



Integruotas ugdymas Lietuvos pradinėse mokyklose

Ilona Tandzegolskienė-Bielaglovė¹, Daiva Jakavonytė-Staškuvienė², Lina Kaminskiėnė³

¹ Vytauto Didžiojo universitetas, Švietimo akademija, K. Donelaičio 52, LT44244-Kaunas, ilona.tandzegolskiene-bielaglove@vdu.lt

² Vytauto Didžiojo universitetas, Švietimo akademija, K. Donelaičio 52, LT44244-Kaunas, daiva.jakavonyte-staskuviene@vdu.lt

³ Vytauto Didžiojo universitetas, Švietimo akademija, K. Donelaičio 52, LT44244-Kaunas, lina.kaminskiene@vdu.lt

Anotacija. Straipsnyje pristatomas pradinėjų klasių mokytojų požiūris į integruotą ugdymą Lietuvos kontekste. Vertinant integravimo ir integruoto ugdymo turinio parametrus tyrime atkreipiamas dėmesys į integruoto ugdymo praktiką, orientuojantis į loginį pagrindimą, tikslų ir objektų išryškinimą, turinio parengimą, ugdomųjų veiklų planavimą, mokytojo ir mokinio vaidmenis, medžiagos ir išteklių parinkimą, vietos aktualumo aprašymą, laiko sąnaudas bei vertinimo įrankius.

Esminiai žodžiai: *integruotas ugdymas, ugdymo turinys, pradinėjų klasių mokytojai, požiūris.*

Įvadas

Ugdymo turinio integracija laikoma veiksminga prieiga, padedanti spręsti XXI a. ugdymo iššūkius (Drake ir Reid, 2020; Drake ir Savage, 2016). Integruotas ugdymas suteikia galimybes ugdymo procese vis dažniau taikyti aktyvius ir į problemų sprendimą orientuotus metodus, ugdymo procesą modeliuojant į problemų ir kompleksinių situacijų sprendimą, kuriam reikalingas tarpdisciplininis požiūris.

Integruotas ugdymo turinys dažniausiai apibrėžiamas kaip turinys, grindžiamas kelių disciplinų, temų ar sąvokų integracija. Integruotas ugdymas gali būti grindžiamas multidisciplinine, tarpdisciplinine ar transdisciplinine prieiga (Drake ir Reid, 2020). Ugdymo integracija apima daugybę formų, pavyzdžiui, teminius vienetų, projektinių mokymų, probleminių mokymų, situacinių mokymų ir kt. (Drake ir Reid, 2020). Multidisciplininės

integracijos atveju paprastai pasirenkama tema, kuri analizuojama, aptariama iš skirtingų disciplinų ar sričių perspektyvos. Tokiu būdu integracijos lygis nėra labai aukštas, o ryšys tarp skirtingų sričių ir disciplinų nėra ypač stiprus. Tokio tipo integracija pastebima šiuolaikinio dalykinio ugdymo procese. Tarpdisciplininės integracijos atveju skirtingos sritys glaudžiai integruojamos remiantis jų bendromis sąvokomis ar problemomis. Probleminis arba projektinis ugdymas yra vienas dažniausių tarpdisciplininės integracijos atvejų. Transdisciplininė integracija yra aukščiausias integracijos lygis. Drake ir Reid (2020, p. 123) pažymi, kad transdisciplininės integracijos grindžiamose programose „mokiniai pradeda nuo autentiškos realaus pasaulio problemos, o ne nuo disciplinų“, o ugdymo programos dažnai konstruojamos konceptais ar fenomenais grįsto ugdymo principais. Taigi, integruotame ugdyme daugiau dėmesio skiriama turinio organizavimui, labiau remiamasi konceptais grindžiamo ugdymo principais, teorijos ir praktikos integravimu, taip pat autentiškos ugdymo aplinkos kūrimu ir mokymusi bendradarbiaujant (Drake ir Reid, 2020; Drake ir Savage, 2016).

Drake ir Reid (2020) apibrėžia pagrindinius integruoto ugdymo privalumus, pabrėždami, kad integruotas ugdymas padeda mokiniams pasiekti geresnių akademinių rezultatų, palyginti su tradicinėmis, į dalykus orientuotomis ugdymo programomis (Drake ir Reid, 2018). Tyrimai taip pat pateikia įrodymų, kad integruotas ugdymas reikšmingai prisideda prie sėkmingo mokinių savireguliatyvaus mokymosi, socialinių nuostatų, emocinės sveikatos, kūrybiškumo ugdymo ir motyvacijos stiprinimo (Durlak ir kt., 2011). Kalbėdamas apie integruoto ugdymo naudą, Mockler (2018) atkreipia dėmesį į dabartines nacionalines švietimo strategijas, kuriose pripažįstama, kad šiuolaikinis ugdymas peržengia disciplinų ribas, o integracija padeda ugdyti su naujovėmis susijusius gebėjimus, tokius kaip kūrybiškumą ir išradingumą, gebėjimą spręsti problemas taip, kad būtų remiamasi įvairiomis mokymosi sritimis ir disciplinomis.

Lietuvoje daugelį metų siekiama praktiką mokyklose grįsti integruoto ugdymo idėja. Tai liudija ir pagrindinis dokumentas *Geros mokyklos koncepcija* (2015), kuriame akcentuojamas kūrybingos mokyklos bendruomenės sukūrimas. Be to, koncepcijoje pabrėžiamos tokios ugdytinios asmens savybės kaip atvirumas, komunikabilumas, lankstumas, adaptyvumas, tapatumas, ir tai gali būti stiprinama per vertybinį ugdymo pamatą ir asmeninės gyvenimo prasmės atskleidimą. Todėl ypač aktualus tampa asmenybės vertybinės orientacijos ugdymas – socialinis, pilietinis, dorinis asmens brandinimas. Visa tai įmanoma ugdyti pedagogams vadovaujantis integruotu požiūriu.

Teigiama Lietuvos švietimo politikos nuostata integruoto ugdymo klausimu išvengiama dokumente *2023–2024 ir 2024–2025 mokslo metų pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų bendrieji ugdymo planai* (2023), nes mokyklos skatinamos būti lankstesnės, parinkdamos įvairesnes ir tikslingesnes, į mokinius orientuotas ugdymo formas bei priemones, padėsiančias mokiniams pasiekti aukštesnių mokymosi pasiekimų ir individualios pažangos. Šiame dokumente teigiama, jog mokykloje susitariama dėl ugdymo proceso formos pasirinkimo, pavyzdžiui, integruotai ugdymo veiklai įgyven-

dinti skiriamos 3 ugdymo dienos per mokslo metus, kai šiai veiklai iš anksto numatoma organizavimo laikas ir eiga, t. y. nuosekliai viena po kitos ar su laiko pertrauka po kiekvienos dienos, ar pasirenkant kitokią organizavimo eigą; mokiniai iš anksto supažindinami su planuojamos organizuoti integruotos ugdymo veiklos tikslais ir turiniu, siejant su dalykų bendrųjų programų turiniu; 3 dienų trukmės integruotoms ugdymo veikloms organizuoti pertvarkomas pamokų tvarkaraštis, siekiant užtikrinti sklandų ugdymo procesą mokykloje ar už mokyklos ribų. Be to, numatant veiklas iš mokytojo ugdymo turinio planavimo perspektyvos, apimančios 30 procentų laiko, taip pat rekomenduojama organizuoti integruoto ugdymo savaites arba projektus, padedančius pagerinti mokinių pasiekimus.

Vadinasi, pirminės integruoto ugdymo sąlygos politiniu lygmeniu yra sukurtos, o tolimesni apsisprendimai palikti mokyklų bendruomenėms. Dokumente *Bendrųjų programų atnaujinimo gairės* (2019) taip pat atkreiptas dėmesys į *integralumą*, nors ši sąvoka paaiškinta per siaurai, apimant tik akademinį žinojimą, t. y. *stiprinamas įvairių mokomųjų dalykų turinio tarpusavio ryšys, siekiant padėti mokiniui formuotis vientisą pasaulėvaizdį* (p. 14).

Siekiant plačiau ištirti integruoto ugdymo patirtį Lietuvos pradinio ugdymo mokyklose buvo iškelti *tyrimo tikslai* – atskleisti pradinio ugdymo pedagogų požiūrį į integruotą ugdymą.

Tyrimu buvo siekiama atsakyti į klausimus, kaip Lietuvos pradinio ugdymo mokytojai vertina ir įgyvendina integruotą ugdymą; kokią naudą mokiniams suteikia integruotas ugdymas; kokius integruoto ugdymo kliuvinius ir iššūkius įžvelgia pedagogai.

Teorinė dalis

Lietuvoje vykdant integruoto ugdymo pradinėse klasėse tyrimą buvo atsižvelgta į Akker (2003; 2010) išskirtus ugdymo turinio komponentus, kurie leidžia pamatyti, kokie yra integruoto ugdymo ypatumai. Akker (2010) pažymi, kad svarbu įvertinti ugdymo turinį atsakant į šiuos klausimus:

1. Loginis pagrindas ar vizija (Kodėl mokomasi);
2. Tikslai ir objektai (Kokių tikslų siekiama programos lygmeniu);
3. Turinys (Ko mokomasi);
4. Ugdymo(si) veikla (Kaip mokomasi);
5. Mokytojo vaidmuo (Kaip mokytojas užtikrina ugdymo(si) procesą);
6. Medžiagos ir ištekliai (Iš ko mokomasi);
7. Grupavimas (Su kuo, kaip mokomasi);
8. Vieta (Kur mokomasi);
9. Laikas (Kada mokomasi);
10. Vertinimas (Kaip įvertinti mokymosi pažangą).

Plačiau aptariamas kiekvienas išskirtas ugdymo turinio parametras bei jo reikšmė integruoto ugdymo taikymo sąlygomis.

