijos bei kontrolės priemonės ir praktikos Lietuvos mokslo bendruomenėje. *Autorių sąrašo sudarymo atvejis. Socialinių mokslų studijos,* 9 (1), 27-55.

64. OBE, D. H., Mann, A., Barnes, S-A., Baldauf, B. ir McKeown, R. (2016). *Careers education: international literature review*. Warwick: Warwick institute for employment research.

65. Ogulevičienė, A. (2018). *Karjeros kompetencijų ugdymas ikimokyklinio ugdymo institucijoje*. Magistro baigiamasis darbas.

66. Paulauskaitė, L. ir Rudžinskienė R. (2012). *Karjeros projektavimo gebėjimų ugdymas.* Šauliai: Šiaulių universitetas.

67. Petkevičiūtė, N. (2006). *Karjeros valdymas: asmeninė, individualioji perspektyva.* Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.

68. Petrauskienė, A. (2011). Interdisciplininis bendradarbiavimas socialinio darbo praktikoje. *Socialinis darbas*, 1, 42-48.

69. Pociūtė, B. ir Isiūnaitė, V. (2011). Profesijos pasirinkimo problemos ir asmenybės savybės. *Psichologija*, 43, 78-91.

70. Prakapas, R. ir Avinaitė, J. (2011). Aktyviųjų mokymo metodų panaudojimas aukštosiose mokyklose teisinio ugdymo paskaitose. *Socialinis darbas*, 10 (1), 103-111.

71. *Promoting language learning and linguistic diversity: an action plan 2004-2006* (2003). Commission of the European communities. Prieiga per internetą: http://hdl.voced.edu.au/10707/86910

72. Pukelis, K. ir Pundzienė, A. (2002). Profesinis konsultavimas karjeros projektavimui: paradigmų kaita. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos,* 6, 44-59.

73. Pukelis, K. (2003). Career designing skills in the knowledge society: new challenges for vocational counselling and career planning. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos,* 6, 66–75.

74. Pupininkienė, A. ir Rodzevičiūtė, E. (2008). Bendrojo lavinimo mokyklos profesijos patarėjo vadybinis kompetentingumas. *Pedagogika,* 91, 108-114.

75. Projektas „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra“ (NR. VP1-2.2-ŠMM-02-V-01-006)

76. Pundziuvienė, D., Bijeikienė, V. ir Zutkienė, L. (2012). IKT panaudojimas integruojant kalbos ir dalyko mokymą. *Darnioji daugiakalbystė,* 1, 110-122.

77. Railienė, L. (2012). *Dalykinė integracija: integruoti geografijos tiriamieji ir projektiniai darbai.* Šauliai: Šiaulių universiteto Gamtamokslinio ugdymo tyrimų centras.

78. Rauhansalo, T. ir V. Kvieska (2017). Finnish education system in Integrated social education context. *Socialinis ugdymas.* 46 (2), 24-39.

79. Rudokaitė, R., Rudžinskienė, R. (2014). Neįgalaus jaunimo karjeros projektavimo kompetencijų ypatumų atskleidimas žinių visuomenės kontekste. *Socialinė teorija, empirija, politika ir praktika.* 9, 94-104.

80. Rupšienė, L. (2016). Bronislovas Bitinas – ryškiausias XX a. antrosios pusės – XXI a. pradžios postpozityvizmo atstovas Lietuvos edukologijoje. *Pedagogika,* 4, 28-46.

81. Rosinaitė, V. (2008). Lietuvos aukštųjų mokyklų studentų career development kompetencijos: subjektyvus jų įsisavinimo lygio ir ugdymo poreikio įvertinimas. *Filosofija. Sociologija,* 19 (4), 62–71.

82. Rosinaitė, V. (2009). Studentų karjeros kompetencijų ugdymas: empirinis efektyvumo sąlygų įvertinimas. *Acta paedagogica Vilnensia*. 22, 76-87.

83. Salienė, V. (2004). Gimtosios kalbos ugdymo didaktika: integruoto mokymo galimybės. *Pedagogika,* 70, 181-186.

84. Savage, J. (2010). *Cross-curricular teaching and learning in the secondary school*. New-York: Taylor and Francis Group.

85. Simonavičius, E. (2015). Aktyvieji mokymosi metodai: naujos formos ir galimybės. *Geografija ir edukacija: mokslo almanachas,* 117-127.

