

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS

**Ramunė Burškaitienė**

**IKIMOKYKLINIO UGDYMO ĮSTAIGOS  
LAUKO UGDOMOSIOS APLINKOS TURINIO  
KONCEPTUALIZAVIMAS**

**Daktaro disertacija**

Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)

Šiauliai  
2014

Disertacija rengta 2010–2014 metais Šiaulių universitete.

Disertacinį tyrimą 2010, 2011, 2012 metais iš dalies rėmė Lietuvos valstybinis mokslo ir studijų fondas, Lietuvos mokslo taryba.

**Mokslinis vadovas – doc. dr. Rytis Vilkonis** (Šiaulių universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, 07S)

**Moksliniai konsultantai:**

Prof. habil. dr. Audronė Juodaitytė (Šiaulių universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, 07S)

Prof. dr. Aušra Kazlauskienė (Šiaulių universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, 07S)

© Ramunė Burškaitienė, 2014

© Šiaulių universitetas, 2014

© BMK Leidykla, 2014

# TURINYS

ĮVADAS .....	4
1. IKIMOKYKLINIO UGDYMO ĮSTAIGOS LAUKO UGDOMOSIOS APLINKOS TURINIO KONCEPTUALIZAVIMO TEORINĖS PRIEIGOS .....	19
1.1. Konceptinės nuostatos atspindinčios lauko ugdomosios aplinkos turinio konceptualizavimo teorines prieigas .....	19
1.2. Ikimokyklinio ugdymo įstaigos lauko ugdomosios aplinkos turinio diskursas kaip <i>KITO</i> intersubjektyvumo intencija .....	27
1.3. Lauko ugdomosios aplinkos turinio dualumas žaidimo akivaizdoje .....	36
1.4. Lauko ugdomosios aplinkos turinio išsąmoninimo diskursas .....	52
2. TYRIMO METODOLOGIJA IR METODAI .....	58
2.1. Kokybinio tyrimo struktūros multidimenškumo metmenys ir konceptualioji tyrimo dizaino schema .....	58
2.2. Kokybinio tyrimo etapai, metodai, imtys .....	62
3. IKIMOKYKLINIO UGDYMO ĮSTAIGOS LAUKO UGDOMOSIOS APLINKOS TURINIO KONCEPTUALIZAVIMO KOKYBINIS TYRIMAS .....	74
3.1. Ikimokyklinio ugdymo įstaigos lauko ugdomosios aplinkos turinio konceptualizavimas LR švietimą reglamentuojančiuose dokumentuose ..	74
3.2. Ikimokyklinės ugdymo įstaigos lauko ugdomosios aplinkos turinio konceptualizavimas pedagogų patirties koncepcijų kontekste .....	85
3.3. Ikimokyklinės ugdymo įstaigos lauko ugdomosios aplinkos turinio konceptualizavimas tėvų refleksyviojo vaikų patirčių suvokimo kontekste .....	97
3.4. Vaikų kultūrai būdingų lauko ugdomosios aplinkos turinio socioedukacinių prasmų konceptualizavimas .....	109
LAUKO UGDOMOSIOS APLINKOS TURINIO KONCEPTUALIZAVIMAS .....	147
TYRIMO REZULTATŲ APIBENDRINIMAS IR MOKSLINĖ DISKUSIJA ..	152
LITERATŪRA .....	159
PRIEDAI (kompaktinėje plokštelėje)	

**Mokslinės problemos aktualumas.** Gyvenant taip vadinamojoje globalinio atšilimo epochoje, tinklinių ryšių persmelktame pasaulyje, ne itin pastebimai, tačiau sąmoningai, didėja nostalgija originalumo ir tikrumo pojūčiams<sup>1</sup>. *Asmens patirtimi<sup>2</sup> grindžiama gyvenamojo pasaulio interpretacija laikoma vieninteliu žmogui prieinamu suvokiamos tikrovės supratimo ir kartu jos pažinimo būdu.* Neinterpretuojama tikrovė žmogui neprieinama, nes neturi fenomeno matmens (pasaulis neegzistuoja kaip daiktas savyje, nepriklausomai nuo interpretacijos, t.y. žmogaus sąmonės turinyje esančių fenomenų reikšmių tinkluose kuriamų prasmų suvokimo; – tai reiškia, kad patirtis yra intencionali, nurodanti asmens galią suprasti). Interpretacija – viena pagrindinių sąlygų, be kurių būtų neįmanoma adekvati žmogaus reakcija į aplinkos reiškinius (su jais susijusius objektus), tikslinga bei racionali veikla ir/arba žmogaus egzistencija apskritai (Jackūnas, 2011; Ricoeur, 2000). Interpretacija vyksta kalbos sferoje, o kalbos esmė yra pateikti nuorodas, nukreipti žiūrinčiojo žvilgsnį į esmines intencijas, kurių dėka kuriami fenomenai bei formuojamos tolimesnės perspektyvos (Mickūnas, 2011; Wells, Nancy M., 2000). Interpretacija neperskiriamai susaistyta su refleksija. Interpretavimas detalizuoja, falsifikuoja teorijas, o teorijos – pagilina ir apibendrina interpretacijas (Fiske, 2008; Freire, 2000).

Fenomenologija bei egzistencinė filosofija besiremianti mąstymo tradicija žmogiškąją patirtį interpretuoja visuotinumą, universalumą, unikalumą požiūriais, kurie siekia atskleisti racionalų bendrosios sociokultūrinės patirties priešastingumą bei dėsningumus. Nepaisant to, šios patirties *štai-buvimo* interpretavimą apsunkina

<sup>1</sup> Gamybos globalizacija, sudėtingi prekių ir jas atstovaujančių ženklų mechanizmai, milijoniškų prekybos tinklų funkcionavimo principai pralenkia kasdienio mąstymo galimybes tai suvokti, jų veikla anot prof. G. Mažeikio yra iracionali eiliniam vartotojui. Kitas svarbus globalizacijos aspektas yra šiuolaikinio vartoto mąstymo ugdymas t.y. rinkos gigantai prekiauja ne tik prekėmis, didysis nematomas tikslas yra užtikrinti modelio „prekė plus kultūrinis įvaizdis“ funkcionavimą. Daugelis prekių be šių aforistinių prasminių priedų nebūtų vartojamos, nes jos nežadina sentimentų, neskatina intelektualinio etoso. Priežastis – jos paviršutiniškos ir stokoja aiškiai atpažįstamų prasmų. Dėl to šiandieninis holivudinis kinas, literatūriniai bestseleriai, TV laidos (įvairūs realybės *Šau* ir kt.), kasdienio vartojimo prekės, žaislai, apranga susilieja į vieną sąveikų lauką taip prarandama unikalumo ir tikrumo dedamoji.

<sup>2</sup> Patirties fenomenas – fenomenai yra reikšmių tinklai nurodantys vienas į kitą, nes vieno [kaip tokio] egzistuojančio fenomeno nėra ir negali būti. Vaikas suvokia save ir aplinką iš savo *ego* taško. Esu, nes skiriuosi nuo *Kitų*, jei nebūtų *Kitų* negalėčiau žinoti, kad esu. Asmuo patiria laiką kaip patirties sąlygą: empiriniai daiktai, žodžiai visuomet kažką reiškia ir/arba nurodo į kokią nors reikšmę. Reikšmė nėra medžiagiškas daiktas – reikšmė yra duota kaip fenomenas. Reikšmių tinklai kuria prasmę, nes asmuo patirdamas suvokia veiksmų sekas, kurios eina viena po kitos ir yra būtinos, kad suprastume kaip veikti gyvenamajame pasaulyje (Mickūnas, 2012).



tai, jog patyrimas ir santykis su pasauliu, net jei asmuo (pedagogas, psichologas, filosofas, antropologas ir kt.), savo tyrimo objektu pasirenka jauno žmogaus ir/ar vaiko patyrimą, dažniausiai yra analizuojamas iš/arba per suaugusiajam būdingų savybių raiškos prizmę (kadangi suaugusieji neretai jaučia kūrybiškumo monopolį arba tai, jog tik jie disponuoja asmeninių kompetencijų galia). Tačiau, kad ir kaip tai keistai beatrodytų, *vaiko pavyzdys* pasitelkiamas būtent tuomet, kai siekiama perteikti kaupiamos patirties procesą (t.y. ne objektų savybes, o proceso pobūdį, kuris ir nusako kaip būtų būva) bei natūralų norą tirti, kylantį iš pirmapradiško santykio su gyvenamuoju pasauliu. Kompetencija nėra savaimė suprantama vertybė, nes ji yra tik priemonė gebėjimų sąlygojamų ribų peržengimui, įgyvendinant būti su *Kitu*, realizuojant globą bei užtikrinant saugumą, gyvenamosios aplinkos (kurioje esti ir ugdomasis dėmuo) pritaikymą žmogaus poreikiams nuolatinio tobulėjimo akivaizdoje (Mažeikis, 2008; Večerskis, 2009; Monkevičienė, Glebuviene, (sud.), 2011; Monkevičienė, 2011 (a)). Vaiko patirtis turi tapti visuomeniškai svarbi ne tik dėl jo kaip tokio, bet dėl to, kad jis, susklausdamas<sup>3</sup> savo žinojimą, patirties dėka kurs naujas žinias, kurios papildys socialinio žinojimo bagažą (Kierkegaard, 2006; Kazlauskienė, A., Gaučaitė, R., Masiliauskienė, E., Pocevičienė, R., 2010; Raižienė, S., Endriulaitienė, A., Ormerod, J., 2007; Juodaitytė, A., Gaučaitė, R., Kazlauskienė, A., 2008).

Netradicinės ugdymo(si) technologijos, modeliai, formos skatina sąmoningos savi/refleksijos gimtį *vardan ko, tai darome*, nesureikšminant naujo požiūrio galių išreikšti, kaip asmuo patiria pasaulį, kaip jį suvokia ir kuria, bet pozicionuojant kritinės sąmonės ugdymo reikšmę (nuo vaikystės per visą gyvenimą). *Tai suponuoją tyrimo probleminių lauką, kuris grindžiamas ontologinio-egzistencinio pobūdžio prieštaravimais kylančiais tarp konkuruojančių diskursų.*

Pastaraisiais dešimtmečiais domėjimasis fizine vaikų gyvenamojo pasaulio aplinka išaugo. Vaiko aplinka kaip tyrimo objektas (žaidimo bei mokymosi erdvė) yra priskiriamas vaikystės sociologijos, bei edukologijos tyrimų sritims, dar įvardijamoms *vaikystės geografija* (Björklid, 2005). Vaikystės geografijos tyrimai remiasi nuostata, jog vaikystė turėtų būti suvokiama laiko ir erdvės perspektyvoje, nes vaikystė yra ribojama laiko ir aplinkos, kurioje ji egzistuoja. Vaiko ir aplinkos (žmogaus kuriamos gamtinės bei natūralios gamtinės aplinkos) vienovė yra idealios vaikystės simbolis, kuris Skandinavijos šalyse yra laikomas savaimė suprantamu dalyku (Björklid, 2007; Jovaiša, 2011; Wells, Nancy M. Evans, Gary W., 2003). Į vaiką orientuotoje paradigmoje aptinkama nuostata, kad gerai suorganizuota ugdomoji aplinka yra būtina pilnavertės vaikystės užtikrinimo sąlyga, kur kiekvienas antropogeninės aplinkos objektas tiesiogiai siejasi su jo prasingumu<sup>4</sup> ugdymo(si) pro-

<sup>3</sup> Fenomenologijos šalininkų teigimu, „susklautimo“ sąvoka nurodo, kad žvelgdamas nauju žvilgsniu į fenomeną, vaikas/asmuo, atsiriboja nuo ankstesnių žinių, patirčių tam, kad galėtų pastebėti/išžvelgti naujas fenomeno reikšmes iš savo požiūrio taško, tačiau tai nereiškia, kad sukauptosios informacijos ir žinių bus atsisakoma, tai reiškia, kad jos tuo momentu nebus naudojamos (Čepienė, 2010; Venslovaitė, 2013).

<sup>4</sup> Prasmė nurodo, kad suprantu daikto reikšmę, o reikšmių tinklai atspindi sociokultūrinę-socioedukacinę aplinką kurioje vaikas auga.

ceso dalyvių įgalinimo požiūriu. Aplinka (environment, umgebung, среда), anot L. Jovaišos (2007), yra žmogaus ugdymo veiksnys, kurį sudaro gamtinių, geografinių, klimatinų, socialinių, kultūrinių, etinių, estetinių sąlygų visuma, kurioje gyvena ir veikia individas ar žmonių grupė. Pasak, B. Bitino, (2006), anksčiau išvardinti požymiai bendriausiu požiūriu gali būti priskiriami – socialinei aplinkai, t.y. visa tai, kas supa asmenį artimojoje aplinkoje (namai, ugdymo įstaiga, darbovietė), bei tolimesi aplinka, kurios dėka patiriami įsisąmoninti ir neišsąmoninti socialiniai poveikiai. B. Bitinas pažymi, kad tiek gamtinė, tiek ir techninė aplinka gali būti ir neretai yra įvardijamos kaip socialinė aplinka, nes (daugiau ar mažiau) jos yra žmogaus veiklos rezultatas. Taigi, visi šie žmogaus brendimą bei veiklą lemiantys veiksniai nėra aiškiai apibrėžti, dėl to čia egzistuoja, tiek teigiamas, tiek ir neigiamas (aplinkos kaip ugdytojo) dėmuo. Ugdymas kaip socialinis reiškinys taip pat yra priskirtinas socialiniai aplinkai; jį besąlygiškai veikia socialinė aplinka kaip nepriklausoma/neišvengiama esamybė. Be to, neretai sutinkama nuomonė, jog pagrindiniai vaiko ugdymo proceso komponentai yra šie: pokalbis, pavyzdys, aiškinimas, demonstravimas, vaikų–suaugusiųjų tarpusavio santykiai ir pan. Tuo tarpu erdvė (ugdymo aplinka), kurioje vyksta šie procesai neretai traktuojama kaip pasyvi (ar net atskira komponentė). Kitas kraštutinumas – prisodrinta (daiktiškumo perspektyva), išgražinta ir dekoratyvi aplinka, *apkraunanti* vaiką gausybe išpūdžių, kurių vaikas nepajėgia suvokti ir/arba dėl neracionalaus erdvių skirstymo, žaidybinę įvairovę bei dalyvavimą (paremtą dialogu) slopinanti aplinka, neretai yra suaugusiųjų kultūros<sup>5</sup> atspindys (Metodinės rekomendacijos ikimokyklinio ugdymo programai rengti<sup>6</sup>, 2006; Plungė, 2010).

Kitas viešajame diskurse egzistuojantis paradoksas yra susijęs su vaiko apsauga ir saugumu. Vienas iš modernybės požymių yra vaikystės institucionalizavimas dėl vaikų gerovės užtikrinimo. Nepaisant to, visuomeniškai išreikštos baimės dėl galimo vaikų pažeidžiamumo ir pavojų, kuriuos gali sukelti laukinių bei naminių gyvūnų, vabzdžių ir kt., platinamos parazitinės ligos bei nesaugūs žaidimų aikštelių įrenginiai, danga, intensyvėjančios eismo sąlygos, abejingumas ir kt. yra vienos didžiausių trukdžių ribojančių veikimo lauke galimybes. Dauguma tyrimų rezultatų<sup>7</sup> rodo, kad vadinamojoje postmodernioje visuomenėje itin sparčiai mažėja ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymosi lauke patirčių įvairovė. Tarptautiniai tyrimai<sup>8</sup> taip pat atskleidžia, kad miestuose gyvenančios šeimos patiria daug streso, kai kalbama apie vaikų saugumą intensyvėjančiomis eismo sąlygomis; dėl šios priežasties vaikų mobilumo galimybės yra labai ribojamos. Nerimas yra pasekmė ribojanti vaiko

<sup>5</sup> „Stalo ir kėdės“ metafora subtiliai atskleidžia suaugusiųjų kultūrai būdingus bruožus.

<sup>6</sup> 5 Skyrius. *Kokie veiksniai lemia ikimokyklinio ugdymo programos kokybę*. Vitalija Gražienė, Laima Jankauskienė ir kt.

<sup>7</sup> Kernan M., Devine, D., 2010, Being Confined within? Constructions of the Good Childhood and Outdoor Play in Early Childhood Education and Care Settings in Ireland. *Children & Society*. VOL. 24, p. 371–385.

<sup>8</sup> Karsten, L., 2002, Mapping Childhood in Amsterdam: The Spatial and Social Construction of Children's Domains in the City. *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie*. No. 93(3), p. 231-241.

veiklos bei ryšių su gamtine aplinka įvairovę. Perkeliant žvilgsnį į Lietuvą, anot A. Bučinsko (2009), istoriškai taip susiklostė, kad Lietuvoje gana silpnos savivaldos ir bendruomeniškumo tradicijos, didelė visuomenės dalis (ne išimtis ir pedagogai) yra linkusi atsiriboti nuo neigiamų socialinių reiškinių (gamtinių ir materialinių vertybių [antropogeninių objektų ir natūralios gamtos] niokojimo, nepagarbos šalia esančiam ir kt.), jų nematyti, ir tokiu būdu atsiriboti nuo atsakomybės šalinant juos (Kalenda, 2012, 2002, 1998). Taip kuriama palanki terpė socialinei degradacijai egzistuoti, kuri neišvengiamai neigiamai daro poveikį vaikystei, jautriausiai socialinei kategorijai. Verta pažymėti struktūrinės galios, siejamos su *habitus*<sup>9</sup> konstravimu ir tapatybės sąsajas. *Habitus* yra stabilus, su kūniškomis ir metakognityvinėmis elgesio schemomis susijęs įprotis, kurį konstruoja bendruomeninės tradicijos ilgų ir nuoseklių pakartojimų (nuo pat ankstyvos vaikystės) bei įtikinėjimų dėka (įvairiems tikslams įgyvendinti skirta propaganda, švietime bei kultūroje vyraujančiomis tradicijomis, požiūriais, nuostatomis, vertybėmis). *Habitus* tampa pamatine asmenybės schema, kuri lemia vėlesnius asmens pasirinkimus, pasaulėjautą/pasaulėvoką, emocinį ir kognityvinį santykį su gyvenamuoju pasauliu. Institucionalizuota vaikystė ir socialinių arenų gausa, jų jungtys peraugančios į naujus darinius, neatsitiktinai *habitus* formuojamąjį statusą deleguoja edukologijai (Mathiasen, Staerfeldt, 2005). Siekiant užtikrinti sklandžią asmenybės raidą, labai svarbu, jau nuo pat ankstyvojo amžiaus kurti visapusiškai *draugišką vaikui* ugdymosi aplinką, atspindinčią vaikystės periodui būdingą specifinę kultūrą (pasitelkiant visuomenei aktualų ugdymo(si) turinį).

*Aktualizuojant vaiko dalyvavimo svarbą* (kuri, anot Reimer, 2000, yra prasmės konceptualizavimo pagrindas), *kuriant dialogu parentą sociopedagoginę* (Barkauskiatė, 2001), *dvasinę* (Pudžiuvelytė, 2012), *partneriškais santykiais grįstą* (Kondratienė, 2012; Kašauskienė, 2012) *ugdymosi aplinką, svarbu suvokti tai, jog lauko ugdomosios aplinkos socioedukacinis turinys yra ne tik vaiko asmenybės raišką atspindinčių specifinių priemonių visuma, bet ir vaiko, kartu su suaugusiuoju, kuriama erdvė, kurioje formuojasi asmenybės pamatiniai vertybiniai orientyrai*. Tai reiškia, kad šiandienos edukologijai itin aktualiais tampa ne tik ugdymo(si) aplinkos (fizinę, materialinę) kokybę žymintys (leidžiantys pamatuoti) orientyrai, bet ir ugdymosi aplinkai priskiriamos prasmės.

Taip pat verta paminėti ir tai, kad Lietuvoje ugdymas filosofiniu požiūriu (aktualizuojant fenomenologiją, kaip mąstymo tradiciją, kuri pabrėžia pirmąją pažinimą), nėra tyrinėtas nuosekliai, tačiau fenomenologines idėjas plėtoja kai kurie Lietuvoje gerai žinomi filosofai, edukologai ir kt.: A. Mickūnas, A. Sverdiolas, M. Gutauskas, D. Jonkus, T. Sodeika, T. Kačerauskas, V. Žydžiūnaitė, Ž. Jackūnas ir dar keletas kitų. Fenomenologines prieigas mokyklai aptarė A. Mickūnas (2014). Kai kuriuos praktinius ugdymo fenomenologijos aspektus tyrinėjo L. Duoblienė (2004, 2008, 2011). A. Juodaitytė (2003), teoriškai pagrindė vaikystės fenomeno metakontekstus bei jų pedagoginių rekonstrukcijų kryptis.

<sup>9</sup> *Habitus* terminą išplėtojo M. Mauss (1872–1950) antropologijoje (prancūzų antropologinės mokyklos pradininkas), vėliau – P. Bourdieu (1930–2002) sociologijoje (prancūzų sociologas ir filosofas, poststruktūralizmo krypties atstovas).

Vaikystė suvokiama kaip ypatingas gyvenimo tarpsnis, pasižymintis pažeidžiamumu ir apsaugos poreikiu, kurį privalo užtikrinti suaugusiųjų visuomenė<sup>10</sup> (Monkevičienė, Glebuviienė, (sud), 2011). Į vaiką orientuota paradigma, atliepdama šandienos *vaiko ugdymo(si) sampratą*<sup>11</sup>, tampa pretekstu ir nauju kontekstu, kuriame siekiama kritinio požiūrio į *savaime–suprantamybių* egzistavimą ugdymo praktikoje ir nuosaikais šių *sumedėjusių darinių* transformavimosi (Doddington, Hilton, 2007; Juodaitytė, 2002a; 2003). Verta pastebėti, kad tiek tyrimo ontologinių, tiek ir epistemologinių prielaidų kontekstuose tema, kaip pedagoginė problema yra sava laikė ir itin aktuali.

**Mokslinės problemos pagrindimas.** Nors Lietuvoje vaikų subkultūra ir suvokiama kaip viena svarbiausia bendrosios kultūros konstanta, tačiau ugdymo kasdienybėje ir/ar pedagoginėje realybėje savo pozicijų neužleidžia pedagoginis konservatyvumas. Tai reiškia, jog *galia* yra suaugusiojo dispozicijoje (Ruškus, Žvirdauskas, 2010; Stonkuvienė, 2008; Mažeikis, 2008; Purvaneckienė, 2005; Dencik, 2005).

Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo sistemos pagrindiniai funkciniai požymiai yra vientisumas ir pažinimo džiaugsmą skatinančios aplinkos kūrimas (Lukoševičius, Petružienė, 2001; Monkevičienė, Glebuviienė, Tarasonienė, 2006; Kvieskienė, 2007; Lamanauskas, Palionienė, 2008; Mocartienė, Makarskaitė-Petkevičienė, 2009; Jurevičienė, Šapelytė, 2011; Girdzijauskienė, 2014). Sistemos vientisumas rodo jos organizuotumo (kaip visumos) laipsnį, kuris atskleidžia sistemos savybių charakteristikas bei sąveiką tarp jų (Glebuviienė, Jonilienė, Monkevičienė, Montvilaitė, Stankevičienė, Tarasonienė, 2009; Neifachas, 2010). Tarpusavyje susietų sistemos elementų vientisumas suteikia sistemai naują integralią kokybę. Kokybė imama suvokti ne kaip paskirų sistemos elementų atitikimas tam tikram standartui, bet kaip visus sistemos elementus integruojanti komponentė. Sąvokos *aplinka* turinys ne ką mažiau komplikuoatas. Ši sąvoka *savyje talpina* ne tik visu-

<sup>10</sup> Remiantis XX a. pabaigoje Vakarų Europoje atlikto lyginamojo tyrimo „Vaikystė kaip socialinis fenomenas“ (angl. Qvortrup J. *Childhood as a Social Phenomenon: Lessons from an International Project*, Eurosocial Report 47 (Vienna: European Centre, 1993) duomenimis, galima teigti, jog mokslas veikia požiūrį į vaiką ir kartu lemia pedagoginių technologijų kaitą. Teorija ir praktika yra neatsiejamoms ugdymo realybės dalys. Vaikų tyrimams ir vaikystės sąvokos vartosenai (tiek pedagogikoje, tiek sociologijoje bei antropologijoje) nemažą reikšmę turėjo raidos psichologija. Dėl ko, vaikai suaugusiųjų kultūros atžvilgiu yra skirstomi pagal amžių ir vertinami remiantis raidos padiktuota samprata. Taigi šiuolaikinei vaikystei (kaip socialinei kategorijai) būdingas marginalizavimas, kita vertus rūpinimasis ir globa (kuriamos įvairios institucinės rūpybos priemonės), o tai neišvengiamai formuoja ikimokyklinio ugdymo įstaigos statusą bei požiūrį jos atžvilgiu. Toks požiūris keistinas, dėl to būtina „peržiūrėti“ tradicines sampratas. Nes vaikystė iš proceso perspektyvos, aiškiai demonstuoja, jog su vaiko pasauliu susiję reiškiniai nėra statiški, pasižymi nuspėjamumo pobūdžiu ir dėl to konteksto ir jį supančios aplinkos įtaka tampa itin reikšminga.