1. Loginis pagrindas ar vizija (Kodėl mokomasi). Integruoto ugdymo praktika sudaro sąlygas mokyklos, kaip bendruomenės, telkimo ir ugdymo proceso kiekvienoje klasėje pokyčiams. Mokytojas, taikydamas šią ugdymo praktiką, padeda vaikams atsakyti į klausimus, kaip išmokti, kam ir kodėl to reikia. Siekiant tvarumo, dėl integruoto ugdymo vizijos tariamasi su visa mokyklos bendruomene, t. y. dėl modelio pasirinkimo yra diskutuojama ir tariamasi pačioje mokykloje (pagal Jakavonytė-Staškuvienė, 2017). Aptariant integracijos viziją svarbu atsakyti, kaip bus integruojamas turinys ne tik vieno mokomojo dalyko, bet ir visos programos/visų dalykų atžvilgiu, kokių dalykų turinys ar jo dalys bus integruojamos (pagal Duibhir ir Cummins, 2012). Kanados mokslininkai analizavo įvairių dalykų tarpusavio ryšius ir nustatė, kad mokymas vaikams yra patrauklesnis ir įdomesnis, kai ugdymo turinys apima bent dviejų dalykų elementus (*Integrated Learning in the Classroom*, 2010). Jeigu remiantis integruoto ugdymo praktika mokykloje nutariama mokyti kelių kalbų, tuomet reikėtų apgalvoti, kaip bus organizuojamos skirtingų vaikų grupių (pagal kalbas) veiklos, t. y. grupės veiklų organizavimas, klasių skaičius ir besimokančiųjų pasiskirstymas (Basso, 2014). Integruojant kelių dalykų STEAM didaktiką inžinerijos pagrindu mokyti pradinį klasių mokinius rekomenduoja taip pat Larkin ir Lowrie (2023), teigiantys, jog šios didaktikos gerosios praktikos pavyzdžių, pagrįstų tyrimais, vis dar labai stinga.

2. Tikslai ir objektai (Kokių tikslų siekiama programos lygmeniu). Svarbu akcentuoti, kad kai mokyklos lygmeniu susitariama dėl integruoto ugdymo įgyvendinimo vizijos/krypties, tuomet pradinio ugdymo metodinės grupės ir/ar kiekvienas mokytojas turėtų įsipareigoti ir numatyti konkrečius tikslus ir objektus, ko bus siekiama integruotu ugdymu, t. y. numatomi konkretūs rezultatai, mokinių kompetencijos, turinys, pagrindiniai darbo būdai, kurie ir turėtų atliepti išsikeltus tikslus (Basso, 2014). Svarbu, kad kiekvienas mokytojas išsikeltų tokius tikslus, kurie atitiktų konkrečios klasės situaciją. Be to, mokyklos lygmeniu turėtų būti susitariama, koks turinys turėtų būti įgyvendintas integruoto ugdymo kontekste, kaip bus integruojama (ar bus integruojami keli dalykai, ar pasirinktas probleminių klausimų ir problemų sprendimo kelias, ar susitelkiama ties projektine veikla, ar planuojamos klasės kūrybinės dirbtuvės).

3. Turinys (Ko mokomasi). Galvojant apie turinį svarbu numatyti, kurios integruojamos temos bus pamatinės ir kokio dalyko pagrindu bus kuriama dalykinė integracija. Taip pat verta apgalvoti, per kokias veiklas tai bus kuriama, kokius tyrimus galės atlikti patys mokiniai, kokius sunkumus jie turėtų įveikti ir ką pasiekti. Numatant integruotą ugdymo turinį, galvojama ir apie mokymosi strategijas, kurios vėliau bus įgyvendinamos klasėje, pasitelkiant mokymosi priemones, pagrindines ugdymo prieigas arba vertinimo strategijas ir metodus (Shulman, 1986; Basso, 2014). Norint, kad ugdymo turinio integracija būtų veiksminga, reikia pabrėžti pagrindines sąvokas ir gebėjimus, kurie stiprina mokinių mokymąsi ir pasiekimus visose srityse. Numatant, ko bus mokomasi,

pabrėžiamas „atvirkštinis“ turinio planavimas, kuris taikomas atsižvelgiant į mokinių poreikius/interesus; akcentuojant dalykų derinius; sutelkiant dėmesį į sąvokas ir jų vartojimą įvairiuose kontekstuose; išryškinant projektinės veiklos naudą; numatant lankstų veiklų organizavimą, skatinant mokinių sutelkimą veiklai (darbas porose ir mažose grupėse); panaudojant autentiškus šaltinius (*Integrated Learning in the Classroom*, 2010). Integruotame ugdyme pabrėžiama dalyko turinio samprata, susiejanti žinias su žinių epistemologija ir apmąstymu grįstomis mokymosi patirtimis, paremtomis problemų sprendimo praktika (Orange, 2012). Pabrėžiama, kad mokantis tam tikro dalykinio turinio/patyrimo prasminga veiklas organizuoti taip, kad besimokantieji išmoktų mąstyti kaip tam tikros srities žinovai / išradėjai. Ugdymo veikla galėtų tapti tam tikra mokinių tyrimo praktika/laboratorija, pagrįsta kalbininko, istoriko, matematiko ir kt. požiūriu. Dalykinės diskusijos – tai didaktinės situacijos, palankios ugdytis ir tyrinėti mokinio kritinį mąstymą ir jo ugdymosi sąlygas (Vergnaud, 1996; Pastré, 1999; Pastré, Mayen ir Vergnaud, 2006).

4. Ugdymo(si) veikla (Kaip mokomasi). Atsakant į šį klausimą pabrėžiami du aspektai: psichologinė mokinio savijauta ir veiklos pobūdis. Ugdymo proceso metu svarbu, kad mokinsys jaustųsi gerbiamas ir saugus (Randolph, Kangas ir Ruokamo, 2010) ir kad klasėje būtų savitarpio pagalbos ir palaikymo atmosfera (Baker, Dilly, Aupperlee ir Patil, 2003). Pradinėje mokykloje pagerėja mokinių motyvacija ir akademinis pasitenkinimas, kai veikla klasėje yra optimali, mokiniui įveikiama įdėjus pastangų (turint tam tikrą iššūkį) ir kai iš mokytojų gaunami informatyvūs atsiliepimai, kurie paskatina bei „kviečia“ toliau veikti, o vaikų tarpusavio ryšiai nukreipti į pagalbos teikimą vienas kitam.

Integruotos veiklos turėtų mokyti orientuotis gyvenimiškose situacijose, stiprinti asmeninius gebėjimus, paremtus patirtimi. Šio pobūdžio veiklos dažniausiai įgyvendinamos per įvairias problemines situacijas dirbant porose ar nedidelėse grupėse. Tokių užduočių sėkmė siejama su besimokančiojo akademinė ir asmenine pažanga, gera emocine savijauta (Florin ir Guimard, 2017).

Integruoto ugdymo sąlygomis yra pabrėžiama individualizuota aktyvi mokymosi veikla (vadinamosios *kūrybinių dirbtuvių klasės*), kai ugdymo procese aktyviai veikia/dalyvauja besimokantysis. Svarbu, kad mokytojas vertintų mokinių įvairovę, palaikytų visus besimokančiuosius, dirbtų su visais atsižvelgdamas į skirtumus. Taip pat reikėtų skatinti mokymąsi tiek akademiniam, tiek pritaikymo, tiek socialiniam ir emociniam visų besimokančiųjų įsitraukimo ir bendradarbiavimo kontekste (Chauvière, 2018). Ugdymo turinys aktualizuojamas sprendžiant aktualias problemas, kai mokiniai bendradarbiaudami aktyviai dirba, tariasi, sprendžia, kuria, eksperimentuoja ir priima sprendimus. Tokiu būdu turinys įsisavinamas geriausiai ir atmintyje išlieka ilgiausiai. Taip besimokantieji plėtoja savo gebėjimus tiek savarankiškumo, tiek mokslo ir pasiekimų prasme.

5. Mokytojo vaidmuo (Kaip mokytojas užtikrina ugdymo(si) procesą). Tyrimais nustatyta, kad tarp svarbių veiksnių ir kintamųjų, kuriant integruotą ugdymo turinį,

yra pažymimas mokytojo vaidmuo, nes mokytojas daro įtaką mokiniams (pagal Hattie, 2009). Mokslininkai Hattie (2009), Bressaux (2012), Bru ir Talbot (2007) pabrėžia, kad, planuojant ir organizuojant veiklas, išlieka svarbus pažintinis ir motyvacinis veiklų palaikymas, aktyvus mokinių dalyvavimas ir apgalvotas (pakankamas) laiko numatymas užduočiai atlikti. Klasės mokinių sąveika, kai jie dirba poroje/grupėje/individualiai ir kai veiklą pristato visai klasei, yra svarbi mokymosi proceso dalis. Vis dėlto, kad kaip sklandžiai tai vyksta, daugeliu atvejų priklauso nuo mokytojo. Mokytojo parinkta užduotis, pasiūlytas darbo pobūdis, grupės narių paskirstymas ir informavimas apie veiklos/veiklų eigą – tai mokytojo atsakomybė, ypač kai kalbama apie pradinį klasių mokinius. Sėkmingam ugdymui padeda diferencijuotos veiklos, kai kiekvienas mokinyš jaučiasi svarbus ir reikšmingas, o mokymasis kelia įveikiamus iššūkius. Būtent tokiam ugdymui itin palankus integruotas ugdymas (pagal Meirieu, 2006). Pradiniame ugdyme, atsižvelgiant į mokinių amžiaus tarpsnio specifiką, integruotas ugdymas organizuojamas aktyvios veiklos pamatu, o kad veikla būtų kokybiška, svarbu apgalvoti ir pateikti vaikams tinkamą/reikiamą pagalbą, t. y. metodų/paaiškinimų sistemą, kuri padeda veikti ir patirti sėkmę. Mokytojas pagalbą teikia komentuodamas mokinio veiksmus, patardamas, kaip darbą galima pagerinti ir/ar užbaigti.