86. Sokolova, A. ir Stanišauskienė, V. (2007). Profesinio orientavimo sistemos Lietuvoje teorinės ir politinės prielaidos. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos,* 13, 226-241.

87. Sokolova, A. (2014). Ugdymas karjerai, profesinis informavimas ir konsultavimas mokykloje. *Švietimo problemos analizė,* 19 (124). Prieiga per internetą: https://www.sac.smm.lt/wp-content/uploads/2016/01/fm_2014-SPA-Nr-19.pdf

88. Stancikienė, A. (2009). Teoriniai profesinės karjeros valdymo aspektai. *Viešoji politika ir administravimas,* 29, 107-113.

89. Stanišauskienė,V. (2004). *Rengimosi karjerai proceso socioedukaciniai pagrindai: monografija.* Kaunas: Technologija.

90. Stanišauskienė, V. (2000). *Rengimosi karjerai proceso socioedukaciniai pagrindai ir jo prielaidos Lietuvos bendrojo lavinimo mokykloje.* (Daktaro disertacija). Kaunas: Technologija.

91. Stanišauskienė, V., Večkienė, N. (2000). Rengimasis karjerai transformacijų laikotarpiu: Lietuvos gimnazijose egzistuojančių prielaidų analizė. *Socialiniai mokslai,* 22, 85-97.

92. Stanišauskienė, V. ir Urbonienė, A. (2017). Informacinių technologijų studentų profesinio identiteto raiška lyčių aspektu. *Informacijos mokslai*, 90-104.

93. Stankūnienė, R. ir Žižys, D. (2010). *Integruotų atsiskaitymo užduočių taikymas.* Kaunas: Kauno kolegija.

94. Surgėlienė, J. ir Bankauskienė, N. (2012*).* Bendrojo ugdymo mokyklos ir aukštosios mokyklos bendradarbiavimo galimybės padedant mokiniams planuoti karjerą. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos,* 23, 76-87.

95. Surgėlienė, J. ir Bankauskienė, N. (2014*).* Ugdymo karjerai procese veikiantys subjektai istoriniame kontekste. *Socialinis ugdymas,* 37, 8-17.

96. Šilingienė, V. (2011). Lyderystės kompetencijos raiška individualios karjeros kontekste. *Ekonomika ir vadyba,* 16, 961- 968.

97. Šlekienė, V., Ragulienė, L. ir Lamanauskas, V. (2015). Gamtos mokslų ir matematikos dalykų integravimo galimybės tyrinėjant vandens druskingumą. *Gamtamokslinis ugdymas bendrojo ugdymo mokykloje,* 60-67.

98. Targamadzė, V. (2014). Z karta: charakteristika ir ugdymo metodologinės linkmės įžvalga. *Tiltai,* 4, 95-104.

99. Tidikis, R. (2003). *Socialinių mokslų tyrimų metodologija.* Vilnius: Lietuvos teisės universitetas.

100. Ugdymo karjerai programa mokiniams, besimokantiems pagal pradinio, pagrindinio, vidurinio ugdymo ir profesinio mokymo programas. (2014)

101. Valackienė, A. ir Želnienė, V. (2018). Kaitos proceso ir pokyčių valdymo sinergija ugdymo įstaigose: metodologinis tyrimo konstruktas. *Tiltai,* 2, 55-74.

102. Valatkienė, S. (2005). Visuminio ugdymo problema naujosios pedagogikos teorijoje ir praktikoje. *Acta paedagogica Vilnensia, 15*, 112-119.

103. Valstybinio audito ataskaita (2014). *Kaip organizuojamas ir vykdomas mokinių profesinis orientavimas.*

104. Vasiliauskas, R. (2006). Ugdymo filosofijos integravimas į pedagoginę praktiką. *Pedagogika,* 83, 52-56.

105. Venckienė, R. ir Dedelytė, M. (2018). Integruotos geografijos pamokos: mokytojų požiūris. *Geografija ir edukacija,* 6, 39-52.

106. Vilhjalmsdottir, G. (2006). Outcomes of two different methods in careers education. *International journal for educational and vocational guidance,* 7, 97-110.

107. Vygotsky L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes.* Harward: Harvard University Press.

108. Žydžiūnaitė, V. (2011). *Baigiamojo darbo rengimo metodologija (mokomoji knyga*). Kaunas: Vitae litera.