<sup>11</sup> Vaiko ugdymosi požiūriu būtina suvokti intencionalios patirties reikšmę. Vaikas eina aplink stalą net ir nežinodamas jo reikšmės, nes jį veda intencionalumas judėti ko nors link. Po to išmokstama judėti apie ką nors, o vėliau to ko nors reikšmė atneša naują žinią apie gyvenamąjį pasaulį t.y. įkūnija daikto ir/ar veiksmo esmę, bei jo reikšmę *mano* suvokimui.

mą klimatinių ir/ar biotinių faktorių, darančių poveikį organizmui ar ekologiškai bendruomenei bei lemiančių jų išgyvenimą. Tai pat ji apima ir žmogaus socialinę aplinką su jos elementais (gyvenvietėmis, kultūrinio paveldo objektais ir visais kitais antropogeniniais objektais, kurių dėka atliepiami žmogaus poreikiai bei sudaromos galimybės vykti tam tikrai veiklai) (Visuotinis enciklopedinis žodynas, 2005; Bitinas, 2006; Gaidys, 2007). LR Konstitucijoje (1992), JT Vaiko teisių konvencijoje (1995), vaiko gerovės politika, švietimą reglamentuojančiuose dokumentuose įtvirtinta nuostata, kad kiekvienas vaikas turi prigimtine teisę į saugią ir sveiką gyvenimo ir vystymosi aplinką (Kučinskienė, Gerikienė, 2011). Siekiant užtikrinti šios nuostatos įgyvendinimą, 1992-aisiais metais pradėtas Atviros Lietuvos fondo Egmonto projektas *Ikimokyklinio ugdymo sistemos demokratizavimas*, kurio tikslas buvo kurti modernius, reformuotos pedagogikos modelius ikimokyklinio ugdymo sistemoje (nuo metodologinių nuostatų, ugdymo turinio iki vadybos principų kaitos). 1994-aisiais metais, George'o Soroso dėka gimė projektas „*Gera pradžia*“ (Step by Step). Projektui buvo keliamas tikslas parengti ikimokyklinio ugdymo programą Rytų ir Centrinės Europos šalims. Parengtoje programoje pedagogams buvo pristatomas naujas požiūris į aktyvaus pilietiškumo sampratą, pradedant nuo pačių jauniausių visuomenės narių. Šis metodinių leidinių ciklas buvo vienas pirmųjų bandymų susieti ikimokyklinį ugdymą su demokratijos kultūra. Knygose *Į vaiką orientuotų grupių kūrimas*, 1997-tieji, *Atvirų visiems vaikams grupių kūrimas / Specialiuju poreikiu vaikų integravimas (3–6 m.)*, 2000-tieji, pristatomi asmenybės sklaidą ir į vaiką orientuotą mąstymą skatinantys principai (šeimos dalyvavimo įstaigos gyvenime skatinimo, bendruomenės kūrimo, vaiko raidos stebėjimo ir analizės, integruoto ir individualizuoto ugdymo planavimo, aplinkos kūrimo, - pastarajame dėmesys skiriamas ne tik vidaus, bet ir lauko ugdomajai aplinkai, žaidimams bei veiklos formoms joje). Pastarąjį dešimtmetį domėjimasis ugdosiomis (edukacinėmis bendrąja prasme) aplinkomis išaugo. Šį domėjimąsi paskatino: *Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo plėtros 2011–2013 metų programa* (šiuo kontekste, tiek pat svarbi nebegaliojanti *Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo plėtros 2007–2012 metų programa*), kurios paskirtis – didinti ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo prieinamumą, įvairovę, užtikrinti lanksčias bei kokybiškas ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo paslaugas ir reikiamą švietimo pagalbą, atsižvelgiant į individualius vaikų ugdymosi poreikius. Programos rėmuose vykdomo projekto *Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo plėtra* (IPUP) atlikti tyrimai: *Ikimokyklinio, priešmokyklinio ir pradinio ugdymo turinio programų dermės tyrimas* (2012), *Institucinio ikimokyklinio ir priešmokyklinio amžiaus vaikų ugdymosi sąlygų kaitos savivaldybėse tyrimas* (2013), paskelbta Viešosios konsultacijos 2012-11-30, *Projekto komponentas (paslaugos): Pagalbos teikimas dėl naujų ikimokyklinio ugdymo organizavimo modelių įvairovės ir modelių įgyvendinimo*, medžiaga. Šiuo kontekste atsiranda reikšmingų darbų, kurie pasižymi sistemingumu, plėtojant į vaiką orientuotą ugdymo turinį bei ugdymo organizavimo įvairovę (Dodge, Colker, 2007; Monkevičienė, Glebuvienė, (sud), 2011). Tyrėjų



grupė atlikusi *Ikimokyklinio, priešmokyklinio ugdymo vadybos kokybės vertinimo tyrimą* (2009), išryškino itin jautrią problemą, t.y. vaikų balso nebuvimą. Tyrimo duomenys rodo, kad vaiko nuomonė nėra ugdymo dalyvių – tėvų ir pedagogų – laikoma svarbia priimant sprendimus dėl ugdymo tikslų ir organizavimo. Paradigmų kaitos akivaizdoje vaiko patirtinis mokymasis (t.y. mokymosi proceso kokybei užtikrinti būtina ugdymosi aplinkų įvairovė ir/arba vidaus ir išorės aplinkų sintezė), kaip prasių steigties procesas, vis dar išlieka ikimokyklinio ugdymo sistemos siekiamybių piramidės viršūnėje (Monkevičienė, 2003; Monkevičienė, Stankevičienė, Jonilienė, Glebuviene, 2010; Monkevičienė, 2011; Monkevičienė, 2012; Kabašinskaitė, 2002; Poviliūnas, 2014).

*Metodinėse rekomendacijose ikimokyklinio ugdymo programai rengti* (2006), *Švietimo aprūpinimo standarte* (2011), *Geros mokyklos koncepcijoje* (2013), teigiama, jog mokymosi aplinka kuriama ir turtinama vadovaujantis funkcionalumo, šiuolaikiškumo, estetiškumo, žmogaus saugos ir ergonomikos principais. O pagrindinis ugdymo(si) sėkmę lemiantis garantas yra vaiko vidinio pasaulio nepriklausomybė (humanistinė pedagogika) bei mokymosi refleksija, plėtojama unikalios patirties dėka (metapažinimo procesai). Metodinėje literatūroje yra aprašomojo, schematinio pobūdžio pavyzdžių, kuriuose pateikiami skirtingų lauko ugdamosios aplinkos funkcinių erdvių variantai, pvz., erdvės skirtos veiklai su ratinėmis priemonėmis, erdvės stambiosios motorikos lavinimui, erdvių įrenginių, kaip kabamųjų konstrukcijų/lynų keliai, tekeliai, tiltai, pažinimo-tyrinėjimo poreikių tenkinimui skirti *Tyrėjo* nameliai, pavėsinės ir pan., rekreacinės erdvės skirtos žemo intensyvumo veiklai, pvz., tapybai (netradiciniais būdais, formomis ir kt.). Tačiau vaiko ir pedagogo, o ypač vaiko-vaiko bei vaiko-aplinkos sąveikos, kuriant bendrą edukacinę erdvę (ne tik ikimokyklinio ugdymo įstaigos viduje, bet ir už jos ribų), samprata nėra visiškai perprasta (Monkevičienė, 2011a; Monkevičienė, 2012; Peter, 2004). Dėl to ***vaikų kultūrai būdingų prasių pažinimas vis dar nėra ugdomųjų aplinkų tobulinimo prioritetas.***

Tarptautiniai ir nacionaliniai mokinių pasiekimų tyrimai rodo, kad vaikų dalyvavimas ikimokyklinio ugdymo sistemoje gerina mokinių pasiekimus, o longitudinaliais ekonominio naudingumo tyrimais (Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtos organizacijos 2008 m. duomenimis) įrodyta ir finansinė ikimokyklinio ugdymo nauda valstybei bei asmeniui. Vaikų pasiekimų tyrimų yra ganėtinai daug, tačiau pasigendama mokslo darbų analizuojančių mokymosi tikslų ir ugdymosi aplinkos sąsajas. Esamą situaciją, tikėtina, galima paaiškinti tuo, kad tiek valstybinio, tiek ir institucinio lygmens kontekstuose vyrauja reikalavimai, susiję su vaiko globa, saugumu, sveikata. Edukacinis ugdamosios aplinkos (ypač lauko ugdamosios aplinkos) aspektas išreikštas silpnai, trūksta rekomendacinio pobūdžio mokslinių darbų ugdamosios aplinkos (pa)įrengimo kokybei užtikrinti ir į vaiką orientuoto ugdymo(si) sampratai atliepti. Santykinai daug mažiau dėmesio skiriama lauko ugdamosioms aplinkoms (Raižienė, Endriulaitienė, Ormerod, 2007; Neifachas, 2010; Monkevičienė, 2006, 2011; Burškaitienė, 2011).

Būtina pabrėžti, kad šiandieninis vaiko santykis su ikimokyklinio ugdymo įstaiga, ne tik kaip vienu iš socializacijos institutų, bet ir kaip ugdymo(si) aplinka,

įgauna visai kitą prasmę, nes čia realizuojamas ugdymo turinys ir įgyjami gabumai/mokėjimai/vertybinės nuostatos yra pamatas vaiko individualizacijos bei tapatumo ir/ar *habitus* raiškiai. Atsižvelgiant į tai, galima teigti, kad ugdomoji aplinka turėtų skatinti/žadinti/aktyvinti savaiminį vaikų *mokymąsi* per *štai-būties* suvokimą t.y. aplinka turėtų įgalinti vaiką patirti (Heidegger; Gadamer, 2003; Vilkonis, 2008; Neill, 2008; Mažeikis, 2008). Tuo tarpu ugdymąsi lauke aiškinantys apibrėžimai atskleidžia, jog tai pamatinė patirtinio mokymosi forma, kuri įprasmina reikšmės kūrimo (angl. *making sense*) galimybę per pojūtį, jausmą ir suvokimą, kas ypač svarbu siekiant sėkmingo žmogaus fizinio ir dvasinio tobulėjimo vaikystėje [...] (Vilkonis, 2008; Neill, 2010; Mickūnas, Stewart, 1994). Taigi kuo profesionaliau paruošta ugdomoji aplinka (lauko ugdomoji aplinka čia suprantama kaip ikimokyklinio ugdymo įstaigoje kuriamų ugdymui(si) skirtų erdvių tąsa), tuo mažiau reikalinga pedagogo inspiracija, pedagogas tampa *klausymosi kultūros puoselėtojas*, dėl to pedagogo priederme tampa ne vaiko mokymas, o ugdymo(si) proceso stebėjimas, reflektavimas, unikalumą puoselėjančios aplinkos kūrimas, išsaugant suaugusiojo statuso autoritetą (iš proceso perspektyvos suaugusiajam suteikiamos pagalbininko funkcijos, kurios natūraliai užkoduotos vaiko sąmonėje) (Monkevičienė, Glebuviene, (sud), 2011; Gullov, 2005). Klausantis/reflektuojantis pedagogas tampa vaiko idėjų *gaudytoju* bei *viešintuoju*. Dėl to ugdomoji aplinka neturėtų būti unifikauta, standartizuota, per daug struktūruota, nes tiek tarptautinio, tiek ir nacionalinio lygmens dokumentuose, įvairaus lygmens susitarimuose pažymima, kad ikimokyklinio ugdymo įstaigos aplinka turi būti artima namų aplinkai, tam, jog būtų visapusiškai užtikrinami prigimtiniai vaiko poreikiai, teisės bei teisėti interesai (JT Vaikų teisių konvencija Lietuvoje ratifikuota 1995 m.). Tačiau mokslinių tyrimų duomenys pateikia gana prieštarigus faktus. Lietuvoje daugumos ikimokyklinio ugdymo įstaigų ugdomoji aplinka neatitinka HN 75:2010 reikalavimų, žaidimų aikštelių įranga, aikštelių danga, veiklos zonų plotai, zonavimas (judrios veiklos, pasyvios veiklos zonos) ir kt., neretai neatitinka ISO 14001; LST EN 1176-1:2008; LST EN 1176-3:2008; LST EN 1176-4:2008; LST EN 1176-5:2008; LST EN 1176-10:2008; LST EN 1177:2008, standartuose keliamų reikalavimų. Neretai įrenginių visai nėra ir/arba jie nebetenkina šiandienos vaikų poreikių, ne tik negarantuodami saugumo poreikio užtikrinimo, bet taip pat stokoja estetinio etoso. Šis neatitikimas egzistuoja ne vien dėl lėšų stokos, bet ir dėl to, kad moksle evoliucionuojančios paradigmos socialinėje tikrovėje susiduria su galybe *išišknijusių dogmatizuotų taisyklių*, kurios sunkiai užleidžia pozicijas, nes egzistuoja jau ne dokumentuose, bet socialiniame žinojime t.y. šie dariniai yra tapę normomis (Berger, Lucman, 1999; *Institucinio ikimokyklinio ir priešmokyklinio amžiaus vaikų ugdymosi sąlygų kaitos savivaldybėse tyrimas*, 2013). Moksliniu požiūriu *makro* lygio nuostatų ir veiksmų atitikimas *mikro* lygiu, susiformavusių poreikių dėl vaikų ugdymo formoms ir turiniui, iš esmės reiškia idealų variantą. Nepaisant to, poreikiams neadekvačios ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymo sąlygos yra – veiksnys, kuriuo neretai, aiškinama realių galimybių stoka (Stankūnienė, Eidukienė ir kt., 2001). Ieškant susitarimo tarp konfliktuojančių diskursų, išeities tašku, laikant filosofinį požiūrį, konceptu-

alių tyrimo nuostatų bei tiriamojo objekto atžvilgiu, suformuluotas **probleminis tyrimo klausimas**:

Kokias prasmes ugdymo(si) proceso dalyviai suteikia lauko ugdomosios aplinkos turiniui ir kaip šios prasmės formuoja ugdymo(si) proceso dalyvių požiūrį į:

- lauko ugdomosios aplinkos turinį kaip ugdymo(si) agentą, kurio dėka plečiamas vertybinių orientacijų laukas bei kuriama savita vaikų kultūra;
- lauko ugdomosios aplinkos kūrimo/tobulinimo perspektyvas, kurios atlieptų į vaiką orientuoto ugdymo(si) principus, didintų motyvaciją veikti bei užtikrintų savaiminių/unikalų patirtinių mokymąsi, kurio esmė yra užtikrinti visapusišką vaiko prigimtinių, etinių, estetinių, kultūrinių, socialinių, edukacinių poreikių ir interesų tenkinimą?

**Tyrimo objektas:** lauko ugdomosios aplinkos turinio konceptualizavimas į vaiką orientuotoje ugdymo paradigmoje.

**Tyrimo tikslas** – sukurti ikimokyklinio ugdymo įstaigos lauko ugdomosios aplinkos turinio konceptą, atliekant matakontekstinę ugdymo(si) proceso dalyvių patirčių analizę, leidžiančią išryškinti lauko ugdomosios aplinkos turinio komponentus bei jų prasmę į vaiką orientuotoje paradigmoje.

Tyrimo **uždaviniai**:

1. Pateikti konceptualias tyrimo objekto daugiamatiškumą įvardijančias nuostatas, kurios leistų apibendrinti ikimokyklinio ugdymo įstaigos lauko ugdomosios aplinkos turinio sampratą.
2. Išanalizuoti Lietuvos Respublikos (LR) švietimo sistemą, ikimokyklinio ugdymo posistemę, reglamentuojančių dokumentų turinį ir konceptualizuoti pagrindines tiriamojo objekto prasmes pasireiškiančias objektyvioje realybėje.
3. Atskleisti pedagogų požiūrį į ikimokyklinio ugdymo įstaigos lauko ugdomosios aplinkos turinį bei apibendrinti požiūrį, tyrimo objekto atžvilgiu, lemiančius veiksnius bei priežastis.
4. Remiantis tėvų refleksyviomis vaikų patirčių suvokimo koncepcijomis, atskleisti šeimos požiūrį į ikimokyklinio ugdymo įstaigos lauko ugdomosios aplinkos turinio reikšmingumą, permąstant tradicinių savaimė-suprantamybėmis tapusias ugdymo(si) sampratas.
5. Atskleisti ikimokyklinio ugdymo įstaigos lauko ugdomosios aplinkos turiniui suteikiamas prasmes bei lauko ugdomosios aplinkos turinio, kaip ugdymo(si) agento žyminčio ribas tarp vaikų ir suaugusiųjų kultūrų dialogo, reikšmę.

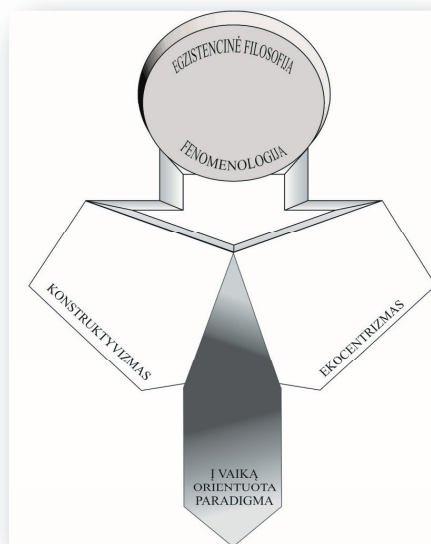
Tyrimas grindžiamas konceptualiomis tyrimo objekto daugiamatiškumą įvardijančiomis nuostatomis:

1. Koncepcinės nuostatos, atspindinčios į vaiką orientuoto ugdymo(si) esminius principus:
  - *Patirtinio mokymosi skatinimas, užtikrinant jo sėkmę;*
  - *Savitos kultūros kūrimas reprodukuojant vertybines orientacijas;*
  - *Ugdymo(si) proceso dalyvių įgalinimas.*
2. Koncepcinės nuostatos, atspindinčios esminius lauko ugdomosios aplinkos turinio principus:
  - *Konceptualusis lauko ugdomosios aplinkos turinio vientisumas ir atvirumas;*



- *Priemonės ir/arba veiklos įvairovė pozicionuojanti lauko ugdomosios aplinkos turinį;*
3. Konceptinės nuostatos, atspindinčios socioedukacinių prasmų steigties procesus:
- *Vietos vaikams* (suaugusiųjų kultūros perspektyva);
  - *Vaikų vietos* (vaikų kultūros perspektyva);
  - *Ugdytojo asmenybė ir/arba profesinis tobulėjimas.*

Dėl tiriamojo objekto sudėtingumo, teoriniame tyrimo pagrindime remiamasi Edmundo Husserlio, Maurice Merleau-Ponty, Hanso-Georgo Gadamerio suformuluotais fenomenologinę tradicija atspindinčiais požiūriais, papildant šiuos požiūrius fenomenologijos tradicijai artimų srovių, egzistencializmo, hermeneutikos, socialinio konstruktyvizmo bei ekocentrizmo, išvalgomis. Disertacijoje prasmės kūrimo procesas arba sąmonės fenomenų, intencionalumo bei intersubjektyvumo analizė tiesiogiai siejama su individualiu asmens prasmų (kurios glūdi jo unikaloje patirtyje) konceptualizavimu (Ricoeur, 2001; Mickūnas, 2012). S. Kierkegardas (1997), egzistenciją laiko pamatine filosofijos kategorija, viso mąstymo išeities tašku, nes tikroji žmogaus būties prasmė siejama su nuolatinio tobulėjimu ir gebėjimu rinktis *arba-arba* bei potencialių galimybių plėtote (Asakavičiūtė, 2006). Pats pasirinkimo principas išreiškia žmogaus valios, bet ne proto, egzistavimą. Valios laisvė yra žmogaus harmonijos ir pusiausvyros pagrindas, kurio dėka formuojamos gyvenimo dorybės. Disertacijoje pasitelkiamos pamatinės egzistencinės fenomenologijos temos – laisvė (socialinio dalyvavimo legitimacijos prasme / ugdymo(si) proceso dalyvių įgalinimas), intersubjektyvumas (*Kitas* kaip unikalus patyrimas, kurio esatis tiesiogiai formuoja patiriančiojo ne tik patirtį, bet ir pasaulėvoką), patirtis – autentiško patirties santykio su pasauliu bei aplinkinio pasaulio visumos reikšmė (žmonės šią patirtį išgyvena visų pirma per kalbą, papročius, ritualus, sociokultūrinių taisyklių kūrimą, žaidimą jomis ir kt., lyg toji patirtis būtų gamtiška (t.y. įkūnija savaiminį judėjimą); kitas svarbus aspektas – patyrimo autentiškumas, t.y. aplinka (gyvenamasis pasaulis), turintis leisti iš tiesų patirti, o ne imituoti ar falsifikuoti patyrimą [čia išryškėja juslių svarba mokymuisi ir/arba gyvenamojo pasaulio suvokimui]. Taip pat susiduriama su komplikuota ir daugialype patirties sąvoka. Pirma, ją galima interpretuoti epistemologiškai – kaip pagrindą suprasti daiktų tiesą. Antra, – kaip gyvenimą, kuris yra priešprieša refleksijai ir mąstymui. Šiam metodologijos komponentui aiškinti pasitelkiamos socialinio konstruktyvizmo šalininkų suformuluotos patirtinio mokymo koncepcijos. Nes jos pritaria egzistencinės fenomenologijos bei fenomenologinės ugdymo koncepcijos siūlymams pabrėžti, *ugdymo(si) aplinkos ir ugdymo turinio kertinių aspektų – unikalios patirties ir jos refleksijos svarbą ugdymo(si) proceso kokybei* (Čepienė, 2010). Minėtąją (unikalios, lokalios bei globalios) patirties refleksijos svarbą akcentuoja ekocentrizmo (ekologinės etikos) atstovai, tvirtindami, kad žmogaus vertybės neišbaigia natūralių vertybių, nes vertybių sąvokai priklauso daug daugiau nei supaprastintas žmogaus poreikių tenkinimas. Ši kryptis liudija apie pamatinės ugdymo filosofijos kaitą – nuo instrumentalistinės (reikiamų įgūdžių/siekiamybių formavimo) link nuolatinio asmens tobulėjimo ir prasmės suvokimo svarbos pripažinimo.



**1 pav.** Tyrimo teorinių priėgų konceptas: epistemologija

Paveiksle (1 pav.), pasitelkus *Kaklaraiščio metaforą*, vizualizuojama tyrimo epistemologinė logika. Grafiniame žmogaus atvaizde sutelkti pamatiniai filosofiniai egzistencialai (lot. *existentia* – buvimas), be kurių *Aš* projekto egzistavimas beveik neįmanomas.

Visos (1 paveiksle) pavaizduotos filosofinės kryptys yra tiesiogiai susaistytos dėl savo viena kitą papildančios žiūros į tiriamąjį objektą:

- Fenomenologija (E. Husserlis, H-G. Gadameris, L. Duoblienė) ieško atsakymo į klausimą – Kas yra buvimas? Kaip atskleisti pažinimo esmę ir įgyvendinti absoliučiai pagrįsto pažinimo idealą? Sukonkretinant šį požiūrį (žvelgiant iš ikimokyklinio ugdymo perspektyvos), esmine ugdymo ašimi tampa ugdymo(si) dalyvių savęs suvokimas ir tai kuo šis suvokimas ypatingas šiuolaikinėje žinių visuomenėje gyvenančio vaiko mokymosi procesuose.
- Egzistencializmas (P. Ricoeuras, S. Kierkegaardas, L. Anilionytė) kaip fenomenologiją papildanti filosofinė pažiūra bando pateikti nuorodą, kuria kryptimi klausti – Kas yra esinys (daiktas ir jo daiktiškumas)? T.y. kokios priemonės ir/ar veikla gali užtikrinti ugdymosi dalyvių sėkmę.
- Konstruktyvizmas (P. L. Bergeris ir T. Luckmannas, L. Vygotskis, J. Dewey) bando pateikti socialiai teisingus modelius, kurie padėtų atsakyti į klausimą – Kaip pažinti tikrovę? Nes ne vien reprezentuojama realybė yra socialiai konstruojama, bet ir pačios esybės, į kurias šios reprezentacijos nurodo, yra socialiniai konstruktai. Socialinis konstruktyvizmas kaip antirealistinė opozicija, neigia principinę galimybę apie nepriklausančiai egzistuojančios esybės būtį. Iš vaiko perspektyvos besiplėtojanti ugdymo konstravimo teorija bei praktika

pateikia daug šią sampratą plėtojančių pedagogikos krypčių (žaidimo, dialogo, vaiko klausymosi, interpretacinė-kūrybiškumą skatinanti, humanistinė-demokratinė pedagogika), dėl ko, ugdomosios aplinkos rekonstravimas įmanomas tik suvokus ir įsisavinus vaiko ir vaikystės reiškinio kaitos procesus, kurių rekonstrukcija neįmanoma nesuteikus vaikui socialinio lauko veikėjo statuso.

- Ekocentrizmas (E. O. Wilsonas, J. Neillas, Č. Kalenda) bando ieškoti būdų atsakymams į klausimą – Koks žmogaus santykis su gamta?, viešinti. Nes ikimokyklinio ugdymo įstaigos lauko ugdomoji aplinka yra daugiau nei supynė ir/ar smėlio dėžė – tai vieta, kur vaikai bendrauja, pažįsta, mokosi, ugdomi, lavinasi, nes turėdami galimybę žaisti (žaidimas - pasaulio pažinimo forma) natūralioje gamtoje, įsisavina vertybines nuostatas, būtinas ekologinių ir socialinių problemų sprendimui ateityje.

### **Empirinio tyrimo strategija ir metodai.**

Tyrimo strategijos pasirinkimą lėmė keletas priežasčių. Pirma, tai didėjantis dėmesys vaikų tyrimams, tiek įvairių praktikų, pvz., menininkų, dizainerių, architektų, tiek ir mokslinėse veiklose, kur vaikai imami pripažinti, kaip reikšmingi tyrimų dalyviai. Jungtinių Tautų Vaiko teisių konvencijos (1989), preambulėje rašoma, jog turi būti ne tik atsižvelgiama į vaikų interesų užtikrinimo galimybes, tačiau labai svarbus momentas yra tai, jog šalys dalyvės turi ne tik pripažinti, bet ir išgirsti vaikų balsą, kai kalbama apie sprendimus, kurie yra tiesiogiai susiję su vaikų kasdienio gyvenimo planavimu ir ypač jų aplinka.

Kita labai svarbi priežastis nulėmusi *Naratyvo strategijos* pasirinkimą yra tai, jog ieškant efektyviausio kelio tiriamajam objektui pažinti, remtasi prielaida, kad žmonės socialinę tikrovę (šiuo atveju ugdymo praktikos realybę), dažniausiai apibūdina pasakojimo forma per išgyventus įvykius bei patirtis. Taigi, naratyvas – tai sakinys ir/ar rašytinis tekstas (piešinys yra priskiriamas vaiko autonominei kalbai, tyrime jis taip pat suvokiamas ir priskiriamas naratyvui), kuriame pateikiamas asmens (savo unikalia patirtimi paremtas) pasakojimas (Creswell, 2013; Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008), kuris gali būti išprovokuotas tyrėjo klausimų arba atsirasti natūraliai, t.y. būti išgirstas stebėjimo metu (Telešienė, 2013). Naratyvo strategija paremto tyrimo duomenims patikimumui užtikrinti buvo būtina taikyti metodų trianguliacijos principą. Tyrimą sudaro keturi tyrimo etapai, kurių esmė, remiantis visų ugdymo(si) proceso dalyvių, t.y. (1) *vaikų, tėvų, pedagogų patirtimi*, bei (2) *ugdymo(si) procesą reglamentuojančių dokumentų turinio analize, atskleisti ikimokyklinio ugdymo įstaigos lauko ugdomosios aplinkos turiniui suteikiamų prasmų (socialinių, edukacinių) konceptualizavimo reikšmę į vaiką orientuotos paradigmos kontekste*. Taip **išryškinant** ikimokyklinio ugdymo įstaigos lauko ugdomosios aplinkos, kaip ugdymo(si) agento statusą, kurio dėka pratęsimos vaiko intencijos, formuojančios tolimesnės mokymą(si) skatinančias perspektyvas ir kt., **išanalizuoti situaciją nulemiančias priežastis**, kurios atsiskleidžia per patirtyje susiformavusių prasmų atpažinimo/suvokimo kontekstus, bei **apžvelgti pedagoginių rekonstrukcijų perspektyvas**, permažstant tradicines *savaime-suprantamybėmis* tapusias ugdymo sampratas.