6. Medžiagos ir ištekliai (Iš ko mokomasi). Integruoto ugdymo pagrindu apibrėžiamos aktyvios mokinių veiklos, kai pagrindinis dėmesys telkiamas į mokinį, orientuojantis į jo poreikius ir galimybes. Mokiniai yra ugdymo proceso kūrėjai, todėl medžiaga ir priemonės, kurios padeda mokytis, gali būti labai įvairios. Vienas iš pagrindinių medžiagos ir priemonių panaudojimo aspektų – patogumas ir galimybė pasirinkti reikiamą informaciją patiems vaikams, ir tai yra atviros prieigos ištekliai, tokie kaip elektroninės knygos, žodynai, enciklopedijos, televizijos ir radijo laidos, jų įrašai; taip pat spausdintos įvairios knygos, žurnalai, laikraščiai, enciklopedijos, žodynai, mokslo leidiniai. Svarbu išnaudoti ir aplinkas už mokyklos ribų, kas susiję su muziejų, parkų, vandens telkinių, miesto ansamblių/statinių ir pan. lankymu, taip pat mokyklos teritorijoje įrengtų lauko klasių, laboratorijų ir pan. panaudojimu. Mokantis integruoto ugdymo turinio pagrindu, mokiniams būtina parengti aiškių veiklų/užduočių lapus bei nuosekliai aprašytas ir išplėtotas mokymosi strategijas, kurios nusakytų, kaip galima numatytas užduotis atlikti ir pasiekti reikiamo/norimo rezultato. Medžiaga ir priemonės parenkamos tokios, kurios atitiktų veiklos idėją (Vergnaud, 1996; Pastré, 1999; Pastré, Mayen ir Vergnaud, 2006) ir būtų pritaikytos sąveikos/mokymosi situacijoms (Vinatier, 2009; 2013; Vinatier ir le Marec, 2018).

7. Grupavimas (Su kuo, kaip mokomasi). Integruoto ugdymo sampratoje pabrėžiamos šios svarbiausios kryptys – individualaus/personalizuoto ugdymo sudarymas ir mokymosi bendradarbiaujant galimybių suteikimas. Individualaus ugdymo galimybė sudaroma mokiniui pateikiant asmeninės veiklos planą. Mokykloje reikėtų apsispręsti, kaip dažnai tokia veikla bus taikoma. Pavyzdžiui, vieną savaitę per mėnesį dirbama tokiu principu. Tuomet kiekvienas mokinyš, atsižvelgiant į jo gebėjimus ir tobulintinus

aspektus, turėtų pirmadienį sulaukti savo individualios veiklos plano, sudaryto pagal dalykus ir/ar dalykų veiklos sritis, kuriame numatomi konkretūs uždaviniai ir veiklos, jų atlikimo strategijos bei aprašomi įsivertinimo kriterijai. Atlikus numatytą veiklą, langelis ties veikla turėtų būti nuspalvintas, kad vaikas jau žinotų, kiek darbų jam dar liko (Barré, 2002; Chabrun, 2002; Forestier ir Thélot, 2007; Connac, 2010; 2016). Reikėtų pastebėti, kad taip pat pabrėžiamas individualių projektų skatinimas. Rekomenduojama vieną dieną per savaitę, jeigu dirbama personalizuotos veiklos principu, skirti tam tikros temos ar srities individualiems arba grupės projektams. Mokiniai galėtų būti ne tik temos ar idėjos plėtotojai, bet ir įgyvendintojai. Mokytojas turėtų būti konsultantas, patarėjas, kur ir kaip susirasti tam tikrą informaciją ir panaudoti tam tikras priemones, kaip atlikti suplanuotas veiklas. Labiausiai siūloma skatinti įvairias eksperimentinės plėtros veiklas (pagal Connac, 2010). Sudarant mokinių grupes, atsižvelgiama į tam tikros srities gebėjimus, pabrėžiama mokymosi bendradarbiaujant prieiga. Rekomenduojama mokytojams sudaryti tikslingas mokymosi grupes, paskiriant skirtingas mokinių funkcijas ir atsakomybes. Grupavimas priklauso nuo pasirinktos veiklos tikslo, mokinių gebėjimų ir kitų parametrų, pavyzdžiui, veiklos atlikimo laiko, užduoties specifikos. Jeigu tai ilgalaikis projektas, galima atskirus veiklos etapus ir juos įgyvendinančius mokinius grupuoti skirtingai.

8. Vieta (*Kur mokomasi*). Svarbus klausimas yra mokyklos erdvė ir aplinka, kuri tiesiogiai skatina mokinius mokytis arba jiems trukdo. Mokyklos pastatas gali skatinti mokymąsi, šiltą mokyklos klimatą ir mokinių gerovę (Hébert ir Dugas, 2017). Šios erdvės yra svarbios organizuojant integruotą ugdymą pagal principą „mokykla be sienų“, kai mokiniai skatinami išnaudoti visas mokykloje esančias erdves, bet su tuo yra susijęs ir iššūkis mokytojui, kaip suvaldyti didelę klasę ir užtikrinti visų mokinių saugumą, todėl dažnai atvejais ugdymo procesui talkinti pasitelkiami mokyklos bibliotekininkai, visuomenės sveikatos specialistai ir kiti mokykloje dirbantys asmenys. Barrett, Davies, Zhang ir Barret (2015) išskyrė mokyklos klasės fizinės aplinkos veiksnius, kurie daro įtaką vaikų mokymuisi ir savijautai klasėje – tai su mokinių komfortu susiję veiksniai (apšvietimas, triukšmas, temperatūra, oro kokybė ir kt.), veiksniai, leidžiantys mokiniams patenkinti pažintinius poreikius (aiškiai atpažįstami, individualizuoti elementai, mokytojų teikiama pagalba/parama), ir estetiški veiksniai (spalvų harmonija ir skirtingų klasės elementų/baldų išdėstymas, pritaikymas aktyviai veiklai, mobilumas). Šie išvardyti komponentai svarbūs planuojant integruotas veiklas, nes priemonės turėtų būti prieinamos mokiniams, o ir išdėstymas turėtų būti toks, kad visi patogiausiai galėtų jaustis, dirbti porose ar mažose grupėse. Musset (2012), Dizerbo (2016), Durpaire ir Mabilon-Bonfils (2017) ateities mokyklos architektūrą sieja su integruoto ugdymo idėja, teigdami, kad mokykla turėtų būti statoma atsižvelgiant į visuomenės pokyčius. Tai turėtų būti atvira švietimo vieta, kurios tikslas – perduoti savarankiškumo, iniciatyvumo, atsakomybės ir priklausymo mokyklai vertybes. Erdvė turėtų būti modulinė ir lanksti, kad ją būtų galima pritaikyti prie grupės dydžio, naujų mokymo metodų, popamokinės veiklos, ir

skatinti socialinę sąveiką bei leisti mokiniams ir mokytojams dirbti kaip komandai. Be to, reikėtų atsižvelgti į IKT išteklius ir nuotolinį darbą mokyklų aplinkoje. Jeigu mokymasis planuojamas už mokyklos ribų, svarbu planuojant atsižvelgti į tai, kokia tai vieta, kiek ji nutolusi nuo mokyklos, kokią informaciją gali suteikti pasirinkta vieta ir kokiomis priemonėmis bei informacija reikės pasirūpinti iš anksto. Vis dėlto, kad ir kokioje erdvėje vyksta mokymasis, tikslas išlieka tas pats – tyrinėti, eksperimentuoti ir mokytis per patirtį. Mokymasis už mokyklos ribų skatina plėtoti tokius besimokančiųjų gebėjimus kaip grupės narių bendradarbiavimas, komandos formavimas, savęs ir kito pažinimas, kūrybiškumo lavinimas, socialinių ir emocinių įgūdžių formavimas, aplinkosauginių nuostatų įtvirtinimas (Dyment, 2005; Auer, 2008; Sahrakhiz, Harring ir Witte, 2018).

9. Laikas (*Kada mokomasi*). Jeigu integruoto ugdymo pagrindu pasirenkamas individualus mokinio darbo laikas, vaikas turi teisę pasirinkti, kada ir kokią veiklą atlikti. Veiklos pasirinkimo teisė ir laisvė planuojama pagal šiuos aspektus (Gégout, 2013; Connac, 2016):

- Mokinys planuoja individualaus darbo laiką pagal planą/lapą/įrankius/veiklą/klasės vykdomą projektą;
- Kiekvienas mokinys laisvai pasirenka, ką ir koku metu dirbti;
- Mokinys atlieka užduotis savo užrašuose/sąsiuvinyje arba pagal teikiamą paramos formą;
- Mokinys pasirenka pratimų/užduočių/veiklų, kurios gali sukelti tam tikrų iššūkių/ problemų visiems mokiniams;
- Mokinys pasirenka pratimų/užduočių/veiklų iš jau aptartų mokymosi sričių;
- Mokinys pasirenka pratimų/užduočių/veiklų iš naujo ugdymo turinio, kurio dar nesimokė klasėje.

Jeigu integruoto ugdymo pagrindu mokykla vykdo kokios nors srities projektą ar kokią nors kitą veiklą, prie kurios mokiniai dirba poromis, grupėse ar individualiai, taip pat yra su ugdytiniais susitariama ir sudaromos sąlygos tokiam darbui vykdyti, veikloms planuoti, atlikti, rezultatams analizuoti, išvadoms daryti ir duomenims pristatyti. Dažniausiai yra sukuriamas projekto veiklos planas, su kuriuo supažindinami visi klasės mokiniai. Laikas yra svarbus veiksnys bet kokiam darbui atlikti, todėl geriau veikloms paskirti daugiau laiko nei per mažai, kad nereikėtų skubėti arba neliktų neužbaigtų darbų (pagal Connac, 2010; 2016).