109. Žydžiūnaitė, V. ir Sabaliauskas, S. (2017). *Kokybiniai tyrimai principai ir metodai.* Vilnius: Vaga.

110. Watts, A. G. (2009). *The relationship of career guidance to VET*. Cambridge: National institute of careers education and counselling.

111. Watson, M. ir McMahon, M. (2005). Children's Career Development: A research review from a learning perspective. *Journal of Vocational Behavior,* 67, 119–132.

112. 2019-2020 ir 2020-2021 mokslo metų pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų bendrieji ugdymo planai, (2019). Prieiga per internetą: https://www.smm.lt/uploads/documents/svietimas/pagrindinis/2019-2021%20m_m_%20Pagrindinio%20ir%20vidurinio%20ugdymo%20program%C5%B3%20%20BUP.pdf

SANTRAUKA

Šio magistrinio darbo „ Integruotas karjeros kompetencijų ugdymas prancūzų kalbos pamokose“ tikslas – išanalizuoti integruoto karjeros kompetencijų ugdymo prancūzų kalbos pamokose ypatumus. Tikslui pasiekti buvo taikyti šie tyrimo metodai:

1. Teoriniai: mokslinės, pedagoginės bei metodinės literatūros apžvalga ir analizė.
2. Empiriniai: kiekybinis tyrimas taikant apklausos metodą.

Teorinė tyrimo analizė atskleidė, kad atliepiant šiuolaikinių mokinių psichologinius ir pedagoginius poreikius integruotas ugdymas įgalina mokinį sieti jau turimas žinias su naujomis, ieškoti sąsajų tarp dalykų bei paaiškinti jų ryšį, o dėl savo universalumo ir platumo prancūzų kalbos dalykas yra palankus karjeros kompetencijų integravimui įvairiais aspektais.

Empirinio tyrimo metodas – anoniminis internetinis klausimynas. Tyrimo instrumentą sudaro 18 uždaro tipo klausimų ir vienas atviras klausimas. Uždaro tipo klausimų analizei naudoti statistinių duomenų apdorojimo metodai. Atviro klausimo analizė atlikta taikant kokybinio turinio (content) analizės metodą. Tyrimo populiaciją sudaro Prancūzų kalbos dėstytojų ir mokytojų asociacijos narai. Tyrime dalyvavo 85 respondentai.

Empirinio tyrimo rezultatų analizė parodė, jog savo galimybes integruojant karjeros kompetencijas mokytojai vertina vidutiniškai. Sunkumai, su kuriais dažniausiai susiduria mokytojai, yra susiję su integruotų pamokų planavimo procesu bei nepakankamomis mokinių prancūzų kalbos žiniomis. Integracija galima per tam tikras temas bei atskleidžiant mokiniams didesnes karjeros galimybes mokant užsienio kalbą. Nustatyta, kad savęs pažinimo ir karjeros galimybių pažinimo sričių kompetencijos yra dažniausiai integruojamos į prancūzų kalbos pamokas, nes jos labiausiai siejasi su prancūzų kalbos programa. Karjeros planavimo ir įgyvendinimo sričių kompetencijos yra integruojamos rečiau, nes reikalauja iš mokytojų specifinių žinių.

Pagrindiniai žodžiai: ugdymas karjerai, integruotas ugdymas, karjeros kompetencijos, prancūzų kalba.

SUMMARY

This thesis “Integrated development of career competencies in French language lessons” aims to analyze the particularities of integrated development of career competencies in French lessons. To achieve the goal, the following methods were used:

- Theoretical: the review and analysis of scientific, pedagogical and methodological literature.
- Empirical: analysis of quantitative research data.

The theoretical analysis of the study revealed that in response to the psychological and pedagogical needs of modern students, integrated education enables students to connect existing knowledge with new ones, find and explain connections between subjects. The subject of French language is conducive to the integration of career competencies in various aspects because of its versatility and breadth.

The method of empirical research is a questionnaire survey. The research tool consists of 18 closed-ended questions and one open-ended question. Statistical data processing methods were used for the analysis of closed type questions. The analysis of the open question was performed using the method of qualitative content analysis. The study population consists of members of the Association of French Language Teachers. The study involved 85 respondents.

The results of the empirical research showed that teachers evaluate their possibilities in integrating career competencies on average. The difficulties most commonly encountered by teachers are related to the integrated lesson planning process and the lack of French knowledge by students. Integration is possible through certain topics and by revealing greater career opportunities for students in speaking a foreign language. Competencies in the areas of self-knowledge and career opportunities have been found to be most often integrated into French lessons, as they are most closely linked to the French language curriculum. Competencies in the areas of career planning and implementation are less frequently integrated because they require specific knowledge from teachers.