### **Ginamieji disertacijos teiginiai:**

- Tiek filosofinėje tradicijoje, tiek empiriniuose tyrimuose nėra vienakryptės lauko ugdomosios aplinkos turinio sampratos, kadangi aplinka kaip fenomenas atsiveria tik per įvairialypes patirtis santykiyje su *Kitu*. Visapusiškas šio fenomeno pažinimas tampa įmanomas tik tuo atveju, jei patirties interpretacija ir refleksija vyksta pasitelkiant interpretatyvistinę-fenomenologinę<sup>12</sup> *štai-būties* pažinimo perspektyvą.
- Fenomenologinė interpretavimo perspektyva verčia permąstyti tradicines *savaime-suprantamybėmis* tapusias ugdymo sampratas, kuriose aplinka yra paženklinta dualistinės-sudaiktinančios mąstymo tradicijos.
- Lauko ugdomajai aplinkai suteikus *ugdymosi agento* statusą, pirmą kartą patirtis atsiskleidžia kaip intencionalaus buvimo pasaulyje plotmė (*Vaikų vietos* perspektyva). *Kitas*, t.y. gamtinė aplinka (kaip ekocentrinė sritis), pratęsia vaiko intencijas, formuoja tolimesnes mokymą(si) skatinančias perspektyvas, keičia ne tik savivoką, bet ir pasaulio sąsajų reikšmės suvokimo lygį. Šios sąsajos nuolat nurodo viena į kitą, yra tiesiogiai susijusios bei turi būti pažįstamos viena kitos kontekste. *Kitu* atveju vienintelė sąmoningumo forma esti racionalumas ir dėl to žmogui suteikiamas pasaulio centro, bet ne savo gyvenimo esmės (centro) kūrėjo statusas.

### **Tyrimo teorinis naujumas ir reikšmingumas:**

- Apibendrinta ir visuomenei pateikta mokslinės informacijos šaltinių, švietimą reglamentuojančių dokumentų analizė, atskleidžianti ikimokyklinio ugdymo įstaigos lauko ugdomosios aplinkos turinio konceptualizavimo reikšmingumą į vaiką orientuotos paradigmos kontekste.
- Pateiktas naujas teorinis ikimokyklinio ugdymo įstaigos lauko ugdomosios aplinkos turinio konceptas, kaip socioedukacinė-rekonstrukcinė kategorija, nuolat sąveikaujanti su šiuolaikinio globalaus *pasaulio be sienų* rekonstruojama vaikystės samprata.
- Pirmą kartą Lietuvos edukologijos moksle tiriamas ikimokyklinio ugdymo įstaigos lauko ugdomosios aplinkos turinio edukacinis reikšmingumas, konceptualizuojant socioedukacines prasmes, reikšmingas į vaiką orientuotos paradigmos viešinimui.

<sup>12</sup> Interpretatyvioji-fenomenologinė *štai-būties* pažinimo interpretacija – tai tam tikras, specifinio požiūrio į santykį su gyvenamuoju pasauliu supratimas (Schutz, 1980), eliminuojantis istorinėje žmonijos perspektyvoje susiformavusias sampratas, kurios naudojamos kaip *savaime-suprantamybės* ir/arba stereotipai. Tokio pobūdžio interpretacija nuolat pasitelkia sugrįžimo judesį arba *fenomenologinę redukciją*. Tai reiškia, kad interpretacija vyksta nuostatų plotmėje, o refleksija savo ruožtu apibendrina tai, kas atsiskleidžia patirtyje (pvz., pasitelkiama *ledkalnio metafora* asmenybės struktūrai pavaizduoti, nurodo, kad ledkalnio viršūnė, kuri yra virš vandens apipavidalina patirtį ir joje slypinčias elgesį charakterizuojančias monadas, o visa kita ledkalnio esybė įkūnija nuostatų plotmę (kurios yra veikiamos būtinybės užtikrinti poreikių patenkinimą, realiai patirtos kultūros įsisąmoninimą, šiuos du principus lydinčia jausmų/emocijų plejada ir kt.) bei suintensyvina interpretacijos gylį.

Tyrimo rezultatų **praktinis reikšmingumas ir pritaikomumas:**

- Parengta ir kokybiniu tyrimu patikrinta lauko ugdomosios aplinkos turiniui suteikiamų prasmų konceptualizavimo metodika, kuri sudaro galimybę įgalinti vaiką kurti tik vaikų kultūrai būdingą/autentišką naratyvą, kaip esminę empirinės/socialinės tikrovės pažinimo priemonę.
- Taikomąją tyrimo reikšmę sąlygoja potencialių tyrimo rezultatų vartotojų įvairovė (ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo institucijų vadovai, pedagoginis personalas, įvairaus lygmens švietimo politikos atstovai, ikimokyklinio ugdymo įstaigos ugdytinių tėvai ir kt. suinteresuoti asmenys).
- Tyrimo duomenys yra aktualūs: (a) ikimokyklinio ugdymo įstaigų ugdymo(si) programų rengėjams, Lietuvoje ugdymo(si) modelių pasiūla ribota, tačiau, atsižvelgiant į pasaulines XXI a. ugdymo(si) tendencijas, tikėtina jog pasiūlos ir prieinamumo pusiausvyros užtikrinimas ateityje taps prioritetine sritimi; (b) tobulinant ikimokyklinį ugdymą reglamentuojančius dokumentus; (c) tobulinant būsimųjų pedagogų studijų programas; (d) rengiant pedagogų kvalifikacijos tobulinimo programas ir pan.

Tyrimo duomenys atveria kelius *savaime-suprantamybių* šalinimui bei sąmoningiems kaitos procesams, nes viešojo diskurso transformacijai neišvengiamai būtina klasikinių ugdymą stereotipizuojančių požiūrių analizė/aptarimas/viešinimas. Šiandienos *vaiko* ir *vaikystės* kategorijas atliepančių sprendimo būdų siūlant ieškoti inovatyviose filosofinėse-prakseologinėse ugdymo(si) priemonėse.

**Disertacijos struktūra:** disertaciją sudaro įvadas ir penkios dalys. Pirmoje dalyje pateikiama teorinė, su tyrimo objektu susijusių konceptų analizė ir kontekstas (vienas skyrius, keturi poskyriai). Antroje dalyje pristatoma tyrimo metodologija, pateikiamas tyrimo dizainas, pristatomi metodai ir imtys, aprašomi tyrimo etapai ir eiga (vienas skyrius, du poskyriai). Trečioje dalyje pristatomi kokybinio tyrimo rezultatai (vienas skyrius, keturi poskyriai). Ketvirtoje dalyje pristatomas lauko ugdomosios aplinkos konceptas. Penktoje dalyje pateikiamas tyrimo rezultatų apibendrinimas, mokslinė diskusija. Disertacinis tyrimas iliustruotas 29 paveikslais, 25 lentelėmis. Pateikiamas literatūros sąrašas (367 šaltiniai). Prieduose (kompaktinėje plokštelėje) pristatoma papildoma su tyrimu susijusi medžiaga (11 priedų).

## DISERTACIJOS REZULTATŲ APROBAVIMAS:

**Disertacijos tema paskelbtos publikacijos pripažintose tarptautinėse duomenų bazėse referuojamuose leidiniuose:**

1. Burškaitienė, Ramunė, 2013, Žaidimas kaip daugiamatis fenomenas: teorinis diskurso konceptualizavimas egzistencializmo kontekste. *Mokytojų ugdymas*. Šiauliai: UAB BMK Leidykla. ISSM 1822-119X. Nr. 20(1), p. 39-56.
2. Burškaitienė, Ramunė, Vilkonis Rytis, 2012, Ikimokyklinės ugdymo įstaigos lauko ugdomosios aplinkos tobulinimo modeliavimas tėvų refleksyviojo vaikų patirčių suvokimo koncepcijų kontekste. *Tiltai*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla. ISSN 1392-3137. Nr. 4(61), p. 165-172.

3. Burškaitienė, Ramunė, Vilkonis Rytis, Galkauskienė, Eglė, 2012, Lauko ugdomosios aplinkos Šiaulių ikimokyklinio ugdymo įstaigose: atvejo analizė. *Jaunųjų mokslininkų darbai*. Šiauliai: VšĮ Šiaulių universiteto leidykla. ISSN 1648-8776. 2012. Nr. 4(37), p. 14-18.
4. Burškaitienė, Ramunė, 2011, Ugdomosios aplinkos tradicinėje Lietuvos ikimokyklinėje įstaigoje: ekspertinis vertinimas. *Jaunųjų mokslininkų darbai*. Šiauliai: VšĮ Šiaulių universiteto leidykla. ISSN 1648-8776. 2011. Nr. 4(33), p. 6-12.
5. Burškaitienė, Ramunė, Vilkonis, Rytis, 2010, Educational Environment in a Typical Kindergarten of Lithuania: the Analysis of Situation and Influencing Factors. *Jaunųjų mokslininkų darbai*. Šiauliai: VšĮ Šiaulių universiteto leidykla. ISSN 1648-8776. 2010. Nr. 4(29), p. 33-39.

**Disertacijos tema paskelbtos publikacijos kituose recenzuojamuose mokslo leidiniuose:**

1. Burškaitienė, Ramunė, 2011, Educational Environment in a Traditional Kindergarten Of Lithuania: The Analysis of Situation. *Содружество наук. Барановичи-2011. Материалы VII международной научно-практической конференции молодых исследователей 19-20 мая 2011 г. Г. Барановичи Республика Беларусь. Часть 2*. Барановичи РИО БарГУ. С. 136-139 ISBN 978-985-498-434-6 (Часть 2).
2. Burškaitienė, Ramunė, 2013, Modelling of the educational environment in traditional pre-school institution in lithuanianthe context of conceptions of parents as representatives of adults' culture. *Responsible adults in a child's space*. ISBN 9788390160931, p. 84-95.

**Disertacijos tema skaityti pranešimai tarptautinėse mokslinėse konferencijose:**

1. Burškaitienė, Ramunė, 2012, Placówki na litwie – perspektywa rodzica / Respect for a Child: European OMEP Conference 2012, Warsaw, 18-20 April 2012: Abstracts = Szacunek dla dziecka: Europejska konferencja OMEP 2012, Warszawa, 18-20 Kwietnia 2012: abstrakty. p. 25-27. Prieiga internetu: <<http://www.euroconf.omep.org.pl/images/stories/abstrakty.pdf>>.
2. Burškaitienė, Ramunė, 2012, Educational Environments in Traditional Pre-School Institutions in Lithuania: Parents' Point of View / Tarptautinė jaunųjų mokslininkų konferencija "Interdisciplinary Research: Humanities & Social Sciences" / 2012-05-10/11.
3. Burškaitienė, Ramunė, 2011, Tarptautinė konferencija „Safe Childhood in a Global World“ /2011-10-06/.
4. Burškaitienė, Ramunė, 2011, Tarptautinė interdisciplininė mokslinė konferencija „Medis kultūroje“ /2011.05.12-13/.
5. Burškaitienė, Ramunė, 2010, Educational Environment in a Typical Kindergarten of Lithuania: the Analysis of Situation and Influencing Factors / 26th OMEP World Congress, August 11-13, 2010, Göteborg, Sweden: Abstracts. p. 87. Prieiga internetu: <<http://link.springer.com/article/10.1007/BF03168883>>.



# 1. IKIMOKYKLINIO UGDYMO ĮSTAIGOS LAUKO UGDOMOSIOS APLINKOS TURINIO KONCEPTUALIZAVIMO TEORINĖS PRIEIGOS

## 1.1. Konceptinės nuostatos, atspindinčios lauko ugdomosios aplinkos turinio konceptualizavimo teorines prieigas

Į vaiką orientuotas ugdymas pasižymi ugdymo duotybių falsifikacija, t.y. ugdymas prasideda nuo mokymosi ir pereina į mokymo paradigmą. Šią paradigminių požiūrių painingą paaiškina E. Husserlio pasiūlytas metodas, besiremiantis įsitikinimu, jog *jokia teorija negali priversti suabejoti principu, kad bet kokia pirmą kartą suvokimo duotis yra tikrasis pažinimo šaltinis* (Husserl, 2005). Tradiciškai ugdymo/mokymo suvokimui bei aiškinimui pasitelkiamos *savaime-suprantamybės* ir/arba šabloniški, kultūriškai paveldėti suvokiniai, t.y. suaugusysis vadovauja mokymo(si) procesui ir formuoja ugdymo subjektą, jo įsitikinimus, habitus, egzistenciškai reikšmingus asmenybės klodus. Opozicija minčiai, kuri pozicionuoja, jog vaikystė yra saugus laikas pasiruošti ateičiai (tapimui suaugusiųjų kultūros atstovu), vaikystę įvardija kaip laiką žinių *sau*<sup>13</sup> konstravimu, o ne jau egzistuojančių modelių atkartojimui bei įsisąmoninimui (Juodaitytė, 2002). Šių ugdymo paradigmų transformacijos pradžia neatsiejama nuo J. Dewey, J. Piaget, L. Vygotsky, C. Rogers ir kt. XIX a. teoretikų mokslinės minties plėtotės. Istorinėje perspektyvoje į vaiką orientuotą ugdymą lydi unikalūs šių autorių idėjų palikimas, kurį palaipsniui papildė ir išplečia sąlyginai naujos filosofinės minties plėtojimas (ekocentrizmo kryptis). XXI a. išvakarėse įvyksta ekocentrizmo ir antropocentrizmo krypčių susidūrimas, dėl to į vaiką orientuoto ugdymo reikšmė<sup>14</sup> tampa itin akivaizdi. Antropocentrizmas (gr. *Anthropos* – žmogus + lot. *centrum* – vidurys) – tai požiūris, pagal kurį žmogus yra visatos centras ir tikslas. Šio teiginio pagrindimui dažnai pasitelkiama R. Descartes (1596–1650) ontologija, kurioje gamta (žmogų supanti aplinka) paverčiama matematine schema, funkcinių parametrų visuma. Nors šis mąstytojas negalėtų būti tapatinamas su to meto antropocentrizmu, nes jo veikaluose aptinkamas raginimas tapti gamtos šeimininkais, esti kilnaus tikslo išdava

<sup>13</sup> Žinias *sau*, prof. Algio Mickūno nuomone reikėtų suvokti kaip būdą, modelį, kurio dėka vaikas formuoja reikšmes apie jo gyvenamąjį pasaulį. Anot profesoriaus vaikas gyvenamąjį pasaulį (pa)mato per suaugusiųjų kuriamus reikšmių tinklus (kuriuose formuojasi mano *ego* nulemtos intencijos, kurių dėka aš formuoju perspektyvas t.y. net jei ego esatis ir yra diskutuotina, kiekvienas žmogus, nepaisant jo amžiaus, į objektą ir/ar reiškinį žiūri iš tam tikros tik jam vienam suvokiamos perspektyvos), kurie nurodo į pasaulį kuriame vaikas gyvena ir suvokia. Taigi suaugusiųjų dėka vaikas pratęsia savo supratimą per reikšmingų suaugusiųjų reikšmių intencijas. Tai vadinama *inter*-subjektyvumu.

<sup>14</sup> Susidūrimo esmė žmogaus sąmonės kaita.

t.y. tai reikalinga ne tam, kad žmogus galėtų išnaudoti gamtą, bet pirmiausia tam, kad išsaugotų sveikatą, nes ji esti visų gėrybių pagrindas. Be to, šalia egzistuoja ir kita šio postulato pusė. Pernelyg racionaliai sukonstruota Descarteso ontologija neišvengiamai veikė naujųjų laikų gamtotyrą, t.y. jos metodologinius principus. Visi gamtos kūnai imti kiekybiškai matuoti bei matematiškai išreikšti. Redukcinė metodologija, sudėtingą reiškinių skaido į smulkesnes dalis ir priskiria jį žemesniam hierarchiniam lygmeniui. Ši metodologija demonstruoja požiūrį į gyvas būtybes kaip sudėtingas mašinas<sup>15</sup> ir/ar automatus. Gyvulį filosofas lygina su laikrodžiu, kuris sudarytas iš ratukų ir spyruoklės. Didžioji ekologinė krizė nėra tapatinama su Descarteso plėtotą mokslo kryptimi (nors čia apčiuopiama jos ištakų pradžia), tai išryškėjo gerokai vėliau, kai mokslas idealiai skaidantis gamtą, peraugo į techniką ir gamta pradėta naudoti ekonominiams visuomenės vartojimo poreikiams tenkinti (Heidegger, 1995; Kalenda, 1998, 2002, 2007). *Ekocentrizmo postulatai liudija apie žmogaus vertybių neišbaigtumą natūralių vertybių atžvilgiu*. Apie šių krypčių arba ekologinio mąstymo sankirtą radikalesnį požiūrį demonstruoja prancūzų sociologo, antropologo Bruno Latouro (gim. 1947) teorija. Pagal jos simetriškumo reikalavimą, reikėtų atsisakyti vadinamųjų „centrizmų“. Antropocentristai teigia, kad tik interesai, susiję su žmogaus gerove, turi moralinę vertę, taigi žmonės pagal savo interesus nusprendžia, kokiai gamtos daliai leisti egzistuoti. Ekocentristai linkę pabrėžti savaiminį gamtos vertingumą ir smerkti destruktivią žmogaus veiklą. Žvelgti simetriškai reiškia bandyti vienodai žiūrėti ir į žmones, ir į gamtą (Wilding, 2010; Grigoravičiūtė, 2006; Latour, 1993). R. Balčiūnienė *Harmoningos asmenybės instituto* įkūrėja, šiandieninę kultūrą įvardija kaip XXI a. renesansą, nes būtent renesanso epochoje žmogus buvo iškeltas į centrą, manoma jog, dėl to suklestėjo menas, mokslas, technologijos. Ir šiandien vis dažniau sutinkama nuomonė, kad pagrindinė vertė yra ne technologija, o žmogaus realizavimas, t.y. jo savasties išlaisvinimas, kitaip tariant, *grįžimas atgal į gamtą*, o tai reiškia, jog būtina atkurti balansą žmogaus sąmonėje. Grįžimo motyvas gražina žmogui tikėjimą jo unikalumu. Unikality praradimas yra vartotojiškos kultūros pasekmė, t.y. neišnaudotos galimybės, vidinio potencialo (ne)pažinimas/(ne)suvokimas sąlygoja smunkančią žmogaus motyvaciją veikti. XXI a. klįjuojamas *minuso* ženklas, ne dėl žmonių kultūros išstobulinto veikimo, įrankių gausos ir technologijų, bet dėl egocentriškumo išaukštinimo. Keistinas ir industrinis gamtinės aplinkos suvokimas (gamta yra daiktas skirtas vartojimui), nes šis požiūris yra žalingas ne tik gamtai, bet ir visai žmonių kultūrai apskritai. Siekiant suprasti kultūrą kaip sudėtinę globalizacijos procesų dalį, būtina ją suvokti jos padarinių kontekste. Kaltinimai bei universalios tiesos paieškos įneša sumaištį ir skatina painiavą tarp kultūros ir jos technologijų. Tačiau tai nereiškia, kad kultūra nesukelia pasekmių. *Prasmės kūrimas veikia pavienius ir/ar kolektyvinius veiksmus, kurie savaime iššaukia tam tikras pasekmes*. Žmonės nekuria prasmų, kurios nebūtų susijusios su kokia nors socialine veikla. Netgi būtiniausi instrumentiniai veiksmai kūno poreikiams patenkinti, šiandien jau nėra kultūros užribyje. Kultūrinis susisaistymas iškelia į paviršių refleksyvos diskusijos, apie gyvenimą globaliai modernioje visuomenėje būtinumą (Tomlinson, 2002).

<sup>15</sup> Sistemos „žmogus-mašina“ pirmtakė, plačiai tebevartojama ergonomikos moksle.



***Koncepcinės nuostatos, atspindinčios į vaiką orientuoto ugdymo(si) esminius principus:***

- *Patirtinio mokymosi skatinimas, užtikrinant jo sėkmę:* nes tik pirmą kartą suvokimo duotis yra tikrasis pažinimo šaltinis. Į vaiką orientuota paradigma, atliepdama šiandienos vaiko ugdymo(si) sampratą, tampa pretekstu ir nauju kontekstu, kuriame siekiama kritinio požiūrio į savaime–suprantamybių egzistavimą ugdymo praktikoje ir nuosaikais šių požiūrių transformavimosi. Į vaiką orientuota paradigma pasižymi sinkretiniu pobūdžiu. Šis požymis yra esminis mokymo(si) proceso objekto/subjekto išcentrinimui (unikalumo įprasminimas ir/arba *Aš projekto* įgyvendinimo užtikrinimas, t.y. pedagogas ir vaikas lygia-teisiai ugdomojo proceso *architektai* ir *vertintojai*) dėl skirtingų horizontų sintezės. Sintezės vyksmas neįmanomas be unikalių objekto/subjekto patirtyje glūdinčių prasmų pažinimo ir naujos (iš suvokiančiojo perspektyvos) prasmės kūrimo. Remiantis šiuo požiūriu, suvokiama, kad reikšmė nėra duotybė. Ji kuriama ir palaikoma konkrečioje socialinėje aplinkoje, visų su ja susijusių veikėjų atžvilgiu. Ugdymo turinio esmė leisti patirti, o ne perduoti žinias kaip dovaną (E. Husserl, J. Dewey; E. O. Wilsonas, Monkevičienė, 2011 (a)).
- *Savitos kultūros kūrimas, reprodukuojant vertybines orientacijas:* vaikas, kuriam sudaromos palankios galimybės aplinką pažinti patirtinio mokymosi dėka identifikuoja save tam tikros kultūros atstovu lengviau, nei tas kuris galimybę patirti kompensuoja savo vaizduotės dėka (P. Björklid; A. Juodaitytė; Č. Kalenda). Prasmės kūrimas ir mokymasis yra neatsiejamas nuo kūniškos patirties, veikimo ir motyvacijos. Aplinkos suvokimas ir motyvacija veikti joje yra unikalų patirčių (savivokos ir tarpusavio sąveikos su Kitu tiekiamos vertės) sąveikos rezultatas. Pastarieji trys socialinį žinojimą konstruojantys dėmenys yra neatsiejami nuo konkrečios sociokultūrinės erdvės. Interpretacija (socialinio žinojimo interpretacija) nėra vien tik mokslinio proceso dalis, bet yra ir esminė prasmės kūrimo dalis, nes asmuo (šiuo atveju, vaikas) veikia remdamasis tuo, ką yra patyręs ir supratęs, kuria/įtakoja savo ir kitų veikimo motyvus/intencijas, kuria taisykles ir tokiu būdu rekonstruoja tam tikrus socialinio bendravimo pagrindus, pasaulėvoką. Judėdamas erdvėje, vaikas įveikia epistemologinę problemą: kaip paversti kalba tai, kas iš principo neverbalu, bet kūniška ir patiriama. Taigi ir socialinėje, ir gamtinėje aplinkose žmogaus savivokai būtina sąveika su reikšmingu *Kitu*. Socialumas ir individualumas yra vienas kito esmė, todėl aplinkos pažinimas – prasmės kūrimas – yra procesas, kuriame peržengiama riba tarp individualumo ir kolektyviškumo. Čia nesiekiami sugretinti dviejų priešpriešų, bet siekiama pabrėžti, kad tiek individualumas, tiek ir kolektyviškumas yra svarbūs prasmės pažinimo ir kūrimo procesui. Kurti/rekonstruoti prasmes socialinio žinojimo persmelktame gyvenamajame pasaulyje reiškia sąmoningai priimti ir rekonstruoti socialinio žaidimo taisykles, kurias tęsti ir kurti skatina pats dalyvavimo šiame štai-būties žaidime momentas.
- *Ugdymo(si) proceso dalyvių įgalinimas,* kaip aktyvaus dalyvavimo užtikrinimo sąlyga: vaikų žinios ir dalyvavimo užtikrinimas yra tiesiogiai susiję su sociokul-

tūrine aplinka, kurioje vaikas veikia. Kuo profesionaliau paruošta ugdomoji aplinka (lauko ugdomoji aplinka čia suprantama kaip ikimokyklinio ugdymo įstaigoje kuriamų ugdymui(si) skirtų erdvių tąsa), tuo mažiau reikalinga pedagogo inspiracija, pedagogas tampa klausymosi kultūros puoselėtojas, dėl to pedagogo priederme tampa ne vaiko mokymas, o ugdymo(si) proceso stebėjimas, reflektavimas, unikalumą puoselėjančios aplinkos kūrimas, išsaugant suaugusiojo statuso autoritetą (iš proceso perspektyvos suaugusiajam suteikiamos pagalbininko funkcijos, kurios natūraliai užkoduotos vaiko sąmonėje) (Monkevičienė, Glebuviene, (sud.), 2011; Gullov, 2005; Björklid, 2007; Neill, 2005; 2010; Gedvilienė, Baužienė, 2010; Vaičekauskaitė, 2008).