10. Vertinimas (*Kaip įvertinti mokymosi pažangą*). Vertinant mokymosi pažangą, pabrėžiami ne tik mokymosi akademiniai pasiekimai, bet ir tokie aspektai, kaip pasitenkinimas mokykla, nusiteikimas darbui mokykloje, teigiami santykiai su mokytojais (Florin ir Guimard, 2017). Liu, Tian, Huebner, Zheng ir Li (2014) išskiria šiuos mokymosi pažangą apimančius aspektus: mokytojų veikla, mokinių akademinis mokymasis, mokyklos administracijos įsitraukimas į veiklų organizavimą, mokytojo ir mokinių santykiai ir mokinių tarpusavio santykiai.

Savo veiklos įšivertinimas yra formuojamasis vertinimo būdas, ugdymo kontekste svarbus dėl aukšto lygio įgūdžių, reikalaujančių atlikti sudėtingas užduotis (Leroux, 2014). Svarbu, kad būtų ugdomi įšivertinimo strategijų taikymo įgūdžiai, kuriuos nuolat reikia tobulinti (Saint-Pierre, 2004a; 2004b).

Vertinimui pasirinkti objektai, kuriuos norime į(si)vertinti, gali būti labai įvairūs. Štai keletas pavyzdžių: žinios, gebėjimai ir požiūriai/nuostatos tam tikroje ugdymo turinio srityje; užduoties, veiklos, projekto kokybė; ugdymo proceso efektyvumas; mokinio kompetencija užduočiai konkrečioje srityje atlikti (prieš užduoties atlikimą ir po jos); asmeninė patirtis/charakteristika tam tikroje srityje (prieš veiklą ir po veiklos); tam tikrų strategijų taikymas, veiklos įgyvendinimas/atlikimas; ugdytinio veiklos stebėjimo procesas pagal tam tikros srities pasiekimus; ugdytinio bendravimo ir bendradarbiavimo su kitais mokiniais kokybė.

Tyrimo metodologija

Lietuvos pradinė klasių mokytojų požiūris ir turima patirtis integruoto ugdymo srityje buvo tiriama raštu atsakant į tyrimo anketos klausimus. Klausimai sudaryti galvojant apie ugdymo turinio įvairius integravimo aspektus ir suskirstyti į tokias su integruotu ugdymu susijusias sritis kaip integruoto ugdymo bruožai, integravimo būdai, vertinimas, holistinis kompetencijų ugdymas, taikomos pedagoginės strategijos, integruoto ugdymo organizavimo iššūkiai (pagal Akker, 2003; 2010).

Pirmame paveiksle pateikiama vieno aspekto, t. y. integruoto ugdymo bruožų, kuriuos sudaro 5 teiginiai su pasirenkamaisiais atsakymais, pavyzdys. Pasirenkamieji atsakymai mokytojams pateikti pagal Likerto skalę, įvertinančią respondentų sutikimą ar nesutikimą su teiginiais (Dikčius, 2011). Pateikti aspektai yra svarbūs tiriant pradinė klasių mokytojų patirtį ir požiūrį į jų sampratą ir elgseną taikant integruotą ugdymo praktiką (žr. 1 paveikslą).

1 paveikslas

Anketos klausimo, kurio pasirinkimai sudaryti pagal Likerto skalę, kai tiriama pradinė klasių mokytojų samprata integruoto ugdymo klausimu, pavyzdys

	Visiškai nesutinku	Nesutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Sutinku	Visiškai sutinku
1. Integruoto ugdymo turinys leidžia įvairiapusiškiau pasiekti pradinio ugdymo programose numatytus tikslus.					
2. Integruotas ugdymo turinys padeda mokiniams geriau suvokti ryšius tarp reiškinių.					
3. Integruotas ugdymo turinys suteikia daugiau galimybių papildomos medžiagos įterpimui, skirtingai temų sekai ir pan.					
4. Integruotas ugdymo turinys leidžia labiau sieti patirtimi grįstą mokymąsi su teorinėmis žiniomis ir realiomis aplinkos situacijomis.					
5. Integruoto ugdymo turinys leidžia taip pat gerai, kaip ir tradicinio ugdymo turinys, suvokti ryšius tarp skirtingų temų ir objektų bei tirti tai, siejant su realiomis situacijomis aplinkoje.					

Pateikus pasirenkamuosius atsakymus į klausimus, pradinė klasių mokytojams buvo suteikiama galimybė išsakyti savo pastebėjimus plačiau, pasidalyti įžvalgomis arba konkrečių praktikų pavyzdžiais, sprendžiant vieną ar kitą integruoto ugdymo aspektą. Antrame paveiksle pateikiamas atviro klausimo pavyzdys (žr. 2 paveikslą):

2 paveikslas

Atviro anketos klausimo, kai tiriama pradinė klasių mokytojų samprata integruoto ugdymo klausimu, pavyzdys

Gal norite plačiau pakomentuoti šios dalies teiginius?
.....
.....

Tokie atviri klausimai buvo pateikti prie kiekvienos teiginių grupės, skirtos aptarti pasirinktą integruoto ugdymo elementą, o mokytojų atsakymai į pateiktus klausimus buvo grupuojami ir leido tyrėjams suprasti, ar teisingai interpretuojamas tam tikras integruoto ugdymo elementas. Klausimyno vidiniam suderinamumui patikrinti skaičiuota Kronbacho alfa. Gauta koeficiento reikšmė ($\alpha = 0,870$) rodo, kad klausimyno vidinis suderinamumas yra tinkamas ($\alpha > 0,7$).

Tyrimo metu gauti duomenys buvo analizuojami naudojant IBM SPSS Statistics 26. Tyrimo dalyvių demografinė charakteristika apibūdinti buvo naudojama aprašomoji statistika (vidurkis (M), standartinis nuokrypis (SN) ir procentai). Lyginant mokytojų, dirbančių pagal integruoto ugdymo programą kartu su kolegomis, atsakymus su atsakymais tų mokytojų, kurie dirba vieni, taikytas Chi-kvadratu testas. Siekiant atskleisti sąsajas tarp mokytojų pedagoginio darbo stažo ir integruoto ugdymo požymių (pagal atskiras sritis) vertinimo, taip pat skaičiuotas Chi-kvadratu koeficientas. Kramerio V buvo naudojamas Chi-kvadratu testo efekto dydžiui įvertinti. Kramerio V dydžio aiškinimas yra šis: mažas efekto dydis $V \leq 0,2$; vidutinis efekto dydis $0,2 < V \leq 0,6$; didelis efekto dydis $0,6 < V$ (Cohen, 1988). Visiems testams nustatytas statistinis reikšmingumas $p < 0,05$.

Tyrimo dalyviai

Tyrimas vykdytas 2019 metais. Jame dalyvavo 753 mokytojai, iš jų 738 moterys (98 proc.), 7 vyrai (0,9 proc.). Lyties nenurodė 8 mokytojai (1,1 proc.). Mokytojų amžiaus vidurkis – 50,74 metų (SN = 8,01), pedagoginio darbo stažo vidurkis – 28,16 metai (SN = 9,54). Pagal stažą mokytojų skirstymas į grupes pateiktas (žr. 1 lentelė).

1 lentelė

Mokytojų pasiskirstymas pagal pedagoginio darbo stažą

	Dažnis	Procentai	
Mokymo patirtis metais	Mažiau nei 5 metai	28	3,7
	6–15 metų	50	6,6
	16–25 metai	171	22,7
	Daugiau nei 25 metai	497	66,0
	Nenurodė	7	0,9

Mokytojų pasiskirstymas pagal einamas pareigas ir atstovaujamos mokyklos tipą pateiktas 2 lentelėje.

2 lentelė

Mokytojų pasiskirstymas pagal pareigas ir atstovaujamą mokyklą

		Dažnis	Procentai
Pareigos	Mokytojas	77	10,2
	Vyr. mokytojas	305	40,5
	Mokytojas metodininkas	352	46,7
	Mokytojas ekspertas	10	1,3
	Pavadootojas, direktorius	2	0,3
	Nenurodė	7	0,9
Mokyklos vieta	Miesto savivaldybės mokykla	376	49,9
	Rajono savivaldybės mokykla	372	49,4
	Nenurodė	5	0,7

Tyrimo metu mokytojų buvo prašoma nurodyti, kaip jie dirba pagal integruoto ugdymo programą. Apibendrinus duomenis, paaiškėjo, kad 312 mokytojų (41,4 proc.) dirba vieni (grupė A), o 376 mokytojai (49,9 proc.) – bendradarbiaudami su kolegomis (grupė B). Būtent šių dviejų mokytojų grupių atsakymai analizuojami aptariant tyrimo rezultatus: daroma prielaida, kad tie mokytojai, kurie dirba su kolegomis, integruoto ugdymo ypatumus vertina palankiau.