Key words: career education, integrated education, career competencies, French language.

PRIEDAI

Gerbiamas (-a) prancūzų kalbos mokytojau (-a),

esu prancūzų kalbos mokytoja Gintarė Maslauskė. Šiuo metu studijuoju Mykolo Romerio universitete ir atlieku magistrinio darbo tyrimą, kuriuo siekiu ištirti karjeros kompetencijų integravimo į prancūzų kalbos pamokas ypatumus. Šis tyrimas bus atliekamas tik tarp Prancūzų kalbos mokytojų ir dėstytojų asociacijos narių, todėl Jūsų nuomonė yra labai svarbi tyrimo tikslui atskleisti. Anketos duomenys ir rezultatai bus naudojami tik mokslinio tyrimo uždaviniams įgyvendinti. Anketa yra anoniminė. Jūsų atsakymai bus koduojami ir naudojami analizei apibendrintai. Atidžiai perskaitykite klausimus ir pažymėkite Jums labiausiai tinkantį atsakymą.

1. **Kuris iš pateiktų teiginių geriausiai, Jūsų nuomone, apibūdina karjeros sąvoką.** *(Pažymėkite vieną Jums labiausiai tinkantį atsakymą).*

Karjera - sėkmingas kilimas profesinėje veikloje. □

Karjera – prestižas, socialinis statusas. □

Karjera – asmeninių tikslų realizavimas. □

Karjera – sėkmingas skirtingų gyvenimo vaidmenų derinimas. □

Karjera – asmeninis tobulėjimas. □

Karjera – nuolat augantis atlyginimas. □

Karjera – tai visą gyvenimą trunkantis procesas. □

2. **Pažymėkite, kiek sutinkate, kad žemiau išvardinti teiginiai turi įtakos sėkmingai karjerai.** *(Kiekvieną teiginį įvertinkite 5-ių balų skalėje, kai 1 – visiškai nesutinku, o 5 – visiškai sutinku).*

	1	2	3	4	5
Karjerą reikia nuolat planuoti, organizuoti ir kontroliuoti.					
Už karjeros sėkmę yra atsakinga organizacija.					
Už karjeros sėkmę atsakingas pats žmogus.					
Sėkminga karjera neatsiejama nuo žmogaus vertybių.					
Norint sėkmingos karjeros reikia nuolat tyrinėti darbo rinkos kaitą.					
Sėkminga karjera turi leisti žmogui save realizuoti.					
Žmogaus ugdymas karjerai turi prasidėti ankstyvoje vaikystėje.					
Mokykla atlieka didžiausią vaidmenį padedant mokiniui pasirinkti karjeros kelią.					

3. **Įvertinkite žemiau pateiktų asmenų svarbą ugdant mokinio karjeros kompetencijas.** *(Kiekvieną asmenį įvertinkite 5-ių balų skalėje, kai 1 – visiškai nesvarbus, o 5 – labai svarbus)*

	1	2	3	4	5
Karjeros specialistas					
Tėvai					
Psichologas					
Draugai					
Klasės auklėtojas					
Mokytojai dalykininkai					
Pavaduotojas ugdymui					
Bibliotekininkas					
Socialinis pedagogas					

4. **Įvertinkite, kiek, Jūsų nuomone, yra svarbios kiekviena iš pateiktų karjeros kompetencijų mokinių karjeros sprendimų priėmimui.** *(Kiekvieną kompetenciją įvertinkite 5-ių balų skalėje, kai 1 – visiškai nesvarbi, o 5 – labai svarbi)*

	1	2	3	4	5
Gerai pažinti save: savybes, vertybes, svajones, interesus ir gabumus					
Pažinti socialinę aplinką ir jos poveikį karjeros sprendimams.					
Rasti, rinkti ir veiksmingai naudoti karjeros informaciją					
Pažinti mokymosi visą gyvenimą galimybes.					
Pažinti darbo pasaulio galimybes, profesijų įvairovę ir kaitos tendencijas.					
Kelti gyvenimo ir karjeros tikslus.					
Kurti karjeros viziją ar karjeros planą.					
Priimti karjeros sprendimus					
Plėtoti ir taikyti bendrąsias kompetencijas.					
Sėkmingai pereiti į naują karjeros aplinką.					
Tikslingai ieškoti praktikos, darbo ar kurti savo verslą.					