***Koncepcinės nuostatos, atspindinčios esminius lauko ugdamosios aplinkos turinio principus:***

- *Konceptualusis vientisumas ir atvirumas:* visi ugdymo(si) proceso dalyviai yra tarpusavyje susiję, o šią prielaidą (sąsajų būtinumo) lemia ugdamosios veiklos idėja. Teorinių ugdymo koncepcijų/idėjų yra daug ir įvairių, ir bet kuria iš jų galima pasiekti pozityvių ugdymo rezultatų. Ši ugdymo ypatybė lemia pliuralistinių ugdymo turinio pobūdį. Tam kad ugdytojas būtų pajėgus įgyvendinti šį reikalavimą, jo pasirinkta pedagoginė koncepcija turi pasižymėti humaniškumo, nuosaikaus liberalumo principais. Šių principų įgyvendinimui esminė reikšmė atitenka ugdymo aplinkos atvirumui. Ugdymo aplinkos atvirumas pasižymi tuo, jog ugdytinis ne tik stebi, bet ir patiria sociokultūrinės aplinkos prieštarinumą, išbando ir pasirenka jam prasmingus teiginius iš savo požiūrio taško. Tokia ugdymo(si) aplinka nesiekia *suformuoti* ugdytinio asmenybės, bet yra ugdomi gebėjimai sąmoningai pasirinkti idėjas bei teisę keisti savo vidinį pasaulį. Tuo tarpu lauko ugdomoji aplinka čia suprantama kaip ikimokyklinio ugdymo įstaigoje kuriamų ugdymui(si) skirtų aplinkų tąsa (B. Bitinas; R. Plungė; R. Wilimott). Asmuo kaip atskirybė pranoksta visuotinybę. Tačiau norėdamas pažinti, ką daiktas turi daiktiška, turi pažinti aplinką, kuriai priklauso bet koks esinys, kurį nuo seno esame įpratę vadinti daikto vardu (*Kieno nors išstaka yra to kieno nors esmės kilmė*). Ekologinė etika (taikomųjų-normatyvinių tyrimų sritis, susiformavusi XX a.) kaip visuotinybę *solisistini-ego* supriešino su gamta organiška, vientisos realybės reabilitacijos atžvilgiu. Esminis siekis – stiprinti žmogaus dorovinį santykį su gamta kaip reikšmingu *Kitu* per gražiausią, teisingiausią santykį su savimi, savo gyvenimu, nes esame savo gyvenimų prižiūrėtojai, o ne šeimininkai (Raudys, 2013). Šio siekio esmė (1) skatinti išsivaduoti iš individualizmo kiauto (falsifikuojančio saugumą), (2) pripažinti egzistuojant *Kitą*. O ši priklausomybė nėra nei slegianti, nei varginanti. Greičiau priešingai: skatina sąmoningą mūsų tapatėjimą (Kačerauskas, 2006; Kačerauskas, 2010). Sąveika su *Kitais* kasdieniniame gyvenime yra pažymėta esmiška dviprasmybė, tai reiškia, kad visi socialinės tikrovės dalyviai yra susaistyti socialinio žinojimo bagažu. Socialinis žinojimo bagažas yra patirčių kaupimo rezultatas, o jo sudėtinės dalys – žinios apie subjektyvią patirtį, elgesį (nulemtus jo apribo-

jimusi), kurios perduodamos iš kartos į kartą (*aut. pastaba*: vertybinis blokas, tradicijos, stereotipai ir kt.). Kasdieniniame gyvenime vyrauja pragmatiškumo motyvas, kurio dėka socialinio žinojimo багаže išskirtinė vieta atitenka – *receptų žinojimui*, t.y. žinojimas, suteikiantis pragmatinę kompensaciją sprendžiant rutiniškus uždavinius. Socialinio žinojimo багаžo padedamas asmuo diferencijuojama tikrovės sritis *tolima-artima*. Tokia diferenciacija yra gana nekokybiška ir netiksliai tolimesniųjų sričių atžvilgiu. Nepaisant to, ši žinojimą asmuo struktūroja vadovaudamasis reikšmingumo aspektu. Vieni dalykai svarbūs dėl tiesioginių pragmatinių interesų, kiti dėl padėties visuomenėje. Taigi, socialinio žinojimo pasiskirstymas yra nulemtas fakto – *nei vienas individas nežino visko, ką žino kiti*, ir atvirkščiai. Todėl tai leidžia daryti prielaidą, jog skirtingų asmenų žinojimas yra skirtingas, o tai reiškia, jog jis nėra bendras. Priklausomai nuo to, kokia socialinė reikšmė suteikiama tam tikro tipo žinojimui, bei jo svarba konkrečios bendrijos atžvilgiu, priklausys tam tikras žinojimo pastiprinimo būdas, pvz., (1) simboliniais objektais (pvz., fetišais, kariniais ženklais arba, pasak J. Baudrillardo, šiandieniniais tikrovę imituojančiais ženklais, t.y. *Disneilendas, Legolendas*, tobulai visuomenės sukurti modeliai, kuriuose susipynę visų laipsnių simuliakrai (Baudrillard, 2009)) ir/ar (2) simboliniais veiksmais (pvz., kultūriniai, religiniai, sportiniai, politiniai, kariniai ir kt. ritualai, mitai, žaidimai).

Visi šie išvardinti veiksniai sąlygoja žmogaus atvirumą pasauliui, ir tik žmogui būdinga tokia santykių išraiška su jį supančia aplinka. Jei vadovautumės bihevioristinės krypties šalininkų J. B. Watsonas (1878–1958), I. Pavlovas (1849– 936), B. F. Skinneris (1904–1990), požiūriu į stimulų ir reakcijų priežastingumą lemiantį žmogaus elgesio kaitą (kintant modeliui), galėtume teigti, jog žmogus yra valdomas stimulų, tačiau, P. L. Bergerio, T. Luckmano (1999) teigimu, stimulai yra nespecializuoti ir retai kada veikia kryptingai. O tai reiškia, kad žmogaus organizmas sugeba pritaikyti savo *konstituciškai duotas* psichofizines galias labai plačiai, t.y. geba prisitaikyti nuolatos kintančioje veiklos sferoje (kas ypač akivaizdu ir pastebima vaikystėje). Tai savo ruožtu patvirtina hipotetinę mintį, jog vaikas (besivystantis žmogus „žmogus raidoje“) yra susijęs ne tik su savita kultūra, bet ir su tam tikra gamtine aplinka ir joje egzistuojančia socialine tvarka/taisyklėmis (koks elgesio modelis labiau skatinamas: pagarbos jausmo puoselėjimas, galių demonstravimo palaikymas ir kt.), kurias jam patiekia sociumas. *Sociumas – visuomenė* yra ne kas kita kaip žmogaus kūrinys. Dar vienas svarbus socialinę tvarką pagrindžiantis faktas, yra tai, kad ši tvarka nėra nei gamtinės žmogaus aplinkos duotybė, [nors konkrečios aplinkos savybės gali būti faktoriai, determinuojantys kai kuriuos socialinės tvarkos bruožus, pvz., ekonominis (lemiantis socialinę padėtį), kultūrinis (lemiantis tam tikrų požiūrių, nuostatų, vertybių, tradicijų palaikymą), demografinis (lemiantis dalyvavimo, į(si)traukimo, bendradarbiavimo papročių/taisyklių pobūdį)] ir kt., taip pat ji nėra daiktiškumo plotmės dalis. Be to, ji negali būti kildinama iš *gamtos dėsnių*, nes jos gimtį lemia žmogaus veiklos rezultatas, t.y. ji yra praeityje vyku-

sių įvykių rezultatas ir priskiriama žmogaus kūriniais. Dėl to, žmogui savasties ir/arba *štai-būties* eksternalizavimas per veiklą yra būtina sąlyga. Visa žmogaus veikla habitualizuojama, t.y. kiekvieną dažnai kartojamą veiksmą priskiriant tam tikram šablonui, kurį vėliau galima pakartoti, tam kad būtų taupomos pastangos bei jų kaštai (*čia vienas iš kriterijų, kodėl unikali-patirtis ir patirtinis mokymasis yra būtina sąlyga, refleksyvaus bei savivaldaus mąstymo formavimuisi ankstyvoje vaikystėje*). Psichologinė habitualizacijos nauda yra ta, jog sumažinamas pasirinkimo galimybių spektras (nors teoriškai gali būti šimtas būdų planuojant atlikti tam tikrą veiksmą, tačiau habitualizacija palieka tik vieną, tam tikro momento atveju teisingą). Taip vaikas ir/ar suaugusysis apsaugomas nuo pasirinkimų gausos sukeliama diskomforto, o ši apsauga suteikia jam psichologinį saugumą (bet tai netaikoma veiklai: čia veikia kalbama apie jos atlikimo variacijų gausą bei gebėjimą pasirinkti ekonomiškiausią bei tinkamiausią atlikimo variantą). Habitualizacija veiklai suteikia kryptingumą ir paženklina ją tam tikromis simbolinėmis prasmėmis, pvz., stalo įrankių ir kitų reikmenų ruošimas reiškia pasiruošimą valgiui (ta pačia tema vaiko kuriamas žaidimo vyksmas reiškia tobulinamą gebėjimą pasirinkti tą vieną teisingiausią variantą); darbo vietos pa(si)ruošimas reiškia rengimąsi veiklai (prakseologinėje plotmėje tai – materialių išteklių, tokių kaip baldai, apranga, darbo vieta ir kt., tausojimas bei galimų nelaimių prevencija, pedagogine, psichologine prasmėmis - nusiteikimas, susikoncentravimas darbui). Simboliai (žymintys tam tikrą veiksena [kuri nusako kokia bus atsakomoji reakcija], objekto pobūdį, jo reikšmę ir kt.) yra sociumo kūriniai, turintys istoriją tačiau veikiami laiko dimensijos. Simbolinis pasaulis laikomas žmogaus metakognityvinių galių dėka suvokiama ir įsisavinama konvencija, nors jos prigimtis ir yra teorinio pobūdžio. Simbolio ištaikos glūdi žmogaus sąmonėje. Žmogus yra pasaulio (socialinio pasaulio) architektas, o tai įmanoma dėl jam konstituciškai būdingo atvirumo pasauliui. *Atvirumas pasauliui pasireiškia konflikto tarp grožio ir bjaurumo estetikos pavidalu*. Žmogaus egzistenciniai konfliktai yra nuolatinė eksternalizacijos vara. Eksternalizuodamas save, žmogus suvokia, kuria bei rekonstruoja pasaulį ir jame glūdinčias prasmes, ir kartu save. Tokiu būdu jis pritaiko ir perkelia savo vidinio pasaulio prasmes į realybę (Kazlauskienė, Gaučaitė, Masiliauskienė, Pocevičienė, 2010; Berger, Luckman, 1999; Jackūnas, 2011; Mickūnas, 2011). Sociumas egzistuoja kaip objektyvi ir subjektyvi tikrovė; šie du požymiai atpažįstamais tampa tuomet, kai tam tikra visuomenė ir tam tikra kultūra imamos suvokti, kaip nenutrūkstamas/nepertaukiamas dialektinis procesas (eksternalizacija, objektyvacija, internalizacija – modusai, įkūnijantys [vyksta išvien, o ne pagal tam tikrą seką laike] egzistenciškai reikšmingą būti visuomenėje, t.y. dalyvavimą jos dialektikoje.). Tapatumas yra pamatinis subjektyvios tikrovės elementas ir jo, kaip ir subjektyvios tikrovės, ryšys su visuomene yra dialektinis. Tapatumas yra reiškiny, kuris kyla iš dialektinės sąveikos tarp individo ir visuomenės.

- *Priemonės ir/arba veiklos įvairovė*: lauko ugdomojoje aplinkoje žaidimams ir kitai veiklai skirtos vietos gali būti pastovios ir/arba laikinos, būti įvairios savo

paskirtimi. Tačiau veiklos įvairovei užtikrinti vien tik stacionarių įrenginių žaidimų aikštelėse nepakanka. Veiklos įvairovei užtikrinti būtinos natūralios medžiagos, geografinį kitoniškumą atspindintys reljefai. Natūralios medžiagos ir geografinį kitoniškumą atspindintys reljefai kuria specialias sąlygas vaikų žaidimų įvairovės plėtotei, nes, veikiant tokioje aplinkoje su tokio pobūdžio priemonėmis, nėra iš anksto apibrėžtų požymių, o tai reiškia, kad suteikiama galimybė kurti vaikų kultūrai reikšmingus simbolius, tokiu būdu išplečiant žaidimo bei sociokultūrinės aplinkos ribas. Spontaniškai kuriama (natūralių sąlygų bei natūralių priemonių sąlygota) vaiko veikla neretai pranoksta stereotipinius lyčių modelius, nes natūralioje aplinkoje aktyvinamas noras tyrinėti, eksperimentuoti bei įprasminamas vaiko noras pažinti dar nepažinta. Priemonės, kurios leidžia kurti/perkurti aplinką didina mėgavimąsi sensorine patirtimi. Vaikai, kurdami „vaikų vietas“, kurių pagrindas yra laisvas save ir kūrėją ugdamas žaidimas, pažįsta ir įsisąmonina ne vien aplinką, bet ir formuoja tarpusavio kultūrą įprasminančias taisykles. Taigi aplinkos kūrimo procesas yra ne tiek kūryba, kiek sociumo reprodukcija. Vaikai savo žaidimuose naudoja priemones ne vien tik žaidimo vyksmui įkūnyti, bet suteikdami jiems aplinkinį pasaulį atspindinčias prasmes, personifikuodami gamtą, išlaisvina savo fantazijas. Čia išryškėja ritualų reikšmė vaiko ugdymuisi. Ritualų dėka vaikai įsidėmi tam tikrai aplinkai reikšmingus objektus, tam tikrai veiklai bei elgesiui būdingas taisykles. Ritualai įprasmina bendruomeniškumo išpūdį. O tai savo ruožtu plėtoja vaiko ir gamtos vienovę, kuri esti ne tik vaiko, bet ir visos visuomenės gerovės užtikrinimo garantas. P. Bjorklid (2007) pažymi, kad patirtis, įgyta lauko ugdomojoje aplinkoje, siejama su laisvės pojūčiu. Beje, čia apjungiamą sociokultūrinė ir metafizinė patirtis, kuri įkūnija miesto gyvenime neretai „pametamą“ mikroprocesą atspindinčią dedamąją. Taigi, gamta didina gyvenimo žaislingumą ir išlaisvina pagarbos gyvybei jausmą, nes lauko ugdomojoje aplinkoje egzistuoja ne tik galimybė patirti, bet ir simboliai, kuriais atpažįstama tam tikra kultūra. Apibendrinant, galima teigti, kad ikimokyklinio ugdymo įstaigos lauko ugdomoji aplinka turėtų būti atspindys to, ką vaikas turi patirti, pažinti, suvokti ir kokias aspiracijas formuoti.

***Koncepcinės nuostatos, atspindinčios socioeducacinių prasmų steigties procesus:***

- *Vietos vaikams:* kuriamos suaugusiųjų ir atspindi vaikų poreikių užtikrinimą per suaugusiųjų suvokimą. Žaidimas visais laikais buvo ir yra svarbi auklėjimo priemonė. Žaisdamas vaikas išgyvena sudėtingus jausmus, planuoja, atlieka vaidmenis, siekia tikslo (vardan ateityje reikšmingų įgūdžių tobulinimo). Tačiau, suaugusieji neretai pamiršta ir/arba sąmoningai ignoruoja esminį žaidimo principą, išskiriantį jį iš kitos veiklos, t.y. visų pirma tai, kad žaidimas yra jau dinanti ir rizikinga patirtis. Ši charakteristika kyla ne iš instinktų sužadavimo, bet iš rizikos, kuri priklauso nuo vaiko galvoje vykstančios sąveikos tarp to, kas yra subjektyvu, ir to, kas yra suvokiama objektyviai (tikra, kaip galimybė kontroliuoti faktinį pasaulį). Taigi, suaugusieji, neretai siekdami užtikrinti vai-



ko saugumą, iš „vietų vaikams“ eliminuoja net ir nuosaikų jaudulio bei rizikos komponentą.

- *Vaikų vietos*: vaikų kuriamos aplinkos be tiesioginio suaugusiųjų žvilgsnio yra opozicija suaugusiojo suvokimui. Žmogus „žaidęs“, t. y. augęs, pažinęs ir išsąmoninęs jį supančios aplinkos dėsningumus, savo krašto gamtą ir kultūrą, pirminės patirties stebint gamtos pasaulį dėka, yra atviras naujam pažinimui, kūrybai, savikūrai ir jį supančio pasaulio tobulinimui. Jo motyvacija, estetinis-moralinis nuovokumas yra tiesos ir gėrio puoselėjimo vara – gebėjimas sąmoningai suvokti pasaulį ir veikti jame. Šis gebėjimas yra naujo gebėjimo pamatas – vaizduotės dėka numatyti vaizdinius, kurie buvo ir/arba bus būsimame gyvenamajame pasaulyje. Žaidimo funkcija – parodyti ne bet ką, o tam tikrą žaidybinį judėjimą (su jaudulio ir rizikos dėmeniu), o judėjimas yra ne kas kita kaip intencija, nurodanti į *štai-būties* patyrimą bei šio patyrimo perspektyvas. Žaidimas yra komunikatyvi veikla, nes jame iš tiesų nėra distancijos tarp žaidžiančiojo ir esančio greta. Būtent šiuo požiūriu *vaikų vietos* skiriasi nuo suaugusiųjų perspektyva bei supratimu išpuoselėtų žaidimo aikštelių. Nes *vaikų vieta* nebūtinai turi būti žaidimo aikštelė tam tikroje aplinkoje, *Vaikų vietos* gali rasti ten, kur yra galimybė prasminių simbolių evoliucionavimui.
- *Ugdytojo asmenybė ir/arba profesinis tobulėjimas* (nors vaikas pasaulį pažįsta iš savo požiūrio taško, tačiau, ugdytojo asmenybė ir profesionalumas yra neatšiejamai svarbūs vaiko *habitus* savikūros komponentai): vaikas aplinką ir joje vykstančius įvykius interpretuoja pasitelkdamas ugdytojo intencijas, t.y. reikšmių tinklus, kurie vaiko žvilgsnį kreipia į pasaulį, kuriame jis gyvena; tokiu būdu vaikas savo supratimą plėtoja per ugdytojo požiūrio tašką. Tai vadinama *inter*-subjektyvumu. Laikotarpis, per kurį žmogui sąveikaujant su jį supančia aplinka, jo organizmas tampa pajėgus savimi pasirūpinti (fizine prasme), yra laikotarpis, per kurį susiformuoja pirmasis asmens individualaus *Aš* modelis. *Aš* formavimasis nėra atskiras ar nesaistomas socialinių procesų, kuriems vykstant yra (at)pažįstami reikšmingi *Kiti*, kuriami gamtinės ir kultūrinės aplinkų identifikavimo modeliai. Genetinės *Aš* prielaidos, žinoma, yra įgimtos. Bet tas individualusis *Aš*, kuris vėliau suvokiamas kaip subjektyviai ir objektyviai atpažįstamas tapatumas, nėra įgimtas ir/ar duotas. Tie patys socialiniai procesai, kurie lemia organizmo vystymąsi, sukuria ypatingą, kultūriškai reliatyvią (priklausančią ir/ar įtakotą reikšmingų *Kitų*) *Aš* formą. *Aš* kaip socialinis produktas reiškiasi ne vien tuo, kad egzistuoja konkretus pavidalas, su kuriuo tapatinamas savasis *Aš*, tačiau itin svarbus yra metakognityvinis dėmuo, kuris yra šio *Aš* modelio esmė, pvz., žmogaus emocinė išraiška, nuostatos, vertybės ir net somatinės reakcijos (susijusios su fiziniu kūnu) (A. Mickūnas, E. Husserl, A. Šliogeris).

## 1.2. Ikimokyklinio ugdymo įstaigos lauko ugdamosios aplinkos turinio diskursas kaip *KITO* intersubjektyvumo intencija

Tiek filosofiniuose požiūriuose ir/ar tam tikroje filosofinėje tradicijoje, tiek empiriniuose tyrimuose nėra vienakryptės lauko ugdamosios aplinkos turinio sampratos. Nepaisant to, darbe nebus siekiama supriešinti skirtingų pozicijų, paneigti egzistuojančių skirtumų (nes aplinka kaip *Kitas*, kuris kasdienėje patirtyje, kasdieniniame diskurse, t.y. praktinėje veikloje, esti kaip neišvengiamybė), bet orientuojamasi į tai, ką naujo atveria šių skirtingų pozicijų sankirtos perspektyva. Šiame kontekste lauko ugdamosios aplinkos turinio diskursas kaip fenomenas atsiveria per įvairialypį asmens intersubjektyvumą santykyje su *Kitu*.

Sąvoka „intersubjektyvumas“ reiškia kažką, kas yra *Tarp* dviejų ir/ar keleto subjektų, t.y. kas sieja vieną subjektą su kitu subjektu. Vadinasi, intersubjektyvumo sąvoka sufleruoja, jog visuomet yra du poliai: galvojame ne tik apie tai, kas yra *tarp–dviejų–subjektų*, bet ir apie tai, jog šis *Tarp* visuomet esti tarp dviejų ar daugiau esančių/veikiančių subjektų. Šiame kontekste santykis su *Kitu* įgauna etinį<sup>16</sup> santykį. Pats santykis su *Kitu* nėra problemiškas, problema čia tampa į vaiką orientuota paradigma, kaip atitikties idealams šlovinimo opozicija. Šios problemos ištakos siekia Descartes‘o reformuotos filosofijos posūkius, kai pažįstantis subjektas bei jo subjektyvusis gyvenimas stoja į centrą, o visa tai, kas supa subjektą, paskelbiama abejotinais dalykais. Nes tai, kas neabejotina, yra tik *solipsistinis – ego* (lot. *solus ipse* – vienas pats). Kaip opozicija šiai metafizinei subjekto pozicijai išskyla G. V. Leibnizo (1646–1716)<sup>17</sup> pliuralizmas (*Monadų teorija*: monada – paprastosios substancijos neturinčios pavidalo, tūsumo ir nedalios. Monadoms būdinga percepcija, t.y. *veidrodinis kieno nors atspindys*. Tai reiškia, kad kiekviena monada yra kitos monados atspindys. O jų būsenos yra iš anksto nustatytoje harmonijoje, pvz., erdvė yra *galimų trumpalaikių egzistencijų*, o laikas – *nepastovių galimybių apraiška*. Savo esme *erdvė ir laikas* yra abstrakcijos – jų tęstinumas yra apraiška tikrojo tęstinumo, būdingo realioms esybėms ir jų būsenų kaitai, o jų begalinis dalykas yra realių esybių begalybė. Monadoms unikalumas yra jos vieta pasaulyje, tarp monadų kiekio begalybės. O reikšmė – toje vietoje atliekamų funkcijų savybės). Darbe nekeliamas siekis išplėtoti monadų teoriją, nes čia svarbiu momentu yra ne pati teorija, bet vienas iš jos esminių komponentų: monados egzistuoja kaip uždaro dalykai/vieniai, negalintys vienas kito paveikti ir/ar būti veikiami, čia svarbu yra tai, kad jos neturėdamos viena kitai jokios įtakos egzistuoja harmonijoje. Būtent šios harmonijos dėka įžvelgiamas asmens veiksmų ir potyrių abipusiškumas. Pastaruosius filosofus papildė kantiškoji filosofinė pažiūra, kurioje subjektas/asmuo taip

<sup>16</sup> Šis santykis aptinkamas Sokrato raštuose (Hadot, P., 2005, *Antikos filosofija kas tai?* Vilnius: Aidai, p. 42), kur *Kito* suvokimas iškeliamas etiniu klausimu, gyvenimo būdo kvestionavimui, analizei ir interpretacijai.

<sup>17</sup> Leibnizas, G. V., 1986, *Monadologija, Filosofijos istorijos chrestomatija*, Renesansas. Vilnius: Mintis.

pat užima centrinę poziciją kaip racionalus ir suvokiamas subjektas. Žmogiškumas arba subjekto veikimas perauga į mąstantįjį *ego*<sup>18</sup> (Husserlio fenomenologijoje pasaulis yra tik tai, kas suvokiama, t.y. tiek, kiek jis suvokiamas protu ir išsąmoninamas. „[...] transcendentalinio ego egzistavimas pažintiniu požiūriu man yra pirmesnis už bet kokią objektyvų egzistavimą: tam tikra prasme šis ego yra pamatas ir pagrindas [...], į kuri remdamasis skleidžiasi bet koks objektyvus pažinimas“) (Husserl, 2005, p. 36). Siekiant išvengti solipsizmo keliamų pavojų, į analizę būtina įvesti N. Keršytės (2006) išryškintą su *Aš* ir *Kito*<sup>19</sup> analizės kontekstu susijusią problematiką. Anot autorės, Husserlio filosofijoje ryški klasikinės filosofijos prielaida *Aš-Kitas* klausimo problematiką nagrinėti *sava-svetima* perspektyvoje, t.y. *Kito* kaip svetimo prasmė „nepatenka į *epochė* (išankstinių susklostų nuostatų) lauką, toks *Kito* apibrėžimas net nekvestionuojamas, [...]. Kitybės ir svetimybės reikšmių sutapatinimas pateikiamas kaip savaime suprantamas“ (Keršytė, 2006, p. 17).

Tiriamąjį objekto filosofinėje perspektyvoje ryškėja lauko ugdomosios aplinkos kaip *Kito* intersubjektyvumo intencionalumas. Ikimokyklinio ugdymo įstaiga priskirtina kategorijai *sava*, tuo tarpu lauko ugdomoji aplinka tapatinama su kategorija *svetima*. Vaikas (šiuo kontekste) atstovauja intersubjektyvumo sąvoka išreiškiamai *Tarp* kategorijai. Vaikas kaip ideologinį *Tarp* įkūnijanti monada arba būties ir sąmonės pagrindas, t.y. tai, kas jau yra čia, ir tai kas duota sąmonei, be ko ji negalėtų egzistuoti (Keršytė, 2006; Merleau-Ponty, 2005), yra suaugusiųjų kultūros *epochė* (išankstinių susklostų nuostatų) laužytojas. Ši išvalga sutvirtinama, o kartu ji tampa opozicija *Kito* kaip filosofinio pertekliaus problemai (tarsi dirbtinai išgalvota). Pasak P. Ricoeuro (2000), pažintis su *Kito* yra ženkliai platesnė ir įvairialypė substancija, nei psichologizuotas klausimas, kaip ir/ar koku būdu žmogus pažįsta kitą žmogų? Vaikas kaip tai, kas jau yra čia, išryškina tai, kas fenomenologijoje laikoma tobulumu, t.y. *Kitybės* suvokimas ir refleksija, prasidedanti *Kito* savaime-suprantamybių fenomenologine redukcija arba suskliaudimu, dėl to ši patirtis leidžia suvokti tai, *kas nesame mes patys* (Večerskis, 2009, p. 23). *Kitybės* kategorija neretai siejama su *Kito* subjekto problematikos analize, tačiau ji žymiai platesnė, nors ir apima *Kitą*, tačiau nėra jam tapati (Depraz, 2012). Kategorijos *Aš-sava* ir *Kitas-svetima* yra tranzityvios koegzistencijos formos aptinkamos laiko ir būties fenomenologinėje analizėje. Pasak D. Jonkaus (2005a), laiką žmogus patiria *praeities–dabarties–ateities* horizontų sintezėje, nes dabartis visuomet yra sąsajoje su praeitimi ir visuomet yra nukreipta į ateitį. Šioje laiko patirties trilgijoje aktuali tampa ne pats laiko patyrimas, bet asmens tapatumo kismas. Grįžtant prie *Kitybės* analizės, aktuali tampa ne klausimas bet atsakymas į klausimą, kaip keičiasi subjektas (žvelgiant iš laiko perspektyvos), tam tikra prasme save patirdamas vis kaip *Kitą*? Nes, net savosios patirties prisiminimuose, egzistuoja *Kitybės* suvokimo elementai. Anot, N. Depraz (2012), antrąjį *Kitybės* sau modalumą aptinkame vaizduotėje. Vaizduotėje vyksta susidubliavimas, kuris nėra aptinkamas prisiminimuose

<sup>18</sup> Landman, N., 1974, *Philosophical Anthropology*. Philadelphia: The Westminster Press, p. 109–117.