Tyrimo rezultatai

Tyrimo dalyvavę mokytojai išsakė nuomonę apie integruoto ugdymo svarbą. Analizuojant tyrimo rezultatus (žr. 3 lentelę), matyti, kad statistiškai reikšmingai daugiau mokytojų, kurie pagal integruoto ugdymo programą dirba kartu su kolegomis, nei tų, kurie dirba vieni, pritarė, kad integruotas ugdymas palankus mokinių finansiniam (63,3 proc. ir 50 proc.; $\chi^2 = 13,129$; $p < 0,001$) ir informaciniam (78,7 proc. ir 67,6 proc.; $\chi^2 = 11,432$; $p < 0,01$) raštingumui, socialinei kompetencijai (80,6 proc. ir 69,9 proc.; $\chi^2 = 10,902$; $p < 0,01$), kognityviniams gebėjimams (74 proc. ir 85,8 proc.; $\chi^2 = 15,348$; $p < 0,001$) ugdyti. Daugiau mokytojų, kurie dirba kartu su kolegomis, sutiko ir su tuo, kad integruotas ugdymas prisideda prie mokinių motyvacijos stiprinimo (71,8 proc.; $\chi^2 = 9,322$; $p < 0,01$). Be to, tokia ugdymo forma atveria naujas galimybes mokymosi bendrakūrai – su tuo sutiko daugiau mokytojų, kurie dirba bendradarbiaudami su kolegomis, nei tų, kurie pagal integruoto ugdymo programą dirba vieni (77,7 proc. ir 61,4 proc.; $\chi^2 = 21,685$; $p < 0,0001$). Mažiausias procentas tyrime dalyvavusių mokytojų sutiko su teiginiu, kad integruotas ugdymas prisideda prie mokinių akademinį pasiekimų gerėjimo. Mokytojų nuomonės šiuo atveju ženkliai išsiskyrė (55,3 proc. ir 39,9 proc.; $\chi^2 = 16,145$; $p < 0,0001$). Vis dėlto įvertinus gautas Kramerio V reikšmes, matyti, kad visais atvejais statistiškai

reikšmingų skirtumų efektas yra mažas. Be to, Chi-kvadratu testo rezultatai parodė, kad skirtingą pedagoginio darbo stažą turinčių mokytojų nuomonės apie integruoto ugdymo svarbą buvo panašios ir statistiškai reikšmingai nesiskyrė.

3 lentelė

Mokytojų nuomonės apie integruoto ugdymo svarbą palyginimas (%)

	Grupė A	Grupė B	χ^2	Kramerio V	p
Tinkamas XXI a. kompetencijoms ugdyti	71	76,9	3,497	0,072	0,174
Palankus finansiniam raštingumui ugdyti	50	63,3	13,129	0,138	0,001
Palankus informaciniam raštingumui ugdyti	67,6	78,7	11,432	0,129	0,003
Palankus medijų raštingumui ugdyti	62,3	70	4,547	0,082	0,103
Gerėja mokinių akademiniai pasiekimai	39,9	55,3	16,145	0,154	0,0001
Gerėja mokinių socialinės kompetencijos	69,9	80,6	10,902	0,126	0,004
Gerėja mokinių kognityviniai gebėjimai	74	85,8	15,348	0,150	0,001
Auga mokinių motyvacija	61,1	71,8	9,322	0,117	0,009
Atsiveria naujos galimybės mokymosi bendrakūrai	61,4	77,7	21,685	0,178	0,0001

Pastaba: Grupė A – mokytojai, pagal integruoto ugdymo programą dirbantys vieni; Grupė B – mokytojai, pagal integruoto ugdymo programą dirbantys kartu su kolegomis.

Tyrimas atskleidė, kokius integruoto ugdymo turinio privalumus mokytojai įvardija. Apibendrinus rezultatus (žr. 4 lentelę), paaiškėjo, kad absoliuti dauguma mokytojų, nepriklausomai nuo to, ar pagal integruoto ugdymo programą dirba vieni, ar bendradarbiaudami su kolegomis, sutiko, kad integruoto ugdymo turinys leidžia įvairiapusiškiau pasiekti pradinio ugdymo programose numatytus tikslus, labiau susieti patirtimi grįstą mokymąsi su teorinėmis žiniomis ir realiomis aplinkos situacijomis, suteikia daugiau galimybių papildomos medžiagos įterpimui, skirtingai temų sekai ir taip padeda mokiniams geriau suvokti ryšius tarp reiškinių. Šiek tiek mažiau mokytojų sutiko, kad integruoto ugdymo turinys leidžia mokiniams taip pat gerai, kaip ir tradicinio ugdymo turinys, suvokti ryšius tarp skirtingų temų ir objektų bei tirti tai, siejant su realiomis situacijomis aplinkoje. Šiuo atveju jau išryškėjo mokytojų nuomonių statistiškai reikšmingas skirtumas: su teiginiu sutiko daugiau tų mokytojų, kurie integruotą ugdymo turinį kuria dirbdami kartu su kolegomis (84,3 proc.) nei dirbantys vieni (75,9 proc.; $\chi^2 = 8,459$; $p < 0,05$). Reikšmingai išsiskyrė mokytojų nuomonė, kad integruoto ugdymo turinys labiausiai tinkamas pagilintam visų sričių ugdymui (73,1 proc. ir 63,1 proc.; $\chi^2 = 8,614$; $p < 0,05$). Stebėtina, tačiau kad integruoto ugdymo turinys palankus STEAM įgyvendinimui, sutiko vos pusė tyrime dalyvavusių mokytojų, o kad palankus daugialkalbystei – dar mažiau mokytojų (šiek tiek daugiau nei trečdalis). Nors dviem atvejais

nustatyti statistiškai reikšmingi skirtumai, Kramerio V koeficiento reikšmės rodo, kad efektas yra mažas. Skirtingą pedagoginio darbo stažą turinčių mokytojų nuomonės apie integruoto ugdymo turinio privalumus statistiškai reikšmingai nesiskyrė.

4 lentelė

Mokytojų nuomonės apie integruoto ugdymo turinio privalumus palyginimas (%)

	Grupė A	Grupė B	χ^2	Kramerio V	P
Leidžia įvairiapusiškiau pasiekti pradinio ugdymo programose numatytus tikslus	80,4	87,2	5,933	0,093	0,051
Padeda mokiniams geriau suvokti ryšius tarp reiškiinių	85,6	90,3	3,704	0,074	0,157
Suteikia daugiau galimybių papildomos medžiagos įterpimui, skirtingai temų sekai ir pan.	85,5	89,8	2,962	0,066	0,227
Leidžia labiau sieti patirtimi grįstą mokymąsi su teorinėmis žiniomis ir realiomis aplinkos situacijomis	83,3	88,3	3,769	0,074	0,152
Leidžia taip pat gerai, kaip ir tradicinio ugdymo turinys, suvokti ryšius tarp skirtingų temų ir objektų bei tirti tai, siejant su realiomis situacijomis aplinkoje	75,9	84,3	8,459	0,111	0,015
Labiausiai tinkamas pagilintam visų sričių ugdymui	63,1	73,1	8,614	0,112	0,013
Ypač palankus daugiakalbystei	35,7	39,8	2,016	0,054	0,365
Palankus STEAM įgyvendinimui	51,8	58,3	5,791	0,092	0,055

Pastaba: Grupė A – mokytojai, pagal integruoto ugdymo programą dirbantys vieni; Grupė B – mokytojai, pagal integruoto ugdymo programą dirbantys kartu su kolegomis.

Atliekant anketinę apklausą siekta išsiaiškinti, kokiais principais grindžiama ugdymo turinio integracija tose mokyklose, kurių mokytojai dalyvavo tyrime. Susiliejimo principą, kai į mokomųjų dalykų ugdymo turinį integruojamos įvairios papildančios programos (pilietiškumo, lytiškumo, finansinio, medijų raštingumo ir kt.), nurodė absoliuti dauguma tyrime dalyvavusių mokytojų (žr. 5 lentelę). Natūralu, kad kitus principus dažniau nurodydavo tie mokytojai, kurie integruotą ugdymą kuria dirbdami kartu su kolegomis, nei dirbantys vieni. Multidiscipliniškumo principą, kai temos tampa integracijos ašimi mokant skirtingų mokomųjų dalykų, įvardijo atitinkamai 58 proc. ir 42,7 proc. mokytojų ($\chi^2 = 20,010$; $p < 0,001$). Tarpdiscipliniškumo principą, kai mokomieji dalykai jungiami į susijusias ar papildančias sritis (pvz., integruotas gamtamokslinis ugdymas, STEAM, humanitarinis, socialinis, ekonominis ugdymas), akcentavo atitinkamai 62,9 proc. ir 53,5 proc. mokytojų ($\chi^2 = 6,672$; $p < 0,05$). Transdiscipliniškumo principą, kai mokomieji dalykai integruojami sprendžiant konkrečias problemas, kompleksines užduotis,

vykdant ilgalaikius projektus ir pan., paminėjo atitinkamai 72,4 proc. ir 62,7 proc. tyrime dalyvavusių mokytojų ($\chi^2 = 7,397$; $p < 0,05$). Nepaisant to, kad gauti skirtumai statistiškai reikšmingi, Kramerio V reikšmės patvirtina mažą efektą.

5 lentelė

Mokytojų nuomonės apie ugdymo turinio integracijai taikomus principus palyginimas (%)

	Grupė A	Grupė B	χ^2	Kramerio V	P
Susiliejiimo principas	86,2	88,7	3,150	0,068	0,207
Multidiscipliniškumo principas	42,7	58	20,010	0,172	0,001
Tarpdiscipliniškumo principas	53,5	62,9	6,672	0,099	0,036
Transdiscipliniškumo principas	62,7	72,4	7,397	0,104	0,025

Pastaba: Grupė A – mokytojai, pagal integruoto ugdymo programą dirbantys vieni; Grupė B – mokytojai, pagal integruoto ugdymo programą dirbantys kartu su kolegomis.

Norėta išsiaiškinti, kokie metodai, mokytojų nuomone, tinkami integruotam ugdymui. Iš tyrimo rezultatų (žr. 6 lentelę) matyti, jog visi mokytojai vieningai sutiko, kad ypač tinkami aktyvaus mokymosi metodai. Dėl kitų mokymosi metodų mokytojų nuomonės išsiskyrė. Statistiškai reikšmingai daugiau mokytojų, kurie integruotą ugdymo turinį kuria patys bendradarbiaudami su kolegomis, nurodė, kad integruotas ugdymas padeda taikyti įvairias įtraukiojo ugdymo strategijas (84,5 proc.; $\chi^2 = 17,589$; $p < 0,001$), ypač tinkamas patirtinių mokymosi metodų taikymui (90,6 proc.; $\chi^2 = 25,602$; $p < 0,0001$). Taip pat minėti mokytojai dažniau sutiko, kad integruoto ugdymo sąlygomis reikalingas ir išvardytų pedagoginių strategijų derinimas (86,8 proc.; $\chi^2 = 9,004$; $p < 0,05$). Skirtingą pedagoginio darbo stažą turinčių mokytojų nuomonės apie integruotame ugdyme taikomus metodus statistiškai reikšmingai nesiskyrė.