5. **Įvertinkite, kiek, Jūsų nuomone, integruotas ugdymas aktualus bendrojo ugdymo mokykloje.** *(Kiekvieną teiginį įvertinkite 5-ių balų skalėje, kai 1 – visiškai nesutinkate, o 5 – visiškai sutinkate)*

	1	2	3	4	5
Integruotas ugdymas (IU) sumažina mokinių darbo krūvį.					
IU skatina mokinių mokymosi motyvaciją.					
IU dėka ugdomos ne tik dalykinės, tačiau ir kitos bendrosios kompetencijos.					
IU padeda giliau suprasti nagrinėjamą temą.					
IU skatina mokinius sieti jau turimas žinias su naujomis.					
IU įprasmina mokymąsi.					
IU padeda susieti mokymą su realiu gyvenimu.					
IU skatina mokytojų kūrybiškumą.					

6. **Pažymėkite, su kuriais mokomaisiais dalykais esate integravę prancūzų kalbos pamokas?** *(Pažymėkite visus jums tinkamus atsakymus)*

Geografija □
Fizinis ugdymas □
Dorinis ugdymas □
Dailė □
Muzika □
Matematika □
Fizika □
Chemija □
Gimtoji kalba □
Kita užsienio kalba □
Istorija □
Biologija □
Pilietiškumo pagrindai □
Informacinės technologijos □
Technologijos □
Kita (įrašykite):……..

7. Ar integruodami prancūzų kalbos pamokas esate panaudojęs bent vieną iš žemiau pateiktų integravimo metodų?

Metodai	Taip	Ne	Nežinau
Dalykinis - integracinių ryšių nustatymas vieno mokomojo dalyko turinyje.			
Paralelinis - ta pati tema per skirtingų dalykų pamokas mokoma panašiu metu.			
Daugiadalykis - kelių mokomųjų dalykų turinys siejamas tarpusavyje.			
Tarpdalykinis integravimas - kelių temų, dalykų žinios naudojamos nagrinėjant konkretų reiškinį, objektą.			
Integruota diena —dienos programa, paremta temomis ar problemomis, kurios iškyla realiame mokinių gyvenime.			
Visiškas integravimas - kai sukuriama ugdymo programa atsižvelgus į mokinių kasdienį realų gyvenimą ir jungianti mokyklos gyvenimą į vieną visumą.			

8. Trumpai parašykite savo nuomonę apie karjeros kompetencijų ugdymo integravimo galimybes į prancūzų kalbos pamokas.

_____

_____

_____

_____

9. Pažymėkite, kurių karjeros kompetencijų ugdymą esate integravę į savo prancūzų kalbos pamokas *(Pažymėkite visus Jums tinkamus variantus).*

- Gerai pažinti save: savybes, vertybes, svajones, interesus ir gabumus □
- Pažinti socialinę aplinką ir socialinių vaidmenų poveikį karjeros sprendimams. □
- Rasti, rinkti ir veiksmingai naudoti karjeros informaciją (apie savęs pažinimą, darbą, profesijas, mokymosi ar įsidarbinimo galimybes). □
- Pažinti mokymosi visą gyvenimą galimybes. □
- Pažinti darbo pasaulio galimybes, profesijų įvairovę ir kaitos tendencijas. □
- Kelti gyvenimo ir karjeros tikslus. □
- Kurti karjeros viziją ar karjeros planą. □
- Priimti karjeros sprendimus. □
- Plėtoti ir taikyti bendrąsias kompetencijas. □
- Sėkmingai pereiti į naują karjeros aplinką. □

- Tikslingai ieškoti praktikos, darbo ar kurti savo verslą. □

10. Įvertinkite, kiek šios karjeros kompetencijos siejasi su prancūzų kalbos mokymo programa. *(Kiekvieną kompetenciją įvertinkite 5-ių balų skalėje, kai 1 – visiškai nesisieja, o 5 – labai siejasi)*

Karjeros kompetncijos	1	2	3	4	5
Gerai pažinti save: savybes, vertybes, svajones, interesus ir gabumus					
Pažinti socialinę aplinką ir jos poveikį karjeros sprendimams.					
Rasti, rinkti ir veiksmingai naudoti karjeros informaciją					
Pažinti mokymosi visą gyvenimą galimybes.					
Pažinti darbo pasaulio galimybes, profesijų įvairovę ir kaitos tendencijas.					
Kelti gyvenimo ir karjeros tikslus.					
Kurti karjeros viziją ar karjeros planą.					
Priimti karjeros sprendimus					
Plėtoti ir taikyti bendrąsias kompetencijas.					
Sėkmingai pereiti į naują karjeros aplinką.					
Tikslingai ieškoti praktikos, darbo ar kurti savo verslą.					