<sup>19</sup> Pasaulyje gyvenančio ir betarpiškai save išgyvenančio subjekto/asmens įvardijimas.



se. Vėl būtina grįžti prie vaiko kaip ideologinės *Tarp* kategorijos. Būtent vaizduotė įgalina perkėlimo judesį, t.y. vaikas gali pats save perkelti į vaizduotės pasaulį, į įsivaizduojamas situacijas ir įsivaizduoti, kad jo vaizduotės centrinė figūra yra tas *Kitas-(ne)Aš*. Taigi, D. Večerskio (2009) teigimu, vaizduotėje esančioje savumo sferoje aptinkame *Kitybę* – „[...] Kitas išnyra realaus Aš ir įsivaizduojamo Aš santykiyje, bei realaus Aš ir įsivaizduojamo Kito-(ne)Aš santykiyje“ (Večerskis, 2009, p. 26). Tai reiškia, kad nors subjektas ir yra pirmą kartą duotis sau, ši duotis baigtinė ir dėl šio savo bruožo reikalauja ir/arba pabrėžia savikybės patirčių būtinybę. Taigi, **pirminė-unikali subjekto patirtis, nėra vien tik aktas, konstatuojantis susidūrimą su Kitu, tai veikia pirminės prasmės patyrimas.**

Kito suvokimas neatsiejamai keitėsi kaip ir Vakarų filosofijos tradicijos. F. Nietzche *Tragedijos gimime* polemizuoja apie esminę žmogaus savybę – racionalumą (loginę prigimtį). Racionalumo išaukštinimas virtęs kasdienio gyvenimo, praktinės veiklos dalimi bei dogminio, idealizuoto požiūrio į santykį su pasauliu, tapo svarus *Kito* vertinimo kriterijus. Ši mąstymo kultūra žvelgiant atgal į filosofijos, kultūros istorijos genezę, taip pat išryškina kitoniškumo suvokimo kaitą, pvz., kai kuriems žmonėms, anot D. Večerskio (2009), reikėjo iškovoti, kad būtų pripažinti pilnateisiais ir/ar pilnaverčiais *Kitais*. Tad neatsitiktinai mąstymo centrinėje ašyje visuomet yra vertinimo kriterijaus dėmuo, nes *Kitybė* visuomet glaudžiai susieta (kalbant apie žmogų) su kita kalba, kita lytimi ar lytine orientacija, religija, tradicijomis, papročiais ar kitomis vertybinėmis nuostatomis, o tai savo ruožtu, lemia vienokio ar kitokio pobūdžio (t.y. pliuso ar minuso ženklų pažymėtą) pirminės prasmės gimtį (Jonkus, 2005b, 2007).

Ši mintis apie pliuso ir minuso paženklintą pirminės prasmės gimtį vėl verčia atsigręžti į Naujųjų amžių filosofijos pradininką R. Descartes'ą, kuris atstovavo ne empirizmo, o veikiau racionalizmo filosofiniam minčiai. Anot jo, juslinė patirtis negali būti pripažinta tikru pažinimo šaltiniu, kadangi juslinės patirties būdu įgytos žinios neturi aiškios struktūros. Aiškia struktūrą turi tik tos žinios, kurios įgytos proto dėka. O juslinės patirties būdu įgytos žinios nepasižymi visuotinumą ir būtinumą dimensijomis. Žinojimo visuotinumą ir būtinumą gali nustatyti tik sąmoningas protas, pvz., Pitagoro teorema pasižymi visuotinumą, nes ji taikytina visiems statiesiems trikampiems, o būtinumą ją suvokti atspindi jos funkcinės savybės, kaip ir tai, jog įžambinės kvadratas visuomet lygus statinių kvadratų sumai. Tuo tarpu, matydami lietu, negalime tvirtinti, kad lietus lyja arba dabar visur sninga. Nes juslinė patirtis nusako tai, kas vyksta čia ir dabar. O protas, demonstruodamas savo galią pažinti (ypač metafizikoje), gali nustatyti tai, kas ne tik kas jau yra, bet ir tai, kas turi ir gali būti. Dėl šios priežasties protas ir yra vienintelis teisėtas pažinimo šaltinis.

Kaip racionalizmo šalininkus būtina prisiminti ir B. Spinozą, G. Leibnicą, G. Hegelį. Jie taip pat buvo įsitikinę, kad protas kaip pažinimo šaltinis yra svarbiausia žmogaus žinojimo substancija, nes pats pasaulis esąs protingai sutvarkytas ir tik protas jį gali suprasti. Tiek fizikas, tiek matematikas savo įrodinėjimams pagrįs-

ti jokių specialių eksperimentų neatlieka. Tam pakanka jų protinių gebėjimų. Iki XVII amžiaus metafizika kaip grynojo mąstymo produktas buvo pavyzdinė visiems kitiems mokslams, o ypač gamtotyrai. Buvo manoma, kad tik grynojo mąstymo dėka mokslai gali spręsti ir išspręsti su jų tiriamaisiais objektais susijusias problemas. Kai R. Descartes‘ui iškilo klausimas, kaip protas įgauna tokias galias, atsakymą jis rado ten pat, t.y. jis iškėlė idėją, kad sąvokos ir idėjos natūraliai glūdi protė, taigi jos yra įgimtos. Taigi racionalumo idėjos persmelktas *Kitybės* vertinimo kriterijus išretino teisėtus diskurso dalyvius ir patį diskursą apie žmogiškumą ir gyvybę kaip vertybę. Tad tampa aišku, kodėl iš diskusijų arenos yra pašalinami ne tik gyvūnai, bet ir vaikai, o toliau seka visa virtinė eliminuotųjų, pvz., laukiniai, keistuoliai ir/arba bepročiai<sup>20</sup>, indėnai, t.y. gamtos ir žmogaus ryšių puoselėtojai, kitatikiai, t.y. žydai, musulmonai ir pan.

J. Lockas (1632–1704) polemizuodamas su Descartes‘u apie įgimtą idėjų idėją, iškėlė opozicinę mintį, jog jeigu idėjos būtų įgimtos, tai visi žmonės be išimties būtų įvaldę žinojimą kaip metafizinį gebėjimą, bet jų neturi nei pirmysčiai žmonės, nei vaikai. Tuo pagrindu buvo atmesta įgimtą idėjų koncepcija ir tikroju pažinimo šaltiniu buvo pripažintas juslinis patyrimas. Ir, anot J. Locko (1992), jeigu žmonėms ir būtų įgimta Dievo idėja, tai skirtingi žmonės ją suvoktų skirtingai. Nes idėjos yra ne įgimtos, o įgytos ir jų turinys priklauso nuo unikalaus patyrimo. Žmogaus protas – švari lenta (*Tabula rasa*<sup>21</sup>), kurią užpildo unikali-juslinė patirtis.

Didesnę reikšmę empirizmas įgavo XVII a. mokslo revoliucijos metu. Renesanso laikotarpiu, Naujieji amžiai pasižymi racionalizmo ir empirizmo polemika pažinimo šaltinio klausimu. Atgimimo laikotarpiui būdingas laipsniškas posūkis nuo scholastikos prie empirinių gamtos filosofijos ir žmonių kasdieninės *štai-būties* problemų. Jusliškai suvokto *štai-pasaulio* prestižas neatsiejamas nuo Leonardo da Vinčio (it. Leonardo da Vinci, 1452–1519), Benvenuto Cellinio (it. Benvenuto Cellini 1500–1571) ir kt. vardų. Jie kūrė teorijas, tapė paveikslus, eksperimentavo, projektavo, statė rūmus ir t.t. Tokiomis sąlygomis empirizmas tapo svariu racionalizmo oponentu. F. Bacono *Naujasis organonas arba teisingi nurodymai, kaip aiškinti gamtą* (racionalizmo kritika) padėjo pagrindą klasikinei naujųjų laikų gamtotyrai. Tiriant daiktų savybes imta vykdyti stebėjimus ir eksperimentus, nes be to išsiversti tapo nebeįmanoma. Praktinis žinojimas ir/arba žinios turėjo didelę praktinę (techninę ir technologinę) reikšmę, o spekuliatyvūs samprotavimai apie abstrakčius, atitrūkusius nuo juslinės žmogaus *štai-gyvenimo* patirties dalykus, palaipsniui papildė diskurso paribį. Naujoji empirizmo ir racionalizmo polemika įvedė naujas

<sup>20</sup> M. Foucault, 1998, *Diskurso tvarkoje*. Inauguracinėje paskaitoje Collège de France, perskaitytoje 1970.12.02 dieną, kalba apie diskurso kontrolės mechanizmus, kurių vienas pagrindinių siekių, sumažinti kalbančiųjų subjektų kiekį, vardan diskurso kokybės ir galios užtikrinimo, ir palaikymo. Taigi visi *Kiti* kurių *Kitybė* peržengia racionalumo, žmogiškumo, teisingumo kriterijus, yra stumiami į reikšmingumo periferijas.

<sup>21</sup> Šiandien šios idėjos egzistencinėms galimybėms abejoja ekocentrizmo, psichologijos ir kt. mokslo šakų atstovai. Tačiau, *švarios lentos užpildymas* per įgytą unikalią-juslinę patirtį gyvenamojo pasaulio įvaldymui yra nekvestionuojamas.

*štai-būties* patirčių analizės galimybes. Pažinti ir įgyti žinių galima vadovaujantis žmogaus natūraliai įgimtais gebėjimais. Pažinimo konstravimui pakanka pasinaudoti juslėmis, protu arba abiem šiais šaltiniais iš karto, ir tikrovės pažinimas kaip *štai-būties* paslapties atskleidimas tampa įmanomu.

Toliau tikslinga būtų atsižvelgti į XX–XXI a. sandūroje vykusią minties kaitą ir vadovaujantis principu jog analizuojamą reiškinį apmąstyti reikia tokiu būdu, kuriu jis mums pasirodo, vėl grįžti prie kategorijų *Aš-sava* ir *Kitas-svetima* analizės plėtotės.

D. Kember (1997) analizuoja ir pateikia dviejų plačiai švietime konfrontuojančių mokymo kryptių apibendrinimą (kurios aptinkamos ir daugelio kitų mokslų atstovų darbuose ir/arba darbų apmąstymuose), t.y. *mokymo centre mokytojas* (į turinį orientuota mokymo paradigma) ir *mokymo centre besimokantysis* (į mokymąsi orientuota paradigma). Šių konfrontuojančių požiūrių aptarimas naudingas tuo, jog, siekiant išskleisti į vaiką/besimokantįjį orientuoto ugdymosi paradigmos šerdį, būtina šių dviejų kryptių, koncepcijų ir/ar metodologijų polemika. Susitelkus į turinį ir taip pat į pedagogą kaip turinio vertintoją bei sėkmės garantą, švietimo įstaiga (šiuo atveju, ikimokyklinio ugdymo įstaiga) priskirtina kategorijai *sava*, tuo tarpu lauko ugdymo aplinka (kurioje esti ir neatsiejamas, neretai net nevaldomas, nepageidaujamos įtakos dėmuo) tapatinama su kategorija *svetima*. Vaikas (šiam kontekste) atstovauja intersubjektyvumo sąvokai išreiškiamai *Tarp* kategoriją. Pagal *rodžersišką* metodologiją, tai reikštų stereotipiškų ir/arba savaime suprantamų ugdymo būdų falsifikaciją (*aut. pastaba*, atmetant žodynuose aptinkamą šio žodžio neigiamą priedėlį ir susikoncentruojant į sąmoningą ko nors keitimą, kažkuo kitu).

Remiantis C. R. Rogerso (2005) indėliu į šios paradigmos plėtotę, tampa akivaizdu, kad į vaiką orientuoto ugdymo paradigmos viena svarbiausių ir kertinių sąlygų yra atskleisti tai, kas skatina vitališką mokymosi patyrimą. Šio patyrimo pristatymui pasitelksiu filosofijos daktaro Samuelio Tenenbaumo laiškus C. R. Rogersui (*aut. pastaba*: tikslesnio paaiškinimo man nepavyko rasti), parašytus 1956 m. pabaigoje ir vėliau, kaip atsaką ir savirefleksiją apie patirtyje slypinčią prasmę (*aut. pastaba*: kaip atsaką į tų metų vasarą Brandeiso universitete vykusio mokymo(si) ciklo *Asmenybės kaitos procesas* reikšmę besimokantiejiems, mokymų ciklo vadovas Carl R. Rogersas, humanistinės psichologijos pradininkas ir į klientą orientuotos psichoterapijos krypties kūrėjas).

*Carl R. Rogersas ir Nėdirektyvusis mokymas / Filosofijos daktaras Samuelis Tenenbaumas*<sup>22</sup>

„[...] Kursas buvo visiškai nesustruktūrintas, išties toks. Nė vieną akimirką niekas, net vadovas, nežinojo, kas netrukus vyks auditorijoje. [...] Šią nevaržomos laisvės atmosferą – tiek laisvą, kad žmogiškosios būtybės pajėgios viena kitai leisti, – kūrė pats daktaras Rogersas. [...] Vadovas nėkart neparagino dalyvių kalbėti. [...], Rogersas norėjo, kad dalyviai mąstyty savarankiškai, kūrybiškai, kad jie ištrauktų, būtų pačiais savimi, tikėdamasis, kad tai gali sukelti asmens „rekonstrukci-

<sup>22</sup> Laiškas, iš Carl R. Rogerso knygos *Apie tapimą asmeniu: psichoterapeuto požiūris į psichoterapiją*.

ją“ ta prasme, kuria šį terminą vartojo J. Dewey (2001) – keičiantis asmens pasaulėžiūrai, nuostatoms, vertybėms, elgesiui. Tai būtų tikras patyrimo pertvarkymas, tai būtų tikrasis mokymasis. [...]. Kursui vos prasidėjus, Rogersas buvo atskleidęs savo įsitikinimą, kad niekas negali kito ko nors išmokyti. [...]. vienoje sesijoje dalyvis pasiūlė, kad Rogersas valandą skaitytų paskaitą, o paskui mes grupėje diskutuotume. Pastarasis siūlymas, atrodė, atitiko jo planus. Jis pasakė, kad turi atsinešęs dar nespausdintą straipsnį, ir įspėjo, kad galima pasiimti ir perskaityti. Tačiau kažkuris dalyvis replikavo, kad tai nėra tas pats. Nebelieka asmens, autoriaus, išnyksta akcentas, intonacija, emocija – tie niuansai, kurie suteikia žodžiams vertę ir prasmę. Tada Rogersas paklausė dalyvių, ar būtent to jie pageidauja. Jie atsakė, kad taip. Jis skaitė ilgiau nei valandą. Po ilgų ir kandžių replikų, prie kurių mes jau buvome pripratę, tai buvo akivaizdus nuosmukis, be galo nuobodus ir migdantis. Šis patyrimas numalšino visus tolesnius reikalavimus skaityti paskaitas. [...]. Grupei prireikė keturių sesijų, kad suprastų, jog ji klydo, kad jis atvyko pas juos toks, koks yra, būdamas tokiu asmeniu, koks yra; kad jeigu jie tikrai norėjo, jog kas nors vyktų, turėjo patys sukurti turinį – išties nepatogi, provokuojanti padėtis. Būtent dalyviai turėjo atvirai kalbėti, susitaisydami su visais galimais pavojais. Būdami proceso dalis, jie pasisakydavo, protestuodavo, sutikdavo arba nesutikdavo. Kad ir kaip būtų, jų asmenybės, jų giliausi aš buvo paliesti. Tokioje situacijoje gimė ši ypatinga, unikali grupė, naujas darinys. [...], žvelgiant formaliai, sesijoje visada būdavo beprasmiškų šnekų ir laiko švaistymo. Stebint šį procesą, manęs neapleisdavo mintis, kad galbūt šis laiko gaišimas buvo būtinas, kad galbūt taip mokydamasis žmogus geriausiai išmoksta. [...]. kas nors gali sakyti, kad tai yra emocinis procesas. Tačiau esu įsitikinęs, kad taip apibūdinti jį būtų netikslu. [...]. Dalyviai klausydavosi įrašų, žiūrėjo filmuotą medžiagą, bet daugiausia jie kalbėdavosi. Įprastinio kurso metu vadovas skaito paskaitas ir nurodo, ką reikia perskaityti ir išmokti, o studentai pareiškėdavo visa tai užsirašo į savo sąsiuvinius, laiko egzaminą ir jaučiasi gerai arba blogai, tai priklauso nuo rezultato. Tačiau beveik visais atvejais šis patyrimas yra baigtas, jį lydi baigtumo jausmas. Šiuo atveju užmiršimo dėsniai ima veikti greitai ir negailestingai. [...]. Rogerso metodas buvo laisvas, kintantis, atviras ir atlaidus. Dalyvis pradėdavo įdomią diskusiją, ją pratęsdavo antrasis, trečiasis dalyvis galėdavo nuvesti mus kita kryptimi, iškeldamas temą, kuri visai nedomindavo grupės, ir mes visi jausdavomės nusivylę. Bet tai priminė gyvenimą, kuris teka kaip upė, atrodytų, beprasmiškai, tačiau jos vanduo niekuomet nebūna tas pats, ji teka tolyn, ir niekas nežino, kas atsitiks kitą akimirką. [...]. Autoritarinį asmenį, tikintį tvarkingai surikiuotais faktais, šis metodas gali gąsdinti, nes čia jis gaus ne garantijas, užbaigtumą, o vien tik atvirumą, kaitą. [...]. esu įsitikinęs, kad grupei būdingas judėjimas ir brendimas daugiausia buvo susijęs su tokio užbaigtumo stoka. [...]. klausimai lieka neišspręsti, auditorijoje iškeltos problemos nuolat kinta, vystosi. [...]. Net rašant pažymius nėra užbaigtumo. Pažymys reiškia pabaigą, bet daktaras Rogersas nerašo pažymių. Pats studentas siūlo pažymį. Kadangi tai daro jis pats, šis pabaigimo ženklas lieka be pabaigos, atviras. [...], nedirektyvusis mokymas turi padarinius, kurių

dabar negali iki galo suvokti net pripažįstantys šį požiūrį. Manau, jo reikšmė išeina už auditorijos ribų ir apima visas sritis, kuriose žmonės bendrauja ir stengiasi sugyventi tarpusavyje. Siauresne prasme kaip darbo su auditorija metodologija ji duoda pagrindą įvairiausioms diskusijoms, tyrimams ir eksperimentams. [...] *Mes nelinkę atsisakyti senų dalykų. Juos palaiko tradicijos, autoritetai ir respektabilumas, o ir mes patys esame jų kūriniai. Tačiau jei laikome švietimą patirties rekonstravimu, argi tu nepripažįstame, kad individas privalo rekonstruoti save patį? Jis privalo tai atlikti pats, pertvarkydamas savo giliausią Aš, savo vertybes, nuostatas, visą save* (aut. išryškinimas)“ (C. Rogers, 2005, p. 269–283).

Šis tekstas aiškiai demonstruoja, kad mokymas(is) gali vykti tik tuomet, kada (nors ir laikinai) atsisakoma savo gynybiškumo ir mėginimo suprasti kaip *Kitas* jaučia ir suvokia savo patyrimą. *Kito* patirčių analizė esti komplikauta, ta prasme, jog nedirektyvaus (angl. *nondirection* – bekryptis, neturintis krypties) mokymosi pagrindinis bruožas yra klausymasis. Ir tik išiklausęs asmuo geba suvokti, kad jo *Aš* (arba solipsistinis – *ego*) kažko nežino. Nežinojimo faktas šiek tiek baugina, tačiau pripažinimo akistata, kad man kažkas neaišku, atveria galimybę sutramdyti sumaištį ir priartėti prie tikrosios patyrimo prasmės. Mokymo paradigmos evolucionavimas ir/arba švietimo rekonstrukcija neišvengiama dar ir dėl to, jog faktais grįstas mokymas ir į rezultatą nukreiptas užbaigtumas, nebeatliepia XXI a. būdingo atvirumo ir kaitos, kuriuos vienareikšmiškai veikia globalizacija (Tomlinson, 2002; Fiske, 2008).

Kaip ir kada vaiko ideologinė kategorija *Tarp* tampa intencionali tam tikro prasminio turinio atžvilgiu, kuris atliepia ikimokyklinio ugdymo įstaigos lauko ugdomosios aplinkos turinio kaitą ir virsmą. Čia būtina atsigręžti į tuos mokslininkus, kurių idėjos ir buvo tų transformacijų, virsmo ir kaitos priežastis (J. Piaget, L. Vygotsky, H. Gardner, A. Lurija, I. Ivico). Esmingiausia veikla vaikystėje esti žaidimas. Žaidimo kaip esminės veiklos vaikystėje pagrindinis ir bene svarbiausias aspektas yra semiotinė funkcija, t.y. vaiko gebėjimas, naudojant vieną objektą ir/ar veiksmą parodyti (simboliškai pavaizduoti/atspindėti) kažką kita arba kažką nauja (Kazragytė, 2008). Žaidimo vyksme vaikas atranda jį supančio pasaulio taisykles, kurios yra ne kas kita, kaip situacija *Kito* pažinimui ir analizei.

J. Piaget (2011) manymu, *Kito* pažinimui ir/ar analizei daug reikšmės turi du skirtingi, bet labai tarpusavyje susiję sąmonės diferenciacijos tipai:

- Savęs išskyrimas iš kitų (savimonės augimas arba sąmonėjimas);
- Signifikato (nesančio objekto vaizdavimas) atskyrimas nuo signifikanto (objekto vaizdavimas turima priemone).

Anot mokslininko, vaiko kuriamų prasmių ir/ar simbolių prasminis turinys yra individualus, todėl kai kurie simboliai atsiranda individualios vaiko vaizduotės dėka, o kūrybinių galių dėka, bet koks daiktas gali įkūnyti ką kita arba būti panaudotas kaip tam tikras simbolis. Taip pat J. Piaget (cit. S. Lenninger, 2006) manymu, vaiko simboliai yra grįsti imitacija. Vaikas neretai imituoja/kopijuoja kito veiksmus (jam svarbaus asmens) nereflektuodamas, todėl įgytų gebėjimų turinys yra gana



komplikuotas kalbant apie gebėjimus pritaikyti šiuo įgytus veiksmus kitomis aplinkybėmis. Vaiko raida vyksta individualiai kaupiant žinias/suvokimą, patirtį, kurios dėka prisitaikoma prie artimiausios aplinkos. Žaidimas kaip esminė veikla vaikystėje pasižymi egocentrizmu (pagal rodžersišką metodologiją, vienintelis elgesiu ištakos turintis išmokymas yra asmens atrastos ir rekonstruotos/įsisavintos žinios), dėl to aktyvi suaugusiojo pagalba nėra reikalinga<sup>23</sup> (grįžtant prie C. Rogerso nediaktyvaus mokymo metodo principo, tampa aišku, kodėl į vaiką orientuotas mokymas esti toks reikšmingas vaikystėje, ir net vyresniame amžiuje).

Remiantis L. Vygotskio (1896–1934) plėtomomis mintimis, žaidimas yra tinkamiausias būdas (iliuzinio pobūdžio) patenkinti savo poreikį/norą pritaikyti suaugusiųjų kultūroje. O iliuzinis jo dėmuo atskleidžia, kaip plėtojasi apibendrintas unikalios patirties suvokimas, kurio esmė – prasmingo ir socialiai priimtino elgesio formavimasis. Nes tai kas ne itin pastebima (laikoma ne itin svarbiu, pvz., žaidimas suaugusiojo akimis) vaiko kasdieninėje veikloje ir/ar gyvenime, žaidžiant tampa elgesio taisykle, t.y. kad žaidimo vyksme *sąmonėjama*, t.y. žaisdamas vaikas įsisąmonina daug jam reikšmingų *Kitų*, pvz., asmenų, objektų, daiktų, veiksmų, situacijų prasmę ir vertybines orientacijas (ką jam reiškia būti *Kitu* kolektyve, kaip jam pavyksta įgyvendinti (jo gyvenimo) jam suteiktus vaidmenis, pvz., sesers, brolio, kaimyno, augintinio šeimininko ir kt.). *Kito* pažinimas visuomet yra susijęs su tam tikrų simbolių (lydinčių tą *Kitą*) atkodavimu ir šio simbolizavimo akto taisyklėmis. Taisyklė skatina didžiausio pasipriešinimo impulsų įveikimą ir/arba *kovą su jais* (pvz., nenoru tvarkytis, dalytis ir kt.); taisyklė įpareigoja, bet kartu ji teikia malonumo jausmą, pvz., vaikas verčia imituodamas alkaną šuniuką, bet yra laimingas kaip žaidimo dalyvis. Taisyklių kūrimas, savęs ribojimas jomis, jų laikymasis yra tiesiogiai susiję su moraliniu vaiko vystymusi. Žaidimas yra vieta kurioje intersubjektyvusis *Tarp* pradeda elgtis ne pagal konkretaus daikto ar veiksmo suvokimą ir/ar simbolizuojamą ritualą, bet pagal tos situacijos reikšmę ir prasmę. Čia gimsta apibendrintas suvokimas, t.y. pasaulis suvokiamas ne pagal spalvas, formas, dydžius ar kitus metafizinius reiškinius, bet pagal įkūnijamą reikšmę ir prasmę (pvz., ne kažkoks kamštelis, bet dėlionės detalė (antrasis daikto gyvenimas); ne kažkokia kartoninė dėžė, bet priemonė, lėlių namui konstruoti ir pan.). *Kito* pažinimas – tai ne tik *pažinimas*, tai vaiko sąmonės vystymosi vara, kurios dėka lavėja vidinė vaiko kalba, atmintis, vaizduotė, pasitikėjimas savo kūrybinėmis galiomis, o kartu ir savimi (Jonkus, 2003, 2007; Malinauskienė, 2006). Taigi, žaisdamas vaikas mokosi daiktus ir/ar veiksmus naudoti prasmingai. Žaidimo stebėtoju matoma ir supranta tik daikto semantinė reikšmė, išskylanti į dėmesio centrą, kaip tam tikro elgesio apibrėžtis arba aplinkos vaizdinis vaizdavimas (1 lentelė). Žaidimo esmė (kuria jis skiriasi nuo kitos veiklos pvz., darbo) – laisvė, kurioje nebūtina ieškoti veiklą pagrindžiančių motyvų (*kodėl?*, *kaip?* ir panašiai prasidedančiais klausimais).

<sup>23</sup> (aut. pastaba) reikėtų galvoti ne apie pagalbos nereikalingumą, o apie galios demonstravimą. Nes tiek pagalba, tiek veiklos inspiracija yra neišvengiama ikimokyklinio ugdymo pedagogo veikloje, tik šie pedagogo veiklą lydintys momentai turi būti nuosaikūs, atliepiantys, įkūnijantys, o ne primestiniai.