6 lentelė

Mokytojų nuomonės apie integruotame ugdyme taikomus metodus palyginimas (%)

	Grupė A	Grupė B	χ^2	Kramerio V	P
Įvairios įtraukiojo ugdymo strategijos	71,9	84,5	17,589	0,160	0,001
Patirtiniai (tyrinėjimu grįstas, probleminis mokymas ir pan.) mokymosi metodai	77,3	90,6	25,602	0,194	0,0001
Aktyvūs (darbas grupėse, diskusijos, klausinėjimas ir pan.) mokymosi metodai	83,6	89,7	6,197	0,095	0,055
Reikalingas visų išvardytų pedagoginių strategijų derinimas	78,4	86,8	9,004	0,115	0,011

Pastaba: Grupė A – mokytojai, pagal integruoto ugdymo programą dirbantys vieni; Grupė B – mokytojai, pagal integruoto ugdymo programą dirbantys kartu su kolegomis.

Mokytojų nuomonė apie mokinių pasiekimų vertinimą įgyvendinant integruotą ugdymą pateikta 7 lentelėje. Nors integruotas ugdymo turinys sudaro sąlygas jungti kelis mokomuosius dalykus ar ugdymo sritis ir tokiu būdu mokyklose įgyvendinti integruotą ugdymo turinį, vis dėlto tik penktadalis tyrime dalyvavusių mokytojų pritarė nuomonei, kad vykdant integruotą ugdymą atskirų dalykų vertinimas yra netikslingas. Tokią nuomonę galėjo lemti ir dalies mokytojų požiūris, kad integruoto ugdymo atveju sunkiau įvertinti, kaip pasiekiamos bendrosiose programose numatytos dalykinės ir bendrosios kompetencijos.

Daugumos mokytojų nuomone, tikslinga sudaryti kompleksines/projektines užduotis, kurios padėtų įvertinti kelių dalykų žinias ir bendrąsias kompetencijas. Be to, absoliuti dauguma mokytojų sutiko, kad vykdant integruotą ugdymą svarbu sukurti aiškią mokinių pasiekimų vertinimo sistemą, kuri būtų orientuota ir į užduočių atlikimo procesą, ir į galutinį rezultatą. Taip būtų sukurtos sąlygos integruoto ugdymo metu didesnę dėmesį skirti formuojamajam vertinimui. Tam pritarė daugiau kaip trys penktadaliai mokytojų.

Daugiau kaip pusė mokytojų sutinka, kad integruoto ugdymo turinys yra orientuotas į kaupiamąjį vertinimo sistemą ir padeda lengviau fiksuoti mokinio mokymosi pažangą ir pasiekimus. Todėl dažniausiai taikomi tokie vertinimo metodai, kurie yra orientuoti į eksperimentavimo ir informacijos analizavimo atvejus ir apima projektinį darbą, tiriamąjį darbą, atliktų darbų aplanką (portfolio) ir pan. Kai taikomi tokie patirtinio mokymosi metodai, į vertinimą daug aktyviau įtraukiami patys besimokantieji. Su tuo sutinka daugiau tų mokytojų, kurie kurdami integruotą ugdymo turinį bendradarbiauja su kolegomis, nei dirbantys vieni (72,8 proc. ir 60,6 proc.; $\chi^2 = 12,131$; $p < 0,01$; Kramerio $V = 0,134$). Be to, kaip pažymi nemažas procentas mokytojų, integruoto ugdymo turinys sudaro sąlygas mokymosi proceso metu patiems mokiniams aktyviau reflektuoti ir įsivertinti (78 proc. ir 68,8 proc.; $\chi^2 = 8,893$; $p < 0,05$; Kramerio $V = 0,114$), o mokytojams stebėti individualią mokinių mokymosi pažangą, vertinant pagal konkrečius pasiekimų kriterijus ir aprašus (74,5 proc. ir 71,7 proc.; $\chi^2 = 1,853$; $p < 0,05$; Kramerio $V = 0,396$). Išsakytą nuomonę, matyt, lėmė tai, kad tik ketvirtadalis mokytojų sutiko, kad integruoto ugdymo atveju suminis vertinimas yra sunkiai įgyvendinamas. Kita vertus, tik trečdalis mokytojų teigė, kad tradiciniai vertinimo būdai yra taikomi gana retai. Svarbu atkreipti dėmesį, kad skirtingą pedagoginio darbo stažą turinčių mokytojų nuomonės apie vertinimą integruoto ugdymo atveju statistiškai reikšmingai nesiskyrė.

7 lentelė

Mokytojų nuomonės apie vertinimą integruotame ugdyme palyginimas (%)

	Grupė A	Grupė B	χ^2	Kramerio V	p
Vykdamt integruotą ugdymą svarbu sukurti aiškia vertinimo sistemą, orientuotą tiek į procesą, tiek ir į rezultatus	83	88,6	6,251	0,096	0,054
Vykdamt integruotą ugdymą sudaromos kompleksinės / projektinės užduotys, kurios padeda įvertinti kelių dalykų žinias ir bendrąsias kompetencijas	71,3	79,7	7,333	0,104	0,056
Vykdamt integruotą ugdymą atskirų dalykų vertinimas yra netikslingas	19,7	19,5	0,941	0,037	0,625
Integruoto ugdymo atveju sunkiau įvertinti, kaip pasiekiamos bendrosiose programose numatytos dalykinės kompetencijos	33,8	33,4	3,720	0,074	0,156
Integruoto ugdymo atveju sunkiau įvertinti, ar pasiekiamos bendrosiose programose numatytos bendrosios kompetencijos	27,4	29,9	0,845	0,035	0,655
Vykdamt integruotą ugdymą didesnis dėmesys skiriamas formuojamajam vertinimui	64,1	65	1,186	0,042	0,553
Integruoto ugdymo turinys orientuotas į kaupiamąjį vertinimo sistemą ir padeda lengviau fiksuoti mokinio mokymosi pažangą ir pasiekimus	53,7	61,5	5,407	0,089	0,067
Dažniausiai taikomi tokie vertinimo metodai, kurie orientuojasi į eksperimentavimo ir informacijos analizavimo atvejus ir apima projektinį darbą, tiriamąjį darbą, aplanką (portfolio) ir pan.	54,6	61,2	3,766	0,075	0,152
Lyginant su neintegruotu ugdymu į vertinimą daug aktyviau įtraukiami patys besimokantieji	60,6	72,8	12,131	0,134	0,002
Integruoto ugdymo turinys sudaro sąlygas mokymosi proceso metu mokiniams aktyviau reflektuoti ir įsivertinti	68,8	78	8,893	0,114	0,012
Individuali mokinio mokymosi pažanga stebima, vertinant konkrečius pasiekimų kriterijus ir aprašus (rubrikas)	71,7	74,5	1,853	0,052	0,396
Integruoto ugdymo atveju tradiciniai vertinimo būdai yra taikomi gana retai	32,8	29,2	1,027	0,039	0,599
Integruoto ugdymo atveju suminis vertinimas yra sunkiai įgyvendinamas	26,7	26,7	1,138	0,041	0,566

Pastaba: Grupė A – mokytojai, pagal integruoto ugdymo programą dirbantys vieni; Grupė B – mokytojai, pagal integruoto ugdymo programą dirbantys kartu su kolegomis.

Analizuojant iššūkius, su kuriais susiduriama įgyvendinant integruoto ugdymo turinį, pastebima, kad vieni iššūkiai kyla didesniai, kiti – mažesniai procentui tyrime dalyvavusių mokytojų (žr. 8 lentelę). Paaiškėjo, kad beveik ketvirtadalis mokytojų sutiko, kad integruotas ugdymas neįmanomas vienoje klasėje, nes, jų manymu, tai turi būti visos mokyklos strategija, beveik trečdalis mokytojų – kad mokinių tėvams nėra lengva paaiškinti mokymosi proceso eigą. Šiek tiek mažiau kaip trečdalis mokytojų sutiko, kad taikant integruotą ugdymą problemiška kryptingai siekti bendrojo ugdymo programoje numatytų tikslų. Šiai nuomonei pritarė daugiau tų mokytojų, kurių pedagoginio darbo stažas iki 15 metų, nei tie, kurie dirba mokyklose ilgesnį laiką (41 proc. ir 27,6 proc.; $\chi^2 = 12,195$; $p < 0,01$; Kramerio $V = 0,128$). Taip pat beveik trečdalis mokytojų pritarė, kad jei mokykloje vykdomas integruotas ugdymas, mokiniams sunkiau išlaikyti dalykinių pagrindų sudarytus standartizuotus testus. Tokiai nuomonei pritarė daugiau iki 15 metų pedagoginio darbo stažą turinčių mokytojų nei dirbančių ilgiau (37,7 proc. ir 28,9 proc.; $\chi^2 = 8,556$; $p < 0,05$; Kramerio $V = 0,108$). Kur kas daugiau tyrime dalyvavusių mokytojų sutiko, kad integruoto ugdymo metu iššūkiu tampa priemonių (vadovėlių, pratybų, el. išteklių ir pan.) trūkumas. Absoliuti dauguma mokytojų pritarė, kad jiems reikalingas papildomas pasirengimas, jei norima įgyvendinti integruoto ugdymo turinį.