11. Įvertinkite, kiek savo pamokose integruojate žemiau išvardintas veiklas.

Veiklos, skatinančios mokinius...	Niekada	Kartais	Dažnai
...mąstyti apie savo vertybes, savybes, gabumus ir interesus.			
...papasakoti apie savo šeimą, giminę, klasę.			
...ieškoti informacijos pasitelkiant įvairius informacijos šaltinius.			
...tiek individualų, tiek darbą grupėse.			
...reflektuoti apie savo mokymosi stilių ir metodus.			
...domėtis populiariausiomis profesijomis, profesijų įvairove ir kaita.			
...mąstyti apie ateitį, kelti gyvenimo ir karjeros tikslus.			
...ugdyti laiko planavimo, kritinio mąstymo, problemų sprendimo gebėjimų ugdymą.			

...parengti ir pateikti savo gyvenimo aprašymą, motyvacijos apibūdinimą.			
...save pristatyti skirtingose situacijose.			

12. Pažymėkite, kuriuos iš žemiau išvardintų metodų taikote integruodami karjeros kompetencijas į prancūzų kalbos pamokas.

Diskusija, debatai, disputas □

Minčių lietus (žemėlapis), minčių ežys ir t.t. □

Teorinė pamoka, demonstravimas □

Išvykos, ekskursijos □

Darbas grupėse □

Įvairių gyvenimiškų situacijų simuliavimas □

Lentelių pildymas ar grafikų rengimas, jų analizavimas. □

Rašinys □

Savarankiškas darbas □

Darbas porose □

Projektų rengimas □

Savarankiškas vadovėlio medžiagos studijavimas. □

Socialinė partnerystė □

Informacinių technologijų panaudojimas □

Refleksija □

Įtraukianti paskaita □

Kita (Įrašykite):.....

13. Pažymėkite, ar sutinkate su žemiau pateiktais teiginiais. *(Kiekvieną teiginį įvertinkite 5-ių balų skalėje, kai 1 – visiškai nesutinku, o 5 – visiškai sutinku)*

Teiginiai	1	2	3	4	5
Rūpinuosi savo karjeros kompetencijų tobulinimu.					
Gaunu informaciją, susijusią su ugdymu karjerai.					
Esu dalyvavęs (-usi) mokymuose/seminaruose, susijusiuose su ugdymu karjerai.					
Esu dalyvavęs mokymuose/seminaruose apie karjeros kompetencijų integravimo galimybes.					
Mano ugdymo įstaigoje yra praktikuojamas dalijimasis gerąja mokymo patirtimi.					
Dažnai bendradarbiauju su kitais mokytojais.					

Bendradarbiauju su karjeros specialistu ar kitu asmeniu atsakingu už ugdymą karjerai.					
Jaučiuosi tvirtai integruodamas karjeros kompetencijas į prancūzų kalbos pamokas.					
Ugdymas karjerai – visos mokyklos bendruomenės pareiga.					

14. Jūs esate:

Moteris □

Vyras □

Kita □

15. Koks Jūsų amžius?

18-25 m. □

26-35 m. □

36-45 m. □

46-55 m. □

Daugiau nei 55 m. □

16. Jūsų darbo stažas:

1-5 metai □

6-10 metai □

11-15 metų □

16 ir daugiau □

17. Jūsų kvalifikacinė kategorija:

Mokytojas □

Vyr. mokytojas □

Mokytojas metodininkas □

Mokytojas ekspertas □

Kita *(įrašykite)*.....

18. Jūsų dirbate:

Mieste □

Rajone □

Mieste ir rajone □

19. Jūs dirbate su *(Pažymėkite visus Jums tinkamus variantus)***:**

1-4 klasių mokiniais □

5-8 klasių mokiniais □

9-12 klasių mokiniais □

Kita *(įrašykite)*.....

Nuoširdžiai dėkoju už Jūsų laiką!