1 lentelė. **Vaizdinio suvokimo raidos stadijos**, pagal K. Kaluinaitę ir N. Bankauskaitę (2005)

Autorius Fazė	J. POLUJANO- VAS (2000)	K. DEBORDAS (1997)	A. HURWIT- ZAS, M. DAY (1995)	V. LOWENFEL- DAS (1957)
I	<i>Ikivaizdinė</i> (2–3 metų amžiaus)	<i>Kevarzonių</i> (2–4 metų amžiaus)	<i>Manipuliacijos</i> (2–5 metų amžiaus)	<i>Kevarzonių</i> (2–4 metų amžiaus)
II	<i>Beformių vaizdų</i> (3–4 metų amžiaus)	<i>Prieš-schematinė</i> (4–7 metų amžiaus)	<i>Simbolių</i> (6–9 metų amžiaus)	<i>Ikishcematinė</i> (4–7 metų amžiaus)
III	<i>Schemų</i> (4–6/8 metų amžiaus)	<i>Schematinė</i> (7–9 metų amžiaus)	<i>Paauglystės</i> (10–13 metų amžiaus)	<i>Schematinė</i> (7–9 metų amžiaus)
IV	<i>Pseudorealizmo</i> (8–14 metų amžiaus)	<i>Realistinė</i> (9–12 metų amžiaus)		<i>Atsirandančio realizmo</i> (9–11 metų amžiaus)
V	<i>Teisingo vaizdavimo</i> (nuo 14 metų)	<i>Pseudo-natūralistinė</i> (12–14 metų amžiaus)		<i>Pseudorealizmo</i> (11–13 metų amžiaus)
VI				<i>Sprendimų</i> (13–17 metų amžiaus)

Vaikų aplinkos atvaizdavimo/suvokimo būdų skirstymo pakopomis/fazėmis yra ganėtinai daug. Tačiau tokie skirstymai yra apytikriai ir negali būti laikomi absoliučiai teisingais. Kiekvienas vaiko veiklos epizodas turi būti analizuojamas *nepametant* jį įtakojusių priežasčių, kurios vėliau neretai tampa pasekme (pvz., vaikas neturi *veiklos kartu* įgūdžių, jis tampa negrabus, o kartais net prosocialiai besielgiantis, ne dėl neigiamų intencijų, o dėl neišvystytų įgūdžių, tačiau elgesys yra matomas ir vertinamas pirmiausia ir tik po to (o kartais net per vėlai) imama ieškoti konkretų elgesį nulėmusių priežasčių. Kitaip sakant, vaiko išmokimą naudotis ženklais labiausiai lemia jį supanti kultūrinė aplinka<sup>24</sup>, kurios nešėjai ir puoselėtojai yra ne kas kita kaip jį ugdantieji suaugusieji (ir ne vien tik jie, bet jiems tenkanti dalis čia yra svarbiausia). Ženkilai, simboliai, semiotinės sistemos vaikui padeda komunicuoti, o vėliau tampa paties vaiko naudojamais įrankiais, nukreiptais savo elgesiui organizuoti, valdyti, čia atrandame priešpriešą tarp J. Piaget ir L. Vygotskio idėjų apie suaugusiojo svarbą vaiko intelektualinės raidos vystymesi bei *Kito* intersubjektyvumo intencijų suvokimui.

<sup>24</sup> Ne išimtis ir ikimokyklinio ugdymo įstaigos lauko ugdomoji aplinka, kurioje vaikas įgyja pirmuosius veiklos su kitais (tokiais kaip aš, vaikų kultūros atstovais, kuriems reikšmingi tie patys ir/ar panašūs dalykai) potyrius.

Aptinkama ir dar viena nuomonė apie vaiko žaidimo reikšmę jo santykiams su svarbiais jam *Kitais*. C. Garvey (1990), H. Rakoczy, M. Tomasello, T. Striano (2005) nuomone, vaiko žaidimo nereikėtų laikyti praktinės veiklos simbolizavimo aktu, veikiau tai *čia ir dabar, savęs ir Kito* transformavimas ir/arba veikla įsivaizduojamoje *Tarp* situacijoje. H. Rakoczy (2006) teigia, kad net ir nereikšminga vaiko veikla (kamuolio mušinėjimas į grindinį, (Dambrauskas, 2006)), visuomet yra intencionali (simbolinis atvaizdavimas visuomet yra kontekstualizuotas), nors ir žiūrovui ji neatskleidžia aiškaus ir tiesioginio jos turinio, nes be šių išvardintų ypatybių, vaiko veikla nebūtų įmanoma ir suvokiama tarp pačių žaidžiančiųjų. Kontekstualizuotas simbolizavimas vyksta kiekviename žaidimo etape/nuolat (plačiaja prasme), pvz., bananas naudojamas kaip telefono ragelis, atversta knyga ir paguldya ant kelių simbolizuoja nešiojamą kompiuterį, o kartu visa tai, imituoja XXI a. žmonių gyvenimą, jo ritmą, ypatumus. Tam tikras intencionalumas žaidime aptinkamas jau trejų-ketverių metų vaiko žaidime. Čia pradeda įsisąmoninti kaip veikti atsižvelgiant į tam tikrą kontekstą, prisiimtus ir/ar deleguotus vaidmenis. Intencionalumas esti žaidimo nukreiptume tam tikro prasmio turinio atspindėjime (Worthington, 2009, Gadamer, 1999, 1997).

Apibendrinant *Kito* intersubjektyvumo intencijų atpažinimo bei suvokimo galimybę, būtina paminėti, jog ši galimybė neįmanoma be pagrindinės vaiko veiklos vaikystėje – *žaidimo* – pažinimo. Suaugusiųjų neverčiami užsiimti kuo nors kitu vaikai kuria naujas pojūti, *Kito* suvokimą ir unikalų tapatumą konstruojančias prasmes. Tai reiškia, kad žaisdami jie kuria simbolius ir neretai žiūrovui aiškus ir tiesioginis veiklos turinys nėra pamatomas *plika akimi*, nes žaidime dalyvaujančių objektų, asmenų, personažų semantinės, sociokultūrinės, edukacinės prasmės yra nukreiptos į žaidžiantįjį arba į žaidimo partnerį, bet ne žiūrovą. Taip yra todėl, jog **vaikų kultūra** kaip *vidinės savasties konstravimą atspindinti sociokultūrinė kategorija*, savo esme yra uždaro pobūdžio, jos gyvavimui nereikalingas viešumas. Nors ji ir neatsiejama nuo kasdieninio gyvenimo *štai-būties* tėkmės (pasižyminties erdvės įdaiktinimo, laiko struktūrinimo, socialinės-istorinės kaitos reliatyvumo (ištakomis bei tradicijomis) dimensijomis), tačiau ji nėra visuomeninių santykių visumos atspindys, o veikiau metakognityvinės (*intrapsoichinės*) kategorijos kaip unikalaus gyvenimo ir gyvybingumo atspindėjimas (Watersa, Maynardb, 2010; Moriarty, 2009; Neitzel, 2009; Stærfeldt, Mathiasen, 1999; Jonkus, 2008a).

### **1.3. Lauko ugdomosios aplinkos turinio dualumas žaidimo akivaizdoje**

Ugdymas yra socialinė sąveika, kurios centre socialiai konstruojamos žinios bei realybė. Šis konstravimas egzistuoja, kaip intersubjektyvi sąveika (nagrinėjanti santykius tarp *Aš–Aš, Aš–Kitas, Aš–pasaulis*, sferų (Večerskis, 2009)) ir pasireiš-



kianti per komunikaciją (Vaičekauskaitė, 2008). Vaikas – aktyvi asmenybė, besistengianti išbandyti, suvokti, įprasminti (Biesta, 2004). Todėl ugdymas suvokiamas ne kaip priemonė gebanti pateisinti visuomenės lūkesčius, bet, kaip būtina sąlyga vaiko savarankiškumo bei sąmoningumo arba sėkmingos socializacijos formavimosi užtikrinimui. (Leonavičius, 2004). Socialinio konstravimo požiūriu vaiko kognityvinė raida (angl. cognitive development) yra lemiamą ne protinės veiklos substantialumo (lot. *substantia* – dalyko esmė, tikrovės pagrindas), o glaudžios sąveikos su socialiniu kontekstu (vadovaujamosi L. Vygotskio Sociokultūrinė vaiko raidos teorija, pagrindinį teorijos *Konceptą* galima būtų apibrėžti tokiu teiginiu – *vaiko raidos situacija, o tuo pat metu ir erdvė (ugdomoji aplinka) kurioje veikiama, turėtų būti reikšminga, nes vaikas – žmogus raidoje, aktyviai kuriantis žinojimo prasmes* (Лурья, 1979).

Kasdienio gyvenimo tikrovė tai ne kas kita, kaip intersubjektyvus pasaulis, kurį sukuria ir palaiko kaip tikrą (asmens veikiančio visiško budrumo būsenoje) mintys ir veiksmai. Taigi, konkretaus individo *Aš* pasaulį suvokia, kaip sudarytą iš daugybės tikrovių, kurios yra *sutvarkytos* bei iš anksto suklasifikuotos į tam tikrus šablonus. Tačiau kasdienio gyvenimo tikrovė nėra vien tik reiškiniai vykstantys/suvokiami/analizuojami *čia ir dabar*. Kasdienis gyvenimas (kiekvienam iš mūsų) patiriamas kaip nevienodai artimas ir tolimas, o tai susiję su laiko tėkmės bei erdvės kaitos dimensijomis. Artimiausia zona – tai tiesiogiai fiziškai manipuliuojamas bei aprėpiamas pasaulis, kurį individas pažysta ir keičia veikdamas (Berger, Luckman, 1999).

Laikiškumas yra esminė sąmonės savybė, nes sąmonės srautai visuomet turi laiko struktūrą. O visi individai jaučia vidinę laiko tėkmę, kuri grindžiama fiziologiniais organizmo ritmais, nors ne visada yra jiems tapati. Kasdienio gyvenimo laiko struktūra išskyla kaip faktas, į kurį būtina atsižvelgti planuojant gyvenimą ir veiklą jame. Laikas kasdienybės tikrovėje pasireiškia *nenutrūkstamumo* (istorinis faktas) ir *baigties* (mirties neišvengiamumas) dimensijomis. Laiko struktūra pati savaime yra prievartinio pobūdžio (įvykusių įvykių seka nekeičiama, *beprecedenčių įvykių dėka kuriami žinojimo receptai*). Ši seka primeta iš anksto numatytą eigą ne tik bet kurios dienos „ritmui“ bet ir visai žmogaus biografijai, nes kasdienio gyvenimo tikrovės struktūras žmogus suvokia laiko koordinacijų dėka. Svarbiausia patirtis apie kitus įgyjama akistatos situacijoje, kuri yra socialinės sąveikos prototipas. Visi kiti atvejai yra šios situacijos vediniai. Žmogaus saviraišką galima objektyvizuoti t.y. ji pasireiškia veiklos kūrinų pavidalu (pvz., pyktis išreiškiamas įvairiais kūno ženklais – veido išraiška, bendra kūno laikysena, specifiniais rankų, kojų judesiais, ženklais kaip pvz., *kalba* (svarbiausia žmonių visuomenės ženklų sistema, kuriai būdingas abipusiškumas/objektyvumas, skiriantis ją nuo kitų ženklų sistemų). Kalba geba susieti skirtingas kasdienio gyvenimo tikrovės zonas ir integruoja jas į prasmingą visumą. Kalbinis transcendavimas pasižymi erdvės, laiko, socialine bei istorine dimensijomis.

L. Vygotskis (1960), plėtodamas *Aukštųjų funkcijų vystymosi teoriją* išskėlė mintį, kad darbas t.y. veikla su įrankiais, kardinaliai pakeičia žmogaus elgesį. Žmogaus

veikla nuo kitų žinduolių veiklos skiriasi tuo, kad žmogus savo vidinėje psichinėje veikloje vartoja *ženklus* (žodžius, skaičius ir kt.), panašiai, kaip išorinėje, t.y. praktinėje veikloje, – įrankius. Įrankis ir ženklas panašūs (psichologiniu požiūriu) tuo, kad jie leidžia įgyvendinti tarpišką veiklą. Skirtumas tarp įrankio ir ženklo – jų skirtingas kryptingumas. Įrankis nukreiptas į išorę – objektui keisti, žmogaus išorinės veiklos priemonė, skirta gamtos įvaldymui. Ženklas nukreiptas į vidų. Nieko nekeisdamas objekte, jis daro įtaką žmogaus elgesiui. Gamtos įvaldymas ir elgesio įvaldymas yra tarp savęs susiję, nes žmogaus keičiama gamta keičia paties žmogaus prigimtį. Ženklų vartojimas sąlyginai yra perėjimas į tarpišką veiklą, nes kokybiškai pertvarkoma visa žmogaus psichinė veikla, panašiai kaip įrankių vartojimas pakeičia natūralią organų veiklą ir nepaprastai sustiprina bei išplečia psichinio aktyvumo galimybes.

Žmogus vystosi, mokydamasis įvaldyti visas šias priemones (tiek įrankius, tiek ir ženklus). Kaip tik dėl to praktinis mokymasis užima svarbiausią vietą visoje vaiko gyvenimo organizavimo sistemoje, nulemdamas jo psichinį vystymąsi. Dėl šios priežasties vaiko psichikos vystymasis negali būti nagrinėjamas, atskirus jį nuo socialinės aplinkos, kurioje yra mokomasi ženklų, kurių dėka perimama ankstesnių kartų patirtis. L. Vygotskio suformuluotas kultūrinio vystymosi genezės dėsnis pagrindžia, kad kiekviena vaiko kultūrinio vystymosi funkcija pasireiškia dviem aspektais: iš pradžių – socialiniu, vėliau – psichologiniu t.y. iš pradžių tarp žmonių, kaip intersichinė kategorija, po to – vaiko širdyje, kaip intrapsichinė kategorija. Kiekviena aukštoji psichinė funkcija būtinai pereina išorinę savo vystymosi stadiją, nes iš pradžių ji yra socialinė funkcija. Pavyzdžiui parodomasis gestas, kuris vaidina ypač svarbų vaidmenį vaiko kalbos vystymesi (tampant socialiu) ir yra, pasak L. Vygotskio, senasis visų aukštųjų elgesio formų pagrindas. Iš pradžių *parodomasis gestas* (1) – tai ne kas kita, kaip nepavykęs griebiamasis judesys, kuris turėjo pralenkti veiksmą (ranka tiesiasi į daiktą, bet pakimba ore). Vaikui į pagalbą ateina suaugęs, kuris gestą suvokia kaip *parodymą* (2), kad vaiką domina konkretus daiktas. Taip parodomasis gestas iš nepavykusio griebiamojo judesio virsta gestu kitiems, kurie jam suteikia parodymo prasmę. *Gestas* tampa *ženklų*, griebimas – parodymu. Tokiu būdu intersichinė kategorija – *Gestas* (ženklas) kitiems tampa gestu (ženklų) sau t.y. intrapsichine kategorija (3). Vaikas yra paskutinis, kuris suvokia savo gestą. Jo reikšmę iš pradžių sukuria objektyvi situacija, po to – vaiką supantys žmonės. Toks pat dėsningumas pastebimas ir vaiko kalbos vystymesi. Pirmoji pakopa – žodis reiškia santykį su daiktu. Antroji pakopa – šį objektyvų žodžio ir daikto ryšį funkcionaliai vartoja suaugusieji, kaip bendravimo priemonę. Tokia seka žodis – iš pradžių poveikio kitiems priemonė – tampa savęs paties valdymo priemone (Miller, 2011). Vadovaujantis L. Vygotskio mintimis, galime teigti, kad visas aukštesias psichines funkcijas lemia socialiniai žmonių santykiai. Žmogaus psichologinė prigimtis – tai visuma visuomeninių santykių, perkeltų į vidų ir virtusių asmenybės funkcijomis bei jos struktūros formomis. Aukštosios psichinės funkcijos iš pradžių kolektyve kuriasi kaip žmonių santykiai ir tik po to pasidaro asmenybės psichinė-

mis funkcijomis tai reiškia, kad ginčas sužadina mąstymą. *Asmenybės kūrimosi procesas įtakojamas socialinio žinojimo, kad asmenybė tampa tuo, kas ji yra, per tai, kuo ji atrodo kitiems*. Socialinis žinojimas neatsiejamas nuo socialinio diskurso (Miller, 2011; Holzman, 2009; Dolya, 2010).

Socialinis diskursas neretai esti dėstomas skirtingomis kalbomis ir tai nebūtinai yra žodžiai, veikiau jis atpažįstamas veiksnių ir poelgių akivaizdoje (Geertz, 2005). Elgesys yra toks pat simbolinis arba ženkliškas, kaip rašymas, muzikavimas, imitavimas ar žaidimas. Tai priemonė tam tikrai prasmei įkūnyti. Gyvenimas yra simbolinė veiksmas, ta prasme, kad veiksmai, poelgiai visada turi tam tikrą prasmę. O svarbiausi prasmės kūrimą sąlygojantys elementai yra vyksmo vieta ir laikas<sup>25</sup>, apibrėžianti/nurodanti vertybinius principus. Taigi bet kokia diskurso forma ar tai būtų tekstas, veiksmas, turi būti analizuojami keliant klausimą. *Kokiu pagrindu juo*

<sup>25</sup> **Žaidimo gamtinėje aplinkoje reikšmę vaikų kultūrai grindžiantys tyrimai:**

Crain, W., 2001, *Now Nature Helps Children Develop*. Montessori Life, Summer-2001.

Fisman, L., 2001, *Child's Play: An empirical study of the relationship between the physical form of schoolyards and children's behavior*. MEdS 2001. Prieiga internetu: [www.yale.edu/hixon/research/pdf/LFisman\\_Playgrounds.pdf](http://www.yale.edu/hixon/research/pdf/LFisman_Playgrounds.pdf) [žiūrėta 2011-10-20].

Fjortoft, I., 2001, The Natural Environment as a Playground for Children: The Impact of Outdoor Play Activities in Pre-Primary School Children. *Early Childhood Education Journal*. No. 29(2), p. 111-117.

Fjortoft, I., Sageie, J., 2000, The Natural Environment as a Playground for Children: Landscape Description and Analysis of a Natural Landscape. *Landscape and Urban Planning*. No. 48(1/2), p. 83-97.

Kals, E., Ittner, H., 2003, Children's environmental identity: Indicators and behavioral impacts. In Clayton, S., Opatow S., (Eds.). *Identity and the natural environment*. Cambridge, MA: MIT Press, p. 135-157.

Kellert, St. R., 2002, *Experiencing Nature: Affective, Cognitive, and Evaluative Development, in Children and Nature: Psychological, Sociocultural, and Evolutionary Investigations*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Malone, K., Tranter, P., 2003, Children's Environmental Learning and the Use, Design and Management of Schoolgrounds. *Children, Youth and Environments*. No. 13(2).

Moore, R., Cosco, N., 2000, *Developing an Earth-Bound Culture Through Design of Childhood Habitats, Natural Learning Initiative*. Prieiga internetu: <http://design.ncsu.edu/natural-learning/sites/default/files/EarthboundChildren.pdf> [žiūrėta 2013-09-25].

Schultz, P. W., Shriver, Ch., Tabanico, J. J., Khazian, A. M., 2004, Implicit connections with nature. *Journal of Environmental Psychology*. No. 24(1), p. 31-42.

Sobel, D., 2002, *Children's Special Places: Exploring the Role of Forts, Dens, and Bush Houses in Middle Childhood*. Detroit, MI: Wayne State University Press.

Taylor, A. F., Kuo, F. E. Sullivan, W. C., 2002, Views of Nature and Self-Discipline: Evidence from Inner City Children. *Journal of Environmental Psychology*. No. 22, p. 49-63.

Taylor, A. F., Wiley, A., Kuo, F. E., Sullivan, W. C., 1998, Growing up in the inner city: Green spaces as places to grow. *Environment and Behavior*. No. 30(1), p. 3-27.

Wells, Nancy M. Evans, Gary W., 2003, Nearby Nature: A Buffer of Life Stress Among Rural Children. *Environment and Behavior*. No. 35(3), p. 311-330.

Wells, Nancy M., 2000, At Home with Nature, Effects of „Greenness“ on Children's Cognitive Functioning. *Environment and Behavior*. No. 32(6), p. 775-795.

*tikima?* Šiuo požiūriu žaidimas yra žmogiškumo ir komunikacijos erdvė, išplečianti diskurso ribas (Kantas, 2010; Geertz, 2005).

Žmogus, savo brendimo laikotarpiu išlaikęs ryšį su gamta (žinoma ne be aplinkinių įsikišimo), brandoje pasižymi gebėjimu susikoncentruoti ir nukreipti savo galias reikiama kryptimi bei savidisciplina. Ryšys su gamta yra nepriklausomybės ir autonomijos gamtoje garantas. Kurio dėka stiprėja socialinė sąveika, ilgainiui suformuojanti stiprius ekocentrinę mintį atspindinčius principus bei vertybines nuostatas. Žmogus *žaidęs*, t.y. augęs, pažinęs ir išsąmoninęs jį supančios aplinkos dėsningumus, savo krašto kultūrą ir gamtą, pirminės unikalios patirties dėka (stebint gamtos pasaulį), yra atviras naujam pažinimui, kūrybai, savikūrai ir jį supančio pasaulio tobulinimui. Jo motyvacija, etinis-estetinis nuovokumas yra tiesos ir gėrio puoselėjimo vara<sup>26</sup> – gebėjimas sąmoningai suvokti pasaulį ir veikti jame. Šis gebėjimas yra naujo gebėjimo pamatas – vaizduotės dėka numatyti vaizdinius, kurie buvo ir/arba bus būsimame gyvenamajame pasaulyje. Iš visų ateities perspektyvų, kurias žmogus gali turėti, labiausiai guodžianti, yra ta, kai vertindamas esamą savo moralinę būseną, jis turi pagrindo manyti, kad ji progresuos, nes vaizduotė yra turtingesnė vaizdinių atžvilgiu, nei *fiziškai-jusliška* pajauta. Veikdamas žmogus negali nieko kita atlikti, kaip tik jungti ir/arba atskirti daiktus arba reiškinius. Visa kita gamta atlieka pati savyje (Bacon, 2004). Žmogiškasis žinojimas ir žinojimo galia sutampa ir tampa dariniu tik tuomet, kai suvokiamos to priešastys. Tai reiškia, kad gamta nugalima tik jai paklūstant. O tai, ką stebėjimas pateikia kaip priešastį, subjektams veikiant gyvenamajame pasaulyje, tampa taisykle (Bacon, 2004; Kačerauskas, 2008; Kantas, 2010; Huizinga, 1992). Tačiau, anot H. Bergsono (2004), technologinė visuomenės raida savaime netobulina tos visuomenės, o ypač jaunosios kartos moralės. Grėsmės ir pavojai lydintys šiandienos visuomenę (intuityviai nujausti dar XIX a. pirmojoje pusėje), skelbia, jog gausėjant materialinėms žmonijos gėrybėms vis labiau tolstama nuo transcendentinių vertybių išsaugojimo, kurios savo prasme yra tapatinamos su nuolat atsinaujinančiu *gyvybės polėkiu*, kuris įkūnija kūrybinį, gamtinį pradą, skatinantį įvairius visuomenės evoliucijos procesus. Visuomenės gyvenamojo pasaulio kokybė neatsiejama nuo *Vaikų kultūros* pažinimo ir pripažinimo, kuri savo prasme yra anapus vulgaraus materialumo ir nepaklūsta racionaliam pažinimui, kuris naikina ir schematizuoja visa, kas gyva. Visos praei-

<sup>26</sup> Šiandien psichoanalitikai Lietuvoje vietoje žodžio *potraukis* ar *instinktas* labiau linkę vartoti terminą *vara*. Vara vadinama toji „jėga“, kuri verčia žmogų veikti siekiant tikslo t.y. patenkinti poreikį. Poreikio ir instinkto santykiai pasireiškia varų pavidalu. Vara betarpiškai tampa jungiamąja grandimi tarp kūno ir psichikos. Vara individą verčia veikti. Varos įtampas iškrova sukelia pasitenkinimo pojūtį. Žmogus siekia patirti tokius išgyvenimus, tačiau aiškiausiai šį siekį galime stebėti pačioje asmenybės formavimosi pradžioje – kūdikystėje, ankstyvoje vaikystėje. Suaugusiųjų žmonių pasaulyje tokia iškrova yra socialiai įkalinta elgesio normose/normatyvuose ir tiesioginis išėjimas priklauso nuo susiformavusių ego bei superego struktūrų veiklos (suaugusiųjų iškrovą įgalina ŽAIDIMAS). Išskyrus psichopatologinius atvejus, neurozes ir pan. Reikia pažymėti ir tai, kad šiandien Z. Froido idėjas imta vertinti naujai (gynybos mechanizmų, įveikiant nerimą, svarbos požiūriu).

ties ir dabarties būsenos susilieja į vientisą evoliucionuojančios sąmonės srautą, kurio sklaidai stabilumas iš principo svetimas. Vaikystėje sąmonės procesai išskyla kaip dinamiški ir laisvi kilmės atžvilgiu. Todėl laisvė ir atsakomybė (t.y. dalyvavimas priimant sprendimus) tampa išskirtinai svarbi ugdant jaunosios kartos sąmoningumą. Žaidimas ypatinga psichinė veikla gebanti įgalinti suvoktą sąmoningumą. Siekiant suvokti kaip socializacija ir *nedirektyvusis* pažinimas vyksta nuo pat vaikystės, būtina atsigręžti į tuos mąstytojus (Sokratą, Demokritą, Aristotelį, Platoną), kurie pasaulio pažinimo ir jo išsąmoninimo pradžia laikė vaikystės laikotarpį ir tą pažinimą siejo su žaidimu kaip doros ir valios neprievarstinio lavinimo forma (2 lentelė) (Duoblienė, 2011; Pocienė, 2010).

Vaikystė ypatingas žmogaus raidos tarpsnis, nes būtent jame aktyviausiai plėtojasi fizinių ir psichinių galių vystymasis. Šiame periode užkoduotas tikslas įgalinti žmogaus adaptaciją, kuri yra būtina sąlyga jos progreso sąlyga. Adaptacija savo ruožtu nėra savaiminė ir tiesiogiai nepriklauso nuo įgimtų reakcijų. Žmogaus vaikystė tęsiasi ilgą (palyginus su gyvūnais) laiko tarpą, t.y. kuo sudėtingesnis uždavinys, kuris turi būti įvykdytas, tuo ilgesnis laiko tarpas yra reikalingas, jam pasiruošti. Būtent žaidimo ir/ar žaidybinių situacijų esatis įrodo, jog būtent čia siekiama tapatybės, o tuo pačiu ir tobulėjama. Nors tikslas, į kurį visa tai veda, gali būti ir kartais yra betikslis veikimas, tačiau pats šis veiksmas kaip toks ir turimas omenyje.

Internalizacija (*pradžios taškas*), kuriame imama, pirmiausia, suvokti kitus, ir antra – pasaulį kaip prasmingą socialinę tikrovę (kurios kūrėjas esu ir *Aš*). Suvokimas (*prasmų perėmimas*), kaip pradinis procesas, būdingas kiekvienam žmogui, ir kartą perimtas pasaulis gali būti ir yra kūrybiškai modifikuojamas (t.y. per sudėtingą internalizacijos formą *aš suprantu kito pasaulį* pasaulis tampa savu) (Mažeikis, 2006; Mažeikis, 2008; Berger, Luckman, 1999; Berns, 2010). Pagal P. L. Bergerį, T. Luckmaną (1999), vaikystėje vykstantys socializacijos procesai reikšmingi *štai-pasaulio* schemoms įsisavinti, pvz.,:

*Pirminė socializacija* (pamatinis pasaulis) paprastai būna svarbiausia vaikui, nes aplinkybės, kuriomis ji vyksta yra kupinos emocinės įtampos. Kiekvienas gimsta objektyvioje socialinėje struktūroje, ir čia susiduria su reikšmingais Kitais, atsakingais už jo socializavimąsi. Atsakingieji už vaiko socializaciją tarpininkauja tarp jo (t.y. tapimo tam tikros kultūros nariu) ir šio pasaulio, ir tuo pačiu keičia jį perduodami. Internalizacija vyksta tada, kai įvyksta identifikacija. Perimami vaidmenys internalizuojami ir paverčiami savais. Taip įgyjamas subjektyviai nuoseklus ir įtikimas tapatumas. Tapatumas objektyviai apibrėžiamas kaip lokalizacija tam tikrame pasaulyje ir subjektyviai gali būti perimamas tik kartu su tuo pasauliu. Įgyti tapatumą – vadinasi, turėti tau skirtą konkrečią vietą pasaulyje. Pirminės socializacijos dalinė pabaiga (ji nebūna visiška, nes niekuomet nesibaigia) – Kito sąvokos apibendrinimas. Tai implikuoja individo veiksnumą dalyvavimo visuomenėje atžvilgiu (vaikas valdo save ir savo pasaulį).