8 lentelė

Mokytojų nuomonės apie iššūkius įgyvendinant integruoto ugdymo turinį palyginimas

	Grupė A	Grupė B	χ^2	Kramerio V	p
Neįmanomas vienoje klasėje, tai turi būti visos mokyklos strategija	21,2	28,6	6,717	0,099	0,055
Problemiška kryptingai siekti bendrojo ugdymo programoje numatytų tikslų	26,5	29,7	8,783	0,113	0,052
Mokiniams sunkiau išlaikyti dalykinių pagrindų sudarytus standartizuotus testus	32,2	27,2	9,734	0,120	0,058
Trūksta priemonių (vadovėlių, pratybų, el. išteklių ir pan.), kad galėtų vykdyti integruotą ugdymą	54,5	48,8	5,611	0,090	0,060
Mokytojams būtinas papildomas pasirengimas	78,2	81,4	3,628	0,073	0,163
Tėvams nėra lengva paaiškinti mokymosi proceso eigą	28,9	31,3	0,920	0,037	0,631

Pastaba: Grupė A – mokytojai, pagal integruoto ugdymo programą dirbantys vieni; Grupė B – mokytojai, pagal integruoto ugdymo programą dirbantys kartu su kolegomis.

Sprendžiant iš mokytojų atsakymų (žr. 9 lentelę), mokyklos dažniausiai naudoja „TAIP!“ ir ŠOK serijos vadovėlius. Šiuos vadovėlius nurodė beveik pusė tyrime dalyvavusių mokytojų. Net 76,9 proc. mokytojų pažymėjo, kad jų mokyklose naudojami įvairūs vadovėliai ir mokymo(si) ištekliai, o elektroninius išteklius panaudoja 75,2 proc. moky-

tojų. Neretai mokytojui tenka ir pačiam parengti medžiagą mokymui(si). Su tuo sutiko 58,7 proc. mokytojų. Kad mokytojų grupės ar centralizuotu būdu rengiama integruotam mokymui(si) skirta medžiaga, nurodė atitinkamai 29,6 proc. ir 13,4 proc. mokytojų.

9 lentelė

Mokytojų naudojami vadovėliai ir mokymosi medžiagos rengimas integruoto ugdymo turiniui įgyvendinti

	Dažnis	Procentai
„TAIP!“ serijos vadovėliai	379	50,3
ŠOK serijos vadovėliai	376	49,9
„Vaivorykštės“ serijos vadovėliai	120	15,9
Įvairūs vadovėliai bei mokymo(si) ištekliai	579	76,9
Elektroniniai ištekliai	566	75,2
Kiekvieno mokytojo pasirengta medžiaga mokymui(si)	442	58,7
Mokytojų grupės parengta medžiaga mokymui(si)	223	29,6
Centralizuotu būdu mokyklos (administracija, mokytojų komandos) parengta medžiaga mokymui(si)	101	13,4

Apibendrinant galima būtų pastebėti, kad integruoto ugdymo taikymas yra orientuotas į bendrakūrą bendradarbiaujant tiek mokinimas, tiek ir mokytojams. Taip pat integruotas ugdymas ne tik sudaro prielaidas įvairiapusiškai pasiekti numatytų tikslų ir leidžia geriau įsisavinti akademinės žinias, bet taip pat skatina patirtimi grįstą mokymąsi ir įvairių reiškinių analizavimą susiejant tai su realiomis gyvenimo situacijomis. Šiuo atveju papildomos medžiagos įterpimas greta vadovėlių yra neišvengiamas, siekiant integralumo. Taigi, kaip rodo tyrimas, greta vadovėlių, iš kurių mokosi mokiniai, svarbiu ištekliumi tampa atvirieji ištekliai, mokytojo ar mokytojų grupių parengiama medžiaga.

Diskusija ir išvados

Orientuojantis į pradinių klasių mokytojų nuomonę integruoto ugdymo atžvilgiu, išaiškėjusią iš tyrimo rezultatų, apibendrinant norėtųsi išryškinti keletą aspektų.

Svarbu paminėti, kad matomas teigiamas pradinių klasių mokytojų požiūris integruoto ugdymo atžvilgiu. Ši nuostata yra svarbi ir reikšminga keičiant ugdymo praktiką pradinėje mokykloje. Tyrimas parodė, kad nemaža dalis Lietuvos pradinių klasių mokytojų dirba bendradarbiaujančiose grupėse mokyklos lygmeniu, tariausi dėl planuojamų ir įgyvendinamų veiklų. Kaip pastebi Fullan ir Quinn (2020), ateities mokykloje daugiausia dėmesio turėtų būti skiriama novatoriškoms mokymosi ir gerovės idėjoms, sistemiskumui, t. y. palankiems pokyčių veiksniams vietos, regioniniu ir politikos lygmenimis.

Pažangi ugdymo praktika siejama su giluminiu mokymusi, kuris kuriamas mokyklos lygmeniu bendradarbiaujant mokyklų mokytojams praktikams, administracijos nariams ir mokslininkams. Į ugdymo turinį integruojamos tokios sritys kaip asmens charakterio, pilietiškumo, bendradarbiavimo, bendravimo, kūrybiškumo ir kritinio mąstymo gebėjimų ugdymas. Ugdymas vyksta mokymosi partnerystės sąlygomis sukurtoje fiziškai ir emociškai saugioje aplinkoje, kurioje tikslingai naudojamas ir kuriamas skaitmeninis turinys (Fullan ir Quinn, 2020).

Ugdymo priemonių stoka integruotam ugdymui organizuoti (ypač užduočių kompleksų, kai apimamas kelių dalykų turinys) sukelia tam tikrų iššūkių pradinėms klasių mokytojams, dėl to reikia skirti gerokai daugiau laiko veikloms pasirengti. Šį aspektą, kaip gilesnių tyrimų ir gerosios praktikos pavyzdžių stoką, įvardija ir Larkin ir Lowrie (2023), nors ir yra aprašytų kitose šalyse taikomų gerųjų praktikų, kaip kurti ir organizuoti integruoto ugdymo praktiką, remiantis individualiais mokinių gebėjimais. Rekomenduojama dalį turinio kurti visai klasei, o kitą dalį mokiniams leisti kurti patiems arba turinį pritaikyti skiriant individualizuotą pagalbą (Connac, 2010; 2016). Pastebima, kad panašių tyrimų ir ugdymo praktikų reikėtų ir Lietuvos mokyklų pradinėse klasėse.

Lietuvos pradinėms klasių mokytojų naujausių tyrimų gilesnio žinojimo stoka sukuria prielaidą, kad integruotas ugdymas yra patrauklus, tačiau mokytojų nesiejamas su giliu akademinio žinojimu. Atlikto tyrimo rezultatai rodo, kad mokytojai išsako nuogąstavimą, jog, jeigu bus ugdoma integruotu būdu, mokiniai prasčiau išlaikys nacionalinius standartizuotus testus. Vis dėlto kitų šalių integruoto ugdymo praktika rodo, kad kai mokiniai sulaukia kryptingos individualios pagalbos, gali mokytis besitardami ir pasikonsultuodami (Connac, 2020), o projektinių veiklų pagrindu arba eksperimentu pagrįsto mokymosi metu ugdomi ne tik socialiniai gebėjimai, bet ir kritinis bei kūrybinis mąstymas (García-Gómez, Dueñas ir Irigoyen, 2022), jie yra motyvuoti, noriai mokosi be baimės, noriai eina į mokyklą, tuomet žymiai geriau išlaiko įvairius patikrinimus ir pasiekia individualią pažangą.

Literatūra

- 2023–2024 ir 2024–2025 mokslo metų pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų bendrieji ugdymo planai. (2023). Švietimo, mokslo ir sporto ministerija.
- Auer, M. R. (2008). Sensory perception, rationalism and outdoor environmental education. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 17(1), 6–12.
- Baker, A. J., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L., & Patil, S. A. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 206–221.
- Barré, M. (2002). *L'aventure documentaire* [Une alternative aux manuels scolaires]. Edition ICEM, Nantes, 20.

- Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y. & Barret, L. (2015). The impact of classroom design on pupils' learning: final results of a holistic multilevel analysis. *Building and Environment*, <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2015.02.013>.
- Basso, J. (2014). La prise en compte de la dimension linguistique dans les disciplines non-linguistiques : du prescrit au réel [Taking the linguistic dimension into account in non-linguistic disciplines: from the prescribed to the actual]. In: *Éducation et Socialisation en Contextes Multilingues et Pluriculturels* [Education and Socialisation in Multilingual and Pluricultural Contexts], 5. <https://journals.openedition.org/ced/423#tocto2n1>
- Bressoux, P. (2012). L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves [The influence of teaching practices on pupils' learning achievement]. *Regards Croisés sur L'économie* [Perspectives on the Economy], 12, 208–217.
- Bru, M. & Talbot, L. (2007). *Des compétences pour enseigner: entre objets sociaux et objets de recherche* [Skills for teaching: between social objects and research objects]. PUR.
- Buchs, C. (2017). Comment organiser l'apprentissage des élèves par petits groupes? [How do you organise student learning in small groups?] In: *Différenciation pédagogique: comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves?* [Differentiated teaching: how can we adapt teaching to ensure the success of all pupils?]. Conseil National d'évaluation du Système Scolaire. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:95551>
- Chabrun, C. (2002). *Coopération et pédagogie Freinet* [Freinet's cooperation and pedagogy]. Edition ICEM, 33, 24.
- Chauvière, M. (2018). Étapes et enjeux de la construction du handicap au sein des politiques sociales françaises: 1939–2005 [Stages and issues in the construction of disability within French social policies: 1939–2005]. *Alter*, 12(2), 105–118.
- Connac, S. (2010). *Apprendre avec les pédagogies coopératives : Démarches et outils pour l'école* [Learning with cooperative pedagogies: approaches and tools for schools]. ESF éditeur.
- Connac, S. (2016). Autonomie, responsabilité et coopération: ce qu'en disent les élèves utilisant un plan de travail [Autonomy, responsibility and cooperation: what students say about using a work plan]. *Éducation et Socialisation* [Education and Socialisation], 41. <https://journals.openedition.org/edso/1725>
- Connac, S. (2020). *La Coopération, Ça s'apprend. La coopération, ça s'apprend. Mon compagnon quotidien pour former les élèves en classe coopérative* [You learn cooperation. You can learn to cooperate. My daily companion for training students in the cooperative classroom]. ESF Sciences humaines.
- Dikčius, V. (2011). *Anketos sudarymo principai*. Vilniaus universitetas.
- Dyment, J. E. (2005). Green school grounds as sites for outdoor learning: Barriers and opportunities. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 14(1), 28–45.
- Dizerbo, A. (2016). Quels murs pour quelle école? Architecture scolaire, normes scolaires et figures d'élèves [Which walls for which school? School architecture, school standards and pupils figures]. *Éducation et Socialisation* [Education and Socialisation], 43. <https://doi.org/10.4000/edso.1915>.