*Antrinė socializacija* (vėlesnė internalizacija) yra institucinių ir/ar institucijų pagrindu sukurtų „subpasaulių“ internalizavimas (dirbtinesnio pobūdžio). Jos mas-



tą ir pobūdį lemia darbo pasidalijimo sudėtingumas ir atitinkamas žinojimo pasiskirstymas. Antrinė socializacija reikalauja perimti konkrečių vaidmenų žodynus, t.y. internalizuojami semantiniai laukai (sistemos), kurie struktūrinai konkrečiai institucinei sričiai būdingas rutiniškas interpretacijas bei elgesio modelius (Loytard, 2010). Antrinės socializacijos metu internalizuoti subpasauliai paprastai priskiriami dalinės tikrovės sričiai. Šiuo požiūriu įmanoma tiek objektyviai, tiek ir subjektyviai atskirti dalį savojo Aš ir su juo susijusių tikrovę kaip reikšmingus tik konkrečioje tam tikro vaidmens situacijoje (Aš darželinukas, bet aš savo tėvų vaikas, lietuvis ir/ar kitos tautybės atstovas ir kt.). Antrinės socializacijos metu žinojimą reikia įtvirtinti taikant specialius pedagogikos metodus, kurie individą gražina namo (pirminės socializacijos metu vaikystės tikrovė yra tarsi natūrali, kas nepasakytina apie antrinės socializacijos internalizuotą, institucionalizuotą tikrovę, kurios egzistavimas yra ne mažiau realus.). Antrinės socializacijos procesai nesuponuoja (Švietimo visiems – pagrindinių siekių užtikrinimo) stipraus tapatinimosi.

Galimybė rasti individualizmui (galimybė rinktis tarp besiskiriančių tikrovių ir tapatumų) tiesiogiai susijusi su nesėkmingos socializacijos (išskylančio klausimo „Kas aš esu?“) galimybe. O situacija, kuri lemia nesėkmingos socializacijos susiklostymą, yra prieštaravimas tarp pirminės ir antrinės socializacijos, pvz., pirminės socializacijos vientisumas išlaikomas, bet antrinės socializacijos metu alternatyvios tikrovės ir tapatumai tampa subjektyviomis pasirinkimo galimybėmis. Visuomenė kurioje besiskiriantys pasauliai visiems pasiekiami per rinką, sukuria savitas subjektyvios tikrovės ir tapatumo kontempliacijas. Suinstitucintą individo elgesį galima suvokti kaip „vaidmenį“, nuo kurio jis gali atsiriboti savo sąmonėje ir kurį jis gali „suvaidinti“ instrumentiškai kontroliuodamas. Tokios situacijos sukuria daug svarbesnių padarinių, nei vien tai, kad individai turi galimybę vaidinti, bet čia svarbu tai, kad vaidinama ne tik tai, kuo jie turėtų būti, bet ir tai kuo jie būti neturėtų (atstovavimas tam tikrų interesų grupės, religinius judėjimus ir kt.).

Anksčiau įvardintas pavyzdys visiškai įprastas šiuolaikinėje industrinėje visuomenėje. Svarbu pabrėžti, kad suvaidintų tapatumų neįmanoma atpažinti, jei jie nesiejami su sociokultūriniu kontekstu, kuris logiškai kyla iš būtino sąryšio tarp visuomeninio darbo pasidalijimo (jo padarinių socialinei struktūrai) bei visuomeninio žinojimo pasiskirstymo (jo padarinių socialiniam tikrovės objektyvavimui). Dabartinės situacijos sąlygomis reikia analizuoti tiek tikrovės, tiek ir tapatumo pluralizmą remiantis industrializmo sukurtų socialinės stratifikacijos modelių dinamika (Baudrillard, 2010; Berger, Luckman, 1999; Bandura, 2009).



2 lentelė. Vaiko(-ų) ugdymo idėjų raida: istorinės ištakos

PEDAGOGIKOS OBJEKTO ŠERDIS – SAVEIKA TARPAUGANČIŲJŲ IR SUAUGUSIŲJŲ			
Sokratas (469-399 m.pr.m.e.)	Demokritas (460-370 m.pr.m.e.)	Platonas (428/427-348/347 m.pr.m.e.)	Aristotelis (384-322 m.pr.m.e.)
<p>Sokrato metodas: tiesos radimas dialogu griežtai laikantis loginio pagrindo.</p> <p>Senovės Graikijos laimėjimai ugdymo srityje:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Iškelta harmoningo ugdymo idėja.</li> <li>2. Atskleistas ryšys tarp ugdymo turinio priemonių bei vaiko amžiaus.</li> </ol>	<p>Vienas atomizmo kūrėjų. Žmogus – visuomenės ir valstybės, kuri yra atomų ir individų visuma. Dėl to valstybė, jos įstatymai turi derintis su žmonių siektais, jų prigimtimi bei užtikrinti jų laisvą vystymąsi. Įstatymai, kurie prieštarauja žmogaus prigimčiai, kaip daiktų esmei, turi būti pakeisti, nes „priešintis prigimties poreikiams – neprotinga“.</p> <p>Pripažino tiek gamtos, tiek ir ugdymo kuriamąjį pobūdį. Būdamas realistas jis aiškino, jog tikrasis žmogaus žinojimas remiasi gamtos dėsniais.</p> <p>ŽINOTI – tai pažinti gamtą.</p> <p>Asmenybės tapsmas priklausio nuo gamtos, t.y. nuo to ką gamta idėjo pradžioje ir nuo auklėjimo bei mokymo.</p> <p>Jo filosofinė pažinimo koncepcija yra grindžiama jutiminiu tikrovės pažinimu. Pojūčiai – pažinimo pradžia; tiesa pasiekiami protu (mąstymu), kuris remiasi pojūčiais.</p>	<p>Ugdymas nagrinėjamas ne kaip autonomiška vertybė, o kaip tobulos santarkos kūrimo prielaida.</p> <p>Veikale „Įstatymai“ rašė „[...] trimėčių, keturmėčių, penkiamėčių ar net šešiamėčių vaikų psichikai dar reikia žaidimų. Kad jų neišleptume, reikia bausti, bet bausitė nežeminant, (kaip baudžiami vergai), reikia neleisti, kad baudžiančiųjų šiurkštumas sukeltų baudžiamųjų vaikų pyktį. [...] tarp šito amžiaus vaikų tarytum savaime gimsta žaidimai, mat kai tik vaikai susirenka kartu, tai juos ir patys išgalvoja. [...]“</p> <p>Organizuoti ugdymą reikia taip, kad būtų užtikrinama galimybė lavintis visiems vaikams. Auklėtojos yra ipareigtos prižiūrėti vaikus ir vadovauti jų žaidimams. Auklėjimu laikoma tai, kas nuo mažens veda pilietį į dorovę, versdamas žmogų stengtis ir trokšti tapti tobulesniu, sugebančiu pagal įstatymus ir valdyti, ir paklusti.</p> <p>Svarbi mokymosi savybė: <i>stielos žadimimas, naudotis mąstymu dėl tiesos.</i></p> <p>Ikimokyklinio amž. vaikų ugdyme vidinis pagrindas yra emocijos. Pirmieji jutimai yra pasitenkinimas ir/arba kentėjimas. Jie nuslopinama/suaktyvina vaiko gėris ir blogio pajautą.</p> <p>Veikale „Įstatymai“ pabrėžiama prievartos/liepiamųjų metodų neigiama įtaka vaiko charakterio formavimuisi.</p>	<p>Anikotos laikotarpio graikų filosofas, realistas. Platono mokiny, Aleksandro Makedoniečio mokytojas. Tačiau jo požiūris ir ugdymas nebuvo tapatus Platonui. Aristotelis atsiskakė pasaulio skirstymo į du poliūs – idėjų ir daiktų. Taip pat skirtingai aiškino pažinimo priegimtį. Pasaulis yra nuolat besivystantis, kokybiškai besikeičiantis. Vystymosi procesą aiškino, ne kaip išorinių veiksnių nulemtą, bet kaip vidinį kaitos procesą.</p> <p>Išskyrė tris ugdymo sritis: fizine, dorine, protine, kurios sudaro vieningą sistemą.</p> <p>Ugdymo tikslas - harmoningas visų stelos dalių vystymasis, glaudžiai susijęs su gamta, tačiau ypač išskiriama protingoji dalis (būdinga aukštesniajai žinduolių rūšiai) ir valia.</p> <p>Amžiaus tarpnių periodizacija pagal Aristotelį:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) nuo gimimo iki 7 metų: pagrindinė veikla iki 5 metų žaidimas ir kalbinių kompetencijų vystymasis.</li> </ol>

2 lentelės tęsinys

PEDAGOGIKOS OBJEKTO ŠERDIS – SAVEIKA TARP AUGANČIŲJŲ IR SUAUGUSIŲJŲ			
Sokratas (469–399 m.pr.m.e.)	Demokritas (460–370 m.pr.m.e.)	Platonas (428/427–348/347 m.pr.m.e.)	Aristotelis (384–322 m.pr.m.e.)
		<p>„[...] Iepinimas daro vaikų charakterį sunkiai valdomą, pagrindinės savybės irzlumas ir smulkmeniškumas. [...] prievarta išugdo besąlygišką paklusnumą, tačiau vaikai tampa nekilniaširdūs ir nepakantūs. Jis atkreipė dėmesį į žaidimą kaip į ypač efektyvų vaiko ugdymo būdą. Žaidimais galima nukreipti vaikų poreikius ir norus tobulėjimo link.</p> <p>Platonas suprato daugiaplanę žaidimo reikšmę. Žaidimą vertino ne tik kaip vaikų dorinimo, jų užimtumo ir linksminimo priemonę, bet ir kaip neprievartinio mokymo ir lavinimo formą.</p> <p>Piliečių dorinimas – itin svarbus dalykas idealios valstybės kūrimo plane – kuris turi prasidėti ankstyvajame amžiuje.</p> <p>Šalia žaidimo didelį dėmesį skyrė literatūrinių kūrinių skaitymui, kaip pvz., etnografinio paveldo svarbai.</p>	<p>2) Nuo 7 metų iki 14 metų prasideda pradinis mokymas.</p> <p>3) Nuo 14 metų iki 21 metų: estetiškas ugdymas, derinamas su muzika, piešimo mokymu ir mokslų įsisavinimu.</p> <p>Išskirtinai svarbus amžiaus periodas ikimokyklinis amžius, (vaduojamas gamtos logiką atitinkančių principų: mažam vaikui, kaip ir augalui būdingas augimas, taigi pirmiausia reikia rūpintis maitinimo kokybe, bendru viso organizmo augimu ir vystymosi derme.</p> <p>Palankiausia ugdymosi terpė šiame amžiuje – ŠEIMA<sup>27</sup>.</p>

<sup>27</sup> Ikimokyklinio ugdymo įstaigos aplinka turėtų būti artima namų aplinkai, tam, kad būtų visapusiškai užtikrinami prigimtiniai vaiko poreikiai, teisės bei interesai. Vadovaujiamasi: *Valstybine šeimos politikos koncepcija, 2008; Nacionaliniu susitarimu dėl šeimai palankios aplinkos kūrimo, 2010*

Adaptacija yra sąlygojama žmogaus dirbtinio variklio, t.y. jėgų pertekliaus arba savimotyvacijos. Kuris yra įgimtas, o tai savo ruožtu susiję su vyresnės kartos papročiais bei disponuojamomis galiomis. Kai besivystantis asmuo plėtoja ir stiprina savo galias, dėl savo vidinės motyvacijos ir be jokio išorinio tikslo, būtent čia apčiuopiamos pirminės simbolių, veiklos, žaidimo manifestacijos.

Sėkmingas adaptacijos vyksmas yra svarbiausias tikslas vaikystėje (nukreiptas/veikia būsimų išlikimo užduočių atlikimą). Pagrindinis vaidmuo šioje į tolimą tikslą orientuotoje reikšmių grandinėje atitenka žaidimui, taip yra todėl, kad žmogus žaidžia ne todėl, kad yra vaikas, bet todėl, kad vaikystė yra tas laikas, kuris ir duotas – žaisti.

Žaismingumas žmogiškosios kultūros substancijai priskiriamas dar ir dėl savo komunikatyvumo dimensijų. Žaidimas yra komunikatyvi veikla, nes jame iš tiesų nėra distancijos tarp žaidžiančiojo ir esančio greta.

K. Grooso<sup>28</sup> teorijos *The Mental Life of Children* (Elkonin, 2005), indėlis yra tai, kad jis pripažino žaidimą, kaip būtinausią sąlygą visaapimančiam vystymuisi vaikystėje. Ir žinoma, kad šis indėlis nebuvo vien paprasčiausias postulavimas to, jog žaidimas yra veikla tipiška vaikystės periodui, bet greičiau tai buvo argumentas patvirtinantis, kad ši veikla turi aiškia, biologiškai svarbią funkciją. Kad ir kokios kritikos būtų sulaukusi K. Grooso teorija, pagrindinį jo spėjimą galima laikyti teisingu t.y. *žaidimas turi svarbią reikšmę būtybės vystymuisi*. Nors žaidimo funkcijų kilmė ir jų svarba buvo kritikuojama dėl tapatinimo su *parengiamuoju* pratimu. Tačiau daugelis to meto (XIX a.) mąstytojų ir juo labiau psichologų buvo linkę (su tam tikromis išlygomis) priimti K. Grooso teoriją, pvz., W. Sternas žavėdamasis šia teorija, plėtojo savąją mintį apie žaidimą. Žaidimą jis laikė būtina sąlyga asmenybės tikslų sistemoje, t.y. žaidimas yra tarsi *instinktyvus* besivystančių polinkių formavimasis, sąmoningai nesuvokiamas, išlikimui būtinų funkcijų treniravimasis (kaip pvz., mažo kačiuko žaidimas „Medžioklė“). Taigi, L. W. Sterno (1871–1938)<sup>29</sup> teigimu, žaidimo būtinybė išplaukia iš fakto, jog vidiniai žmogaus polinkiai kyla pirma laiko. Šis pirmalaikiškumas yra viena iš žaidimą apibūdinančių dimensijų. Įvairios žmogaus galios ir įgūdžiai yra reikalingi būsimam darbui (arba dėl išlikimo), tačiau šie polinkiai, kurių dėka vėliau susiformuoja tam tikri įgūdžiai ir gebėjimai, pasireiškia ne tuomet, kuomet jie yra būtini, bet žymiai anksčiau t. y. ankstyvoje vaikystėje. Intuityvi vidinė savimotyvacija arba tam tikri polinkiai, pomėgiai, kurie dar nėra tiesiogiai nukreipti į tam tikras išlikimo užduotis, yra nuoroda, į asmens egzistencines užduotis (pvz., kūdikio „kinkavimas“, „rangymasis“, „gūgavimas“ ir kt. yra žaidimo manifestacija, kuri atstovauja ėjimo ir kalbos įgūdžių formavimuisi ir reikalingi, tikėtina, bus tik po metų. Arba intuityviai pasirenkami berniukų ir mergaičių žaidimai ir vaidmenys juose *skelbia* instinktų konfliktą, kuris pasireiškė tik po kelių dešimčių metų.). Galima daryti prielaidą, kad – kiekviena tendencija pasireiškianti žaidime, atstovauja *rimto* instinkto užuomazgai.

<sup>28</sup> Groos Karl, 1898, *The Play of Animals*. New York.

<sup>29</sup> Lamiell, J., T., 2003, *Beyond Individual and Group Differences: human individuality, scientific psychology, and William Stern's critical personalism*. London: Sage Publication.

Žaidimas pirmalaikis galių ir įgūdžių brandinimas:

- Žaidimas pats savaime yra, ypatingas instinktas;
- Bręstančių galių formavimasis įmanomas tik artimo kontakto su išoriniu pasauliu t. y. išpūdžių dėka ir/arba kaip patirtinio mokymosi pasekmė;
- Vaikas, net kai jis mėgdžioja, neseka šiuo modeliu pasyviai, o tai ir yra didysis skirtumas tarp žaidimo vykstančio gamtoje.

Pagrindinis žaidimo aspektas – malonumas. Malonumas egzistuoja ir yra skirtingas nuo bet kokios veiklos kaip toks. Tačiau jis veikia kaip motyvuotojas, kuris yra, kaip *kažkas*, dėl kurio veikla yra įvykdoma ir tuo pačiu metu jis veikia, kaip vidaus mechanizmas, skatinantis jo kartojimą. Mokymasis suponuoja kartojimą, tam, kad sustiprintų naujas elgesio formas ar įgūdžius, kurie yra būtini adaptacijos procesams besikeičiančiomis gyvenimo sąlygomis.

Visos naujos elgesio formos įgyjamos per *tiesos ir klaidos* idėja grįstą mechanizmą t.y. sėkmingi veiksmai kartojami ir taip sustiprinami, tuo tarpu nesėkmingi nekartojami ir todėl nuslopinami. Tuo tarpu malonumas kaip toks sąlygotų ir tokių, ir tokių veiksmų kartotę ir sustiprinimą. Tačiau analizuojant Pavlovo mokyklos poziciją, aiškėja vienas svarbus momentas: kuomet adaptacija pasiekia tam tikrą lygį (t.y. intelektualinę fazę, kurios dėka asmuo įgyja atsparumą išorinės aplinkos veiksniams ir tokiu būdu gali gyventi tam tikromis sąlygomis, spręsti savo gyvybinės veiklos uždavinius), lemiamą vaidmenį ima vaidinti – pasirinkimas, o tai savo ruožtu susiję su sustiprinimu. Tokiu būdu kiekviena sėkminga veikla pasižymi reikalingumo kriterijumi ir teikia malonumą. Veikla besitęsianti pagal ją atliekančio asmens norą, atneša malonumą nepriklausomai nuo to, ar pasiektas tikslas atneša laimę. Taigi darosi aišku, kad malonumas, kylantis iš savo paties veiksmų, tarnauja, kaip stimulus naujiems veiksams.

K. L. Buhleris (1879–1963)<sup>30</sup> patikslina, kad funkcinis malonumas turi būti suprastas ne kartojimo junginyje, bet progresyviame veiksmo pagerinime kiekvieną kartą jį kartojant. Taigi čia žaidimo apibrėžtis įgauna dar kitą reikšmę – žaidimas, apibūdinamas kaip veikla, teikianti malonumą gerėjant įgūdžiams (Buhler, 1938).

XX a. pradžioje olandų biologas ir psichologas F. Buytendijkas, nagrinėjęs žodžio *žaidimas* etimologiją atskleidė labai svarbius pastebėjimus. Pirmiausia jis tvirtina, kad nėra jokių įrodymų, kad gyvūnas, kuris niekada nežaidė arba žaidė mažiau, gerai išplėtojo savo instinktus. Jo teigimu pratimas (mėgdžiojimas) neturi reikšmės instinktyvios veiklos išsivystymui, kuri buvo priskirta būtent jam. Jo nuomone, psichomotorinė veikla nereikalinga, kad būtų pasiruošta praktiškai veikti, jis pateikia gėlės pavyzdį (gėlei nereikia praktikos, kad ji užaugtų<sup>31</sup>). Antrasis skirtumas esti tarp pratimo kaip tokio ir žaidimo, Buytendijkas pažymi, kad parengiamieji pratimai tikrai egzistuoja, bet tai nėra žaidimas (pvz., Kai lapė ar koks kitas gyvūnas eina medžioti kartu su savo tėvais, kad ateityje jis gebėtų išlikti ir verstųsi šiuo įgūdžiu, jo veikimas nėra tapatus žaidimui ar žaismingas gamtoje, nes daug

<sup>30</sup> Chen, I., 2010, *Karl Bühler (1879–1963)*.

<sup>31</sup> Darbo autorei šis pavyzdys neatrodo įtikinamas.

kuo skiriasi nuo žaidimo mėgdžiojimo, persekiojimo tų pačių gyvūnų gyvenime. Nes pirmuoju atveju, gyvūnas užmuša savo grobį, o antrajame, jis veikia visiškai nekenksmingai).

Buytendijko pastangos atskirti praktiką būsimos rimtos veiklos nuo žaidimo yra labai svarbus įnašas. (pvz., kuomet ikimokyklinio amžiaus vaikai rašo raides sėdėdami prie stalų, tai nieku gyvu neprimena žaidimo. Tačiau raidžių rašymas smėlyje, imituojuant jas savo kūnu choreografinėje veikloje, atpažįstant jas gamtoje bei jos reiškiniuose jau priskirtina žaidimo manifestacijai arba mokymuisi patiriant).

Žaidimo pasireiškimo savybės neišvengiamai susijusios su:

- Dinamiškomis vaikystės savybėmis;
- Tam tikros rūšies gyvūno savybėmis ir jo gyvenimo sąlygomis;
- Pagrindiniais gyvybiniais varikliais.

Vaikystę, anot F. Buytendijko (1974), charakterizuoja dvi dimensijos. Pirma, trūkumas tikslingos, pastovios veiklos, ir antra, tiek vaikas, tiek jaunas gyvūnas yra pastoviam judėjime. Judėjimas, kaip spontaniško impulsyvumo rezultatas, kyla iš vidinių šaltinių. Šis impulsyvumas yra pastovumo trūkumo šaltinis, kuris ir charakterizuoja vaikų kultūros elgseną.

Patetinis (jausmingas, kupinas patoso) požiūris į tikrovę, kuris gali būti charakterizuojamas kaip tiesioginė (emocinė) asociacija su vaikystės pasauliu, kuris iškyla kaip reakcija į naujus pasaulio aspektus, kurie atsiveria prieš mažą vaiką ar gyvūną<sup>32</sup> jo *štai-būtyje*. Patetinis požiūris dar tapatinamas arba teisingiau aiškinaamas kaip pramoga, pasidavimas įtaigai ir tendencija imitacijai, kurios kartu sudėjus ir atspindi pagrindinę vaikystės savybę – *naivumą*.

Dinamiškos vaikystės savybės nukreipia ją į nepertraukiamą ryšį su aplinka, o aplinka pasižymi drovumą, susirūpinimą bei bailumą iššaukiančiais bruožais<sup>33</sup>.

F. Buytendijkas (1974), kritikuoja K. Grooso mintį, kuri žaidimą, tapatina su veikla, kurioje formuojasi *rimtų instinktų* užuomazgos ir mano, kad žaidimas nėra nulemtas specifinių instinktų, bet grindžiamas bendresniais *impulsais*<sup>34</sup> (skatinančiais žaisti):

- *Laisvės impulsas*, kuris išreiškiamas per pastangas įveikti kliūtis primestas aplinkos ir tokiu būdu ribojančias laisvę;
- *Susivienijimo impulsas*, kuris išreiškiamas per integraciją su aplinka. Šis impulsas yra tiesioginė opozicija pirmajam. Tačiau kartu šie du impulsai reiškia gilų žaidimo dvilypumą;
- *Kartojimo impulsas*, kuris išreiškiamas santykyje su įtampos dinamine raiška, kuri taip pat yra būtina žaidime.

Apibendrinant galima teigti, kad žaidimas išplaukia iš sąveikos tarp šių įgimtų impulsų ir daiktų, kurie yra iš dalies atpažįstami dėl tam tikros jauno organizmo

<sup>32</sup> *Gnostic* požiūrio opozicija.

<sup>33</sup> Čia nekalbama apie bailų vaiką, nes patys savaime jie yra bebaimiai, tačiau šiomis sąvokomis nusakomas dualizmas vaikystėje, kuris trunka tol, kol organizmas adaptuojasi jį supančioje aplinkoje (pažįsta ir įsisąmonina aplinkoje egzistuojančius veiklos modelius).

<sup>34</sup> Čia jaučiama aiški Z. Freudo *Impulsų teorijos* įtaka.

dinamikos (kitimo). Nes žaidimas visuomet vyksta su kažkuo *Kitu*. Vieninteliai žaidimai su objektais yra atkuriamieji žaidimai (*angl. Playback*). Čia F. Buitendykas (1974), pastebi, kad nei pažįstami, nei visiškai nepažįstami objektai žaidimams netinka. Nes žaidimo objektas turi būti iš dalies pažįstamas ir tuo pačiu metu pasižymėti nežinomomis / nepažintomis galimybėmis arba savybėmis (Gyvūnų pasaulyje šios galimybės yra motorinės prigimties ir jos atsiskleidžia per tiriamąjį judesį). Unikalus ryšys tarp pažinimo ir nežinomo žaidimo objekto sukuria tai, ką mes vadiname vaizdiniu arba objekto vaizdinio verte (simboliniu prasmingumu). Jis pabrėžia, kad tiek gyvūnai, tiek žmonės žaidžia pasitelkdami vaizduotę. Vaizdinys gali būti žaidimo objektu tikrai tada, kai žaidžiantysis suvokia jo prasmę t.y. simbolinę vertę. Žaidimo sfera yra vaizdinių ir fantazijų sfera. Kuomet ši sfera ima kisti iš fantazijų į tikrovę, bet kuris žaidimo objektas praranda savo įsivaizduojamąją reikšmę, o tuo pačiu ir simbolinę prasmę.

E. Claparedeo (1873–1940)<sup>35</sup> darbai įneša dar daugiau klausimų į žaidimų teorijos raidą. Pasak jo, dinaminės jauno gyvūno savybės negali būti žaidimo pagrindas todėl, kad jos yra tipiškos ir tų kurie žaidžia, ir tų kurie ne. Taip pat tokios pat dinaminės savybės dominuoja ne tik žaidime, bet tokiose elgesio formose, kaip šokiai, sportas, vaidyba ir pan. Taip pat šios savybės aptinkamos tokioje veikloje, kaip linksminimasis, kvailiojimas, dykinėjimas. Ir net kūdikio elgesyje, kuris anaipol neprilygsta žaidimui dėl žaidimo.

Pagal E. Claparedeą, žaidimo esmės nevalia ieškoti išorinėje elgesio formoje, nes ji tuo pačiu esti žaidime, ir už jo ribų, tai labiau pastebima žaidėjo vidiniame ryšyje su žaidimo tikrove. Taigi aiškiausiai apčiuopiama žaidimo ypatybė yra jo fiktyvumas t.y. *prasmingumas netikrume*.