- Drake, S. M., & Reid, J. L. (2020). 21st century competencies in light of the history of integrated curriculum. *Frontiers in Education*, 5, 122. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00122>
- Drake, S. M., & Savage, M. J. (2016). Negotiating accountability and integrated curriculum from a global perspective. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18, 127–144.
- Drake, S., & Reid, J. (2018). Integrated curriculum as an effective way to teach 21st century capabilities. *Asia Pacific Journal of Educational Research*, 1(1), 31–50. <https://doi.org/10.30777/APJER.2018.1.1.03>
- Duibhir, P. Ó. & Cummins, J. (2012). Towards an integrated language curriculum in early childhood and primary education (3–12 years). *Commissioned Research Report*. National Council for Curriculum and Assessment.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405–432.
- Durpaire, F., & Mabilon-Bonfils, B. (2017). L'école, le collège ou le lycée sont des villes en miniature: entretien avec 6 architectes qui imaginent l'école du futur [Schools, colleges and high schools are cities in miniature: interview with 6 architects who are imagining the school of the future]. *Éducation et Socialisation* [Education and Socialisation], 43, mis en ligne le 01 février 2017. URL : <http://edso.revues.org/1993>
- Florin, A., & Guimard, P. (2017). *La qualité de vie à l'école* [The quality of life at school]. Paris. Cnesco.
- Forestier, Ch., & Thélot, C. (2007). *Que vaut l'enseignement en France?* [What is the value of education in France?] Stock, 43. <https://www.institutmontaigne.org/blog/2007/04/06/53-que-vaut-lenseignement-en-france>
- Fullan, M., & Quinn, J. (2020). *How do disruptive innovators prepare today's students to be tomorrow's workforce?: Deep Learning: Transforming systems to prepare tomorrow's citizens*. Inter-American Development Bank. <http://dx.doi.org/10.18235/0002959>
- García-Gómez, M., Dueñas, J.-M. & Irigoyen, A. (2022). Exploring the communication of social movements in primary education. *Social Sciences*, 11(3), 1–11. <https://doi.org/10.3390/socsci11030108>
- Gégout, P. (2013). *Le plan de travail: un appui didactique pour l'éducation par l'expérience* [The work plan: didactic support for experiential education]. Communication présentée au congrès de l'AREF, Montpellier.
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41 (3). <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A Synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hébert, T., & Dugas, E. (2017). Quels espaces scolaires pour le bien-être relationnel? Enquête sur le ressenti des collégiens français [What kind of school environment is good for relationships?]

- Survey on the feelings of French secondary school pupils]. *Éducation et Socialisation* [Education and Socialisation]. <https://doi.org/10.4000/edso.1904>.
- Integrated learning in the classroom*. (2010). Secretariat Special Edition.
- Jakavonytė-Staškuvienė, D. (2017). Kalbų didaktikos integravimas kitų dalykų pamokose pradinėse klasėse (Šveicarijos patirtis) = Integration of language didactics in classes of other subject areas in primary school (Swiss experience). *Mokslu grįsto švietimo link: recenzuotų mokslo straipsnių rinkinys*. Lietuvos edukologijos universiteto leidykla, 266–309.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2008). Social interdependence theory and cooperative learning. In M. Gillies, A. F. Ashman, & J. Terwel (Eds.), *The teacher's role. in implementing cooperative learning in the classroom* (pp. 9–38).
- Larkin, K. & Lowrie, T. (2023). Teaching approaches for STEM integration in pre- and primary school: A systematic qualitative literature review. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 21(1), 11–39. <https://doi.org/10.1007/s10763-023-10362-1>
- Leroux, J. L. (2014). Évaluer pour faire apprendre [Assessment for learning]. In: Ménard, L. et St-Pierre, L. (dir.), *Enseigner pour faire apprendre au collégial et à l'université* [Teaching for learning at colleges and universities]. Chenelière Éducation/AQPC, 333–353.
- Liu, W., Tian, L., Huebner, E. S., Zheng, X. & Li, Z. (2014). Preliminary development of the elementary school students' subjective well-being in school scale. *Social Indicator Research*. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0614-x>.
- Meirieu, P. (2006). L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020 [Education and the role of teachers in 2020]. UNESCO.
- Mockler, N. (2018). Curriculum integration in the twenty-first century: Some reflections in the light of the Australian curriculum. *Curriculum Perspectives*, 38(2), 129–136. <https://doi.org/10.1007/s41297-018-0047-9>
- Musset, M. (2012). De l'architecture scolaire aux espaces d'apprentissage: au bonheur d'apprendre? [From school architecture to learning spaces: to the joy of learning?] *Dossier d'actualité Veille et Analyses* [Latest news Watch and Analysis], 75, mai 2012.
- Orange, Ch. (2012). Enseigner les sciences: problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe [Teaching science: problems, debates and scientific knowledge in the classroom]. De Boeck.
- Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action: bilan et nouvelles perspectives [Conceptualisation in action: assessment and new perspectives]. *Éducation Permanente* [Lifelong Learning], 139, 13–35.
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle [Professional didactics]. *Revue Française de Pédagogie* [French Journal of Pedagogy], 154, 144–198.
- Randolph, J., Kangas, M. M., & Ruokamo, H. (2010). Predictors of dutch and finnish children's satisfaction with schooling. *Journal of Happiness Study*, 11, 193–204.
- Sahrakhiz, S., Harring, M., & Witter, M. D. (2018). Learning opportunities in the outdoor school-empirical findings on outdoor school in germany from the children's perspective. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18(3), 214–226.

- Saint-Pierre, L. (2004a). Développer l'autonomie des élèves... Pourquoi moi? Comment? [Developing pupils' independence... Why me? How?] *Pédagogie collégiale* [Collegial pedagogy], 17(3), 23–28.
- Saint-Pierre, L. (2004b). L'habileté d'autoévaluation : pourquoi et comment la développer? [The skill of self-evaluation: why and how should it be developed?] *Pédagogie collégiale* [Collegial pedagogy], 18(1), 3338.
- Shulman, L.-S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- van den Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In: J. van den Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (Eds.), *Curriculum landscapes and trends*. Kluwer Academic Publishers, 1–10.
- van den Akker, J. (2010). Curriculum design research. In: T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *An introduction to educational design research*. Netherlands Institute for Curriculum, Development: SLO.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels [Theory of conceptual fields]. *Recherches en Didactique des Mathématiques* [Research in the Didactics of Mathematics], 10(2), 133–170.
- Vinatier, I. (2009). Pour une didactique professionnelle de l'enseignement [For a professional didactics of teaching]. P.U.R., col. Païdeia.
- Vinatier, I. (2013). Le travail de l'enseignant; une approche de didactique professionnelle [The teacher's job: a professional didactics approach]. De Boeck.
- Vinatier, I., le Marec Y. (2018). Expérimentation didactique ou conformisme institutionnel pour un enseignant en période de mutation professionnelle? [Didactic experimentation or institutional conformism for a teacher undergoing professional change?] *Phronesis*, 7(2), 15–27.

Integrated Learning at Primary Schools in Lithuania

Ilona Tandzegolskienė-Bielaglovė¹, Daiva Jakavonytė-Staškuvienė², Lina Kaminskiėnė³

¹ Vytautas Magnus University, Education Academy, K. Donelaičio g. 52, LT44244-Kaunas, Lithuania, ilona.tandzegolskiene-bielaglove@vdu.lt

² Vytautas Magnus University, Education Academy, K. Donelaičio g. 52, LT44244-Kaunas, Lithuania, daiva.jakavonyte-staskuviene@vdu.lt

³ Vytautas Magnus University, Education Academy, K. Donelaičio g. 52, LT44244-Kaunas, Lithuania, lina.kaminskiene@vdu.lt

Summary

The research on integrated learning in primary grades in Lithuania was based on the curriculum spider web concept proposed by Akker (2003; 2010). In discussing successful experience of integrated curriculum design, development, and implementation, researchers

emphasize the balance between the main components of the curriculum: the rationale or vision; goals and objects; content; educational activities; teacher's role; materials and resources; grouping; place; time; assessment. When evaluating the experience of implementing integrated curriculum at schools, all ten components should be addressed in a coherent way, to understand where the challenges and problems of implementing integrated curriculum exist, as well as to identify the strengths of schools' practices and to anticipate where changes and improvements are needed. The research aim was to reveal attitudes of primary school teachers towards integrated curriculum and barriers to the implementation of integrated education in primary education.

The study shows that a significant number of Lithuanian primary school teachers work in collaborative teams, and that educational practice is associated with the principle of fusion, which is developed at the school level through collaboration between practicing teachers, administrators, and researchers. Such areas as character education, citizenship, cooperation, communication, creativity, critical thinking, and skills are integrated into the curriculum.

Keywords: *integrated learning, educational content, primary school teachers, attitudes.*

Gauta 2023 11 19 / Received 19 11 2023
Priimta 2023 12 19 / Accepted 19 12 2023