Žaidžiama tikrai su objektais, kurie ne tik sukelia nukreipimo reakciją, bet taip pat turi savyje pakankamai naujų elementų, kad palaikytų nukreipimo elgesį. Kadangi dinamiškos jaunų individų savybės yra tipiškos ne tik gyvūnams (primatams bei mėsėdžiams), t.y. tiems, kurie žaidžia, bet taip pat ir visiems kitiems. Tai veda prie dar vieno pastebėjimo – nei svarbiausi gyvybiniai varikliai, nei dinamiškos jauno organizmo savybės nėra žaidimo pagrindas, nes jos gali egzistuoti ir veikti kartu, tačiau tai nebūtinai turi būti žaidimas. Galima manyti, kad žaidimo pagrindas yra ypatinga „tyrimo“ reakcija į objektą, *nukreipimo refleksas*. Tačiau visgi tiesmukai sutikti su F. Buytendyku nereikėtų, kad atvaizdas (vaizdinys) ar protinis pavaizdavimas (ar įsivaizdavimas) visada suteikia pagrindą žaidimui su objektu. Jaunam individui viskas kas nauja, pažįstama tampa tik tam tikros patirties dėka. Žaidimas su objektu turėtų būti suprastas ta prasme, jog tai yra tam tikras elgesys ir todėl apima tam tikrą sąveiką su aplinka, t.y. objektyviomis egzistavimo sąlygomis (Winicotto *Pereinamųjų objektų* teorija). Apibendrinus mokslininkų mintis apie žaidimą galima išskirti šiam fenomenui būdingas charakteristikas (3 lentelė):

<sup>35</sup> Hameline, D., 2000, Édouard Claparède (1873–1940). Paris, UNESCO: International Bureau of Education.



3 lentelė. Žaidimo fenomenui būdingos charakteristikos

<b>I charakterizuojantis principas</b>	Žaidžia tik mėšėdžių žinduolių ir primatų jaunikliai ir kartais jie patys;
<b>II charakterizuojantis principas</b>	Žaidimas nėra fiziologinė funkcija, nes jis priskiriamas vienai iš elgesio formų t.y. tam tikras elgesys su objektais / daiktais, kuriuose slypi koks nors naujas elementas;
<b>III charakterizuojantis principas</b>	Žaidimas yra veikla, pagrįsta nukreiptumu, dėl ko susiformuoja elgesio reguliavimo mechanizmai;
<b>IV charakterizuojantis principas</b>	Žaidimas nėra tapatus elgesio formoms, tokioms, kaip – maitinimasis, gynyba, seksualinis pasitenkinimas, jis veikia ir griežta ir tiksliai psichologinė kontrolė kiekvienos iš jų;
<b>V charakterizuojantis principas</b>	Žaidimas yra tarsi visų šių mechanizmų, elgesio normų mišinys ir dėl to pasižymi neišbaigtumo dimensija.

*Žaidimas yra svarbiausia fundamentali visuomenės funkcija, persmelkianti visą kultūrą nuo pat jos pradžių.* Štai šiuo postulatu J. Huizinga yra pirmasis, kuriam pavyko, pakankamai aiškiai atskleisti žaidimo reikšmę žmogaus gyvenime, ko ilgus metus niekaip nepavyko padaryti daugeliui įvairių mokslo krypčių mokslininkų (Anchor, 2001; Huizinga, 1992). Žmogaus veikla nuo žinduolių veiklos skiriasi tuo, kad žmogus savo vidinėje psichinėje veikloje vartoja ženklus (žodžius, skaičius ir kt.), panašiai, kaip išorinėje t.y. praktinėje veikloje – įrankius. Įrankis ir ženklas panašūs (psichologiniu požiūriu) tuo, kad jie leidžia įgyvendinti tarpišką veiklą. Skirtumas tarp įrankio ir ženklo – jų skirtingas kryptingumas. Įrankis nukreiptas į išorę – objektui keisti, žmogaus išorinės veiklos priemonė, skirta gamtos įvaldymui. Ženklas nukreiptas į vidų. Nieko nekeisdamas objekte, jis daro įtaką žmogaus elgesiui. Gamtos įvaldymas ir elgesio įvaldymas yra tarp savęs susiję, nes žmogaus keičiama gamta keičia paties žmogaus prigimtį. Ženklų vartojimas sąlyginai yra perėjimas į tarpišką veiklą, nes kokybiškai pertvarkoma visa žmogaus psichinė veikla. Panašiai kaip įrankių naudojimas pakeičia natūralią žmogaus veiklą, taip ženklai sustiprina bei išplečia žmogaus psichinio aktyvumo galimybes.

Taigi žmogus vystosi, mokydamasis įvaldyti visas šias priemones (tiek įrankius, tiek ženklus). Kaip tik dėl to patirtinis mokymasis esti svarbiausioje vietoje žvelgiant į vaiko gyvenimo organizavimo sistemą, nulemdamas net ir metakognityvinį jo vystymąsi.

Kultūra turėtų būti suvokiama kaip vientisa, hierarchiškai sutvarkyto pasaulio išraiška, palaikanti dialogą tarp meno (nacionalinės dvasios, kultūrinei plotmei priskirtinų esinių ir/ar daiktiškumo neišvengiamybės apskritai) ir gamtos, viešųjų gyvenimo formų (švenčių, karnavalų, religinių, karinių ir kt. ritualų) ir žmogaus. Neatsitiktinai žaidimas yra neatsiejamas nuo tam tikrų struktūrų kitimu – tikrovės įvardijimas – suteikia jam gyvybingą formą (Huizinga, 1992). Žaidimo dvasia nesileidžia determinuojama nei biologiskumo, nei logiskumo. Štai čia ir slypi žaidimo visuotinumas, kaip nepaneigiama kultūros konstitucija (Bender, Beller, 2011). Kultūra yra ne kas kita, kaip reikšmių tinklai, kuriuose gyvena žmogus (dar galima

ją vadinti istoriškai gyvuojančių simbolių sistema, kurios dėka saugomas, plėtojamas ir steigiamas sąlyginai naujas (SĄLYGINAI reiškia: „Jog nieko nėra nauja priemiesčiuose, ko nebūtų buvę senamiestyje [...]“) savo pasaulio bei savęs paties supratimas.

J. Huizinga (1992), kalbėdamas apie kultūrą yra linkęs atsisakyti istoriškumo primetamų metmenų. Nes kultūra (jo nuomone) – stabilus, pasižymintis hierarchine struktūra statinys, kurį palaiko archainės kultūros šaknys: mitas (būties įvaizdinimas), kultas, ritualas ir pan. (nepažinta kultūrinė patirtis arba jos ignoravimas pvz., *moderniajai lietuvybei suteikia primesto tapatumo statusą.*) (Gadameris, 1999; Dambrauskas, 2006; Kuzmickas, 2007).

Žmogus, teigia egzistencialistai, yra įmestas į socialinę, istorinę, kultūrinę ir apskritai *štai-būties* situaciją ir joje atiduotas sau. Viena vertus ši situacija jam yra kažkas istoriška, faktiška, svetima ir netgi absurdiškai natūralu jo galutinio gyvenimo taško – mirties požiūriu. Kita vertus, tai vienintelė galima to unikalaus gyvenimo erdvė (Anilionytė, 1999).

Taigi ką mes žinome apie žmogaus elgesį?, *atrodo mes tik žaidžiame.*

Žmogus pirmiausia yra esatis. Kaip konkretus žmogus, jis yra ne esmė, o egzistencija. Taigi konkretus žmogus yra baigtinis, o jo dvasios užmojai ir pretenzijos atsimuša į labai arti esančią ribą – mirtį. Ir tik žaidimas įgalina žmogų peržengti šią ribą. Žmogus žaidžia dėl nematerialių tikslų, ne kieno nors labui, o dėl vidinės įtampos sužadavimo ir išlaisvinimo. Žaidimo dėka žmogus gali tapti laisvai egzistuojančiu. Laisvė, tai savęs paties (t.y. savo gyvenimo) pasirinkimas. Žaidimas nėra siejamas su jokia konkrečia kultūra, nei su kokia nors ideologijos forma. Žaidimas yra gyvenimo dalis ir jis negali būti atimtas, nes jis kažkas nepriklausomo ir savarankiško. Galima atsisakyti tokių abstrakcijų, kaip *tiesa, grožis, Dievas, gerumas, protingumas*. Tačiau žaidimo ne, nes jis yra dalis *Homo sapiens*. Žmogus žaidžia ir jis žino žaidžias, ir būtent dėl šio žinojimo jis yra daugiau nei vien tik racionali būtybė (Kačerauskas, 2008; Jonkus, 2003).

Nėra žmogaus savaime atskiro, izoliuoto individo. Žmogus yra *būtis su kitais* (Merleau-Ponty, 2005), o žmonių veikimas visada yra ženkliškas – tai nusako veikimą tam tikroje reikšmių visumoje. Reikšmių visuma yra bendruomenės nuosavybė, o tai reiškia, kad bendrijų gyvenime skleidžiasi jų pačių savęs interpretacijos. Kultūra nėra daiktas. Ji veikia teksta, kurį suprasti įmanoma tik interpretuojant joje glūdinčias prasmes. Anot C. S. Peirce'o (kategorijų teorija)<sup>36</sup> ženklas yra tai, kas kam nors, ką nors reiškia. Čia kalbama apie dviejų subjektų santykį, iš kurių vienas atstoja kitą. Tas santykis paprastai aiškinamas kaip reikšmė. Reikšmė egzistuoja suvokėjo atžvilgiu, t.y. egzistuoja tikrai tai, kas suvokiama (G. Berkeley 1685–1753, mintis).

Žaidimas – simbolinė veiksmas dar ir ta prasme, nes veiksmai visada turi reikšmę, nors nebūtinai jie turi būti paaiškinami loginėmis sąvokomis (Jonkus, 2005b,

<sup>36</sup> Budrevičius, A., 2013, *Ar galima semiotiką pradėti nuo Aristotelio? ženklo aiškinimas, grįstas hilomorfinė esaties teorija*. LOGOS. Nr. 74. Prieiga internetu: [http://www.litlogos.eu/L74/Logos\\_74\\_017\\_035\\_Budrevicius.pdf](http://www.litlogos.eu/L74/Logos_74_017_035_Budrevicius.pdf)

2007; Anilionytė, 1999; Sverdiolas, 2007; Huizinga, 1996, Huizinga, 1992), jis lieka atmintyje, kaip dvasinė vertybė, ir dėl to keliauja iš kartos į kartą. Žaidime išminties ir kvailumo protesto yra tiek, kiek šio protesto yra jo opozicijoje *tiesa–netiesa*, ir jis pats savaime, nors ir yra persmelktas dvasios veikla, nėra tiesiogiai susijęs su morale, dorybe ar nuodėme. Žaidimas neturi *žemiško* arba *Real* gyvenimo. Jis yra papildinys *tikrojo* gyvenimo ir dėl to yra nedalomas dalimis (vadovaujantis šiuo principu ugdomoji aplinka neturėtų būti daloma, ji veikiau turėtų atspindėti tam tikrą *žaidimą pasirinkimais*).

Anot I. Kanto (2010), žmogų nesulaikomai neša laiko srovė ir su tuo susiję pokyčiai. Vieno momento laike palikimas ir perėjimas į kitą yra tas pats kaitos aktas. Tačiau minties ir tos kaitos išsąmoninimui būdingas nuoseklumas laike, yra ne kas kita kaip tik priežasties ir padarinio santykių atitiktis. Pojūčių tuštumos savyje suvokimas sukelia pasibaisėjimą. *Tad žmogui lemta geriau daryti ką nors, kuo jis pakenks sau arba kitiems* (kuomet vaiko patirtis ir jos suvokimas nebuvo paleisti nedirektyvaus mokymo [paremto refleksija ir interpretacija], jo susitikimas su *Kitu* yra užprogramuotas nesėkmei ir/ar vertybinio matmens neturinčiam pojūčiui t.y. gamta (aplinka) jam yra *Kitas-(ne)Aš* svetimas ir dėl to nevertas pagarbos, atsakomybės į prieš jį nukreiptus neadekvačius jausmus [kurie lyg ir neturi išankstinių neigiamų intencijų]), *negu nedaryti nieko*.

Laiko užpildymas planinga veikla, kurios rezultatas yra didysis iš anksto numatytas tikslas patirti malonumą – tai vienintelė tikra priemonė džiaugtis gyvenimu ir jausti pilnatvę. Vienas toks mėgavimosi būdas gali būti ir mėgavimasis kultūra, būtent gebėjimas mėgautis dar didesniu tam tikros srities (pvz., menu, mokslu ir kt.) teikiamu malonumu. Savo pastangomis (teisėtai) įgytas malonumas atseikėja dvigubai: pirma, jis tampa laimėjimu, o po to virsta nuopelnu (priversdamas žmogų pasijusti kūrėju). Čia susiduriame su skonio sąvoka. Kuri vartojimo požiūriu skiriama į dvi kategorijas: a) skiriantysis; b) vertinamasis. Bendrąja prasme tai gebėjimas visuomeniškai vertinti išorinius objektus vaizduotėje arba sieloje jaučiama vaizdinių žaismo laisvė, nes buvimas visuomenėje su kaitais suponuoja išlaisvintą malonumą, o šis jausmas teikia pasitenkinimą. Vadinasi skonio sprendinys yra ir estetiškas, ir intelektualinis sprendinys, bet abstrahuojamas kaip jų abiejų junginys. Objekto vertinimas vadovaujantis skoniu esti sprendimas, ar laisvė vaizduotės žaisme sutaria, ar konfliktuoja su intelekto dėsningumu. Grožis, priešingai, suponuoja glaudžią jungtį su objektu, šia jungtimi siekiama mėgavimosi. Posakis „Graži siela“ išreiškia viską, ką galima pasakyti norint ją padaryti glaudžiausio susivienijimo su ja reiškiniu. Sielą idėjomis užpildantis jos dėmuo vadinamas – dvasia. Skonis yra tik juslinis-pragmatinis gebėjimas spręsti apie įvairovę, abstrahuojant jos sąryšio vaizduotėje formas. O dvasia – tai kuriantysis proto gebėjimas šiai vaizduotei (*a priori*) suteikti formą.

Visos mados jau pagal savo sampratą (natūralus žmogaus polinkis – savo elgesiui, išraiška, lyginti save su kuo nors už save reikšmingesniu [vaiko – su suaugusiuoju, pradedančiojo – su meistru, socialinės gerovės periferijoje egzistuojančio

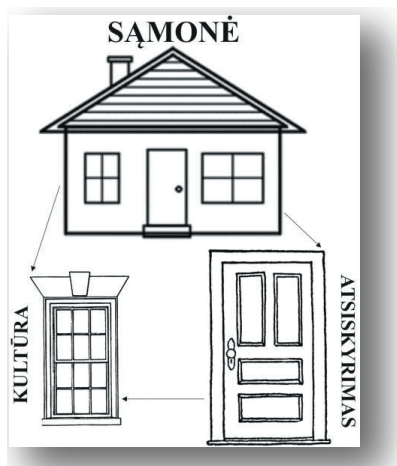
asmens – su *elito* atstovu ir pan.]), yra kintančio gyvenimo dėmuo. Nes kai mėgdžiojimo žaidimas užfiksuojamas, tuomet jis tampa įpročiu, ir tuomet skonis netenka savo pirminės prasmės. Tačiau, idealus (dorovinių vertybių plotmėje) skonis turi tendenciją išoriškai skatinti moralumą, kas itin svarbu kalbant apie vaikų kultūros puoselėjimą.

#### 1.4. Lauko ugdomosios aplinkos turinio įsisąmoninimo diskursas

XX a. mąstytojas E. O. Wilsonas (2002, 1984), sąvokos *biologinė įvairovė* tėvas, *Biofilijos hipotezės* kūrėjas ir kiti mokslininkai, kaip P. H. Kahnas, St. R. Kellertas (2002)<sup>37</sup>, J. T. Neill, K. L. Dias (2001)<sup>38</sup>, G. P. Nabhan, St. Trimble (1994), tyrinėjantys sociokultūrinę visuomenės raidą teigia, jog ugdymasis gamtinėje aplinkoje yra ritualinės, apeiginės prigimties. Ši nuomonė grindžiama tokio pobūdžio argumentais, t.y. kuomet *homo sapiens* gyvensena buvo medžiotojo/gėrybių rinkėjo pakopoje, pagrindinis uždavinys keliamas vaikui ir/ar vaikystei apskritai, buvo šalia esančių *Kitų* patirties stebėjimas ir analizė, vardan jo paties/stebinčiojo išlikimo. Natūrali patirtis, t.y. patirtinis mokymasis gamtoje ir iš jos, vis dar išlieka (kalbama apie šiandieną) pagrindiniu komponentu įtakojančiu žmogaus fizinio, emocinio, intelektualinio ir net dorovinio vystymosi raidą. Ilgainiui žmogaus būtis tobulėjo ir šie procesai neišvengiamai veikė ne tik žmogaus veiklą, bet gyvenimo prasmės suvokimą. Tad akivaizdu, kad ikiindustrinėje visuomenėje ugdymas vyko natūraliai, t.y. *po atviru dangumi*. O besiplečiantis tobulėjančių veiklos galimybių suvokimas bei efektyvesnis prisitaikymas prie gamtoje vykstančios ciklinės kaitos ritmo, įtakojo žmogaus sąmonės lūžį, kurio pagrindine priežastimi laikomas *namo* (gyvenamojo pastato) sukūrimas ir *pasistatymas*. Nes būtent *namas* savo metafizine ir simboliškai prasmėmis yra žmogaus atsiskyrimą nuo natūralios gamtos liudijantis ženklas, kuriam priskiriamas itin svarbus, giluminį efektą *homo sapiens* kultūrinio evoliucionavimo genezėje turėjęs įvykis.

<sup>37</sup> Mokslinių straipsnių ir/ar tyrimų apie gamtos reikšmę vaikystėje bei skirtingais jos etapais nėra daug. Ši knyga - *Children and Nature: Psychological, Sociocultural, and Evolutionary Investigation* (2002), kurios autoriai nagrinėja sąlyčio su gamta vaikystėje reikšmę (paliesdami raidos psichologijai, ekologijai, evoliucinei psichologijai, švietimui aktualius klausimus ir sritis), ieško atsakymo į klausimą – *kaip natūralus mokymasis gamtoje* (patirtinis mokymasis) *įtakoja vaiko fizinio bei psichinio, emocinio intelekto, gebėjimų vystymąsi*.

<sup>38</sup> J. T. Neill (kartu ir jo kolegų) darbai analizuoja *Nuotykių programų* [angl. *adventure education*] reikšmę žmogaus streso valdymo, gebėjimo atsipalaiduoti, susikonsoliduoti, savitaigos mechanizmams. Nuotykių programos t.y. ugdymąsi gamtoje palaikančios ir/ar skatinančios programos.



2 pav. Durys laukinės sąmonės evoliucionavimo simbolis, atvėręs langą į sociumą

Svarbus vaidmuo atitenka *durų* metaforai. Ši metafora ir/ar simbolinis gestas akcentuoja sąmonės lūžio tašką nuo laukinio<sup>39</sup> prie civilizuoto, kultūrine prasme žmogaus. Atitolimas nuo kasdienio kontakto su gamta, ekocentristų teigimu, išryškina ne vieną problemą: (1) natūralios gamtos niokojimas (neretai su nepataisomų padarinių šleifu), (2) tai sąlygoja žmogaus priedermės elgesio, dvasinių, kultūrinių, etinių prasmų deformaciją. Ugdymasis gamtinėje aplinkoje yra logiškai pagrįstas atsakas plačiai paplitusios anomalijos *socialinis išjungimas* tramdymui, t.y. socialinis išjungimas reiškia natūralioje gamtinėje aplinkoje įgyto patirtinio mokymosi nuvertinimas ir/ar atsisakymas (Neill, 2004). Socialinio išjungimo kilmė siejama su kultūroje įsigalėjusia technokratinė nuostata: gamta – tai imoralinė erdvė, kurioje negalioja moralės normos ir principai. Ryšiui su gamta taip pat sutiekama – mistinė forma, tačiau toks požiūris ignoruoja žmogaus, kaip sąmoningos būtybės, santykių su gamta specifiškumą bei sudėtingumą. Čia išryškėja priešprieša, kurios iniciatoriai romantinio natūralizmo ir/arba *Natūralaus ugdymo(si) idėjos* šalininkai (J. A. Comenius, J. J. Rousseau ir J. H. Pestalozzi). Iš čia kyla poreikis plėsti dorovės turinį ir jo ribas. Čia neatsitiktinai žmogaus ir gamtos sąveikos aiškinimui pasitelkiamas *grįžimo motyvas* (minėti mąstytojai kūrė *Grįžimo etiką*), kuriame atsispindi dorovinis santykis su gamta.

Industrializacijos sukurtas materialinis-daiktiškumas viena vertus žmogui suteikia komfortą ir pasitenkinimą materialine *štai-pasaulio* kokybe, kita vertus

<sup>39</sup> *Laukinio*, dar ir ta prasme, jog gamtoje žmogus nėra pirmasis įvaldęs šią technologiją, yra gyvūnų naudojančių „durų“ technologiją, tokių kaip moliuskai, vorai, dauguma žinduolių, tačiau šia sąvoka bandoma išryškinti, jog *namas* kaip metafizine ir simboliškai prasmėmis žmogaus atsiskyrimą nuo natūralios gamtos liudijantis ženklas reiškia esminį žmogaus *štai-būties* pasikeitimą (nes tai masinis sąmonės poslinkis atitolinantis žmogų, nuo tiesioginės priklausomybės gamtos ritmui).

*bukina* žmogaus pasaulėvoką, t.y. šiandien žmogaus *grįžimas į gamtą* yra labai komplikuoatas, o kartais net mistifikuotas, nes reikalauja unikalios-patirties įgūdžių išlaisvinimo (laužavietės įrengimas, ugnies uždegimas be sintetinių priedų, draugiško elgesio gamtoje puoselėjimas pradedant nešiukšlinimu ir kt.). S. Crispo (2004), *Nuotykių ir rizikos potyrio paradigma ugdyme* byloja apie skirtingų patirčių, skirtingą poveikį žmogaus psichofizinei raidai. Patirtis – tai, kas vyksta su žmogumi visą jo egzistavimo laiką. Tai tarsi būtuojų laiku sukaupti produktai, kurie perkeliama į ateitį patirtinio mokymosi dėka. Patirties sąvokos filosofinę prigimtį paaiškina trimatė sąvokos duotis, t.y. patirtis nors ir vyksta dabartyje visuomet sąveikauja su praėjimi ir tuo pat metu yra nukreipta į ateitį. J. Dewey (cit. iš McDonald, 2004), šią problemą aiškina retorinio klausimo pagalba, *Kiek praetis patirtis – daro įtakoją esamai ir būsimai patirtims?* Atsakymas veikiau prilygsta ne atsakymo kategorijai, o nuorodai link teisingos krypties, t.y. kai ugdymas remiasi unikalių vaiko/asmens patirčių horizontų sinteze, vertybinių nuostatų kaitą lemia skirtingų patirtinių momentų prasmingumas *štai-būties* atžvilgiu (Dewey, 2013).

Sociokultūrinė aplinka yra dinamiška bei interaktyviais metodais veikia žmogaus sąmonę. Tokio pat požiūrio laikėsi K. Levinas (2007), teigdamas, kad siekiant teisingai įvertinti pokytį, būtina analizuoti visą/nedalomą situaciją, t.y. *aplinka* – kolegizuojančių faktų visuma, *asmuo* – socialinis konstruktas, o jo elgesys analizuojamas atsižvelgiant į egzistuojančią įtampą, kuriai aiškinti pasitelkiama intersubjektyvioji kategorija *Tarp* - aplinka ir savęs suvokimas joje. Žmogus dalyvauja įvairiose gyvenimo arenose, pvz., šeima, švietimas, darbas, tikėjimas ir kt. O dalyvavimas visuomet yra susaistytas su tam tikroje grupėje, kurioje asmuo būva, galiojančiais faktoriais bei jų įtaka konkrečiam asmeniui. Veikla – tai į tam tikrą tikslą nukreiptos jėgos, dėl to žmogaus elgesys iš pažiūros yra socialiai tikslingas, fizinės bei socialinės aplinkos atžvilgiu. E. O. Wilsono *Biofilijos hipotezė* spėja, kad žmogus genetiškai paveldi išankstinį nusiteikimą/nuostatas visuomeninių procesų bei gamtinės aplinkos atžvilgiu. Tikėjimas *žmogaus/vaiko įgimta gerumo prezumpcija – tai pamatas į vaiką orientuoto ugdymo(si) plėtojei*. K. Lewino *Lauko teorija* paklojo pamatą veiklos tyrimams bei nulėmė mokslinių tyrimų aiškinančių žmogaus elgesio ypatumas plėtrą. Jo pažiūromis vadovaujama socialinio pažinimo, socialinės motyvacijos bei grupinių procesų aiškinimo srityse. Nors ši teorija, kaip ir daugelis kitų teorijų, buvo smarkiai kritikuojama (biheviorizmo krypties atstovų), daugelis XX a. bei šiandienos mokslininkų palaiko psichoanalizės teoriją, t.y. kad tam tikras įvykis visuomet yra lydimas vidinės/sąmoningos žmogaus motyvacijos.

Taigi, ugdymasis gamtinėje aplinkoje ir/arba gamtinės aplinkos pritaikymas ugdymuisi, t.y. ryšį su gamtine aplinka skatinančių, palaikančių programų kūrimas ir jų esmė (sociokultūrinė prasme) yra simptomiškas (pvz., Lietuvos miestų ir rajonų savivaldos administracijos tam tikrų skyrių organizuojamų pvz., aplinkosauginių projektų, programų, tarpinstitucinės partnerystės skatinimas), o kai kuriose šalyse, kaip pavyzdžiui Skandinavijoje – sistemingas, popramoninių visuomenių atsakas į atskirties (tarp miesto ir natūralios gamtos) mažinimą. Šios programos gali būti itin vertingos edukacine prasme, nes sąlygoja aukštesniųjų sąmonės lygių,



vertybinių orientacijų, socialiai teisingų taisyklių kūrimą ir puoselėjimą. Tačiau edukacinių programų rezultatyvumą apskunkina tai, jog neretai šios programos yra tik trumpalaikės, epizodiškos (išimtis Skandinavija, Australija) apraiškos, o ne ilgalaikiai procesai. Analizuojant ir išryškinant tam tikras filosofines pažiūras susijusias su ugdymosi gamtinėje aplinkoje plėtojimusi, susiduriame su *Kolorado Outwardo Boundo mokykla* (What we do? 2012), arba T. Jameso (1980) pavarde ir/arba teorine pažiūra apie *Kalno patirtį*. Mokymosi gamtoje programos netiesioginis tikslas ir esmė<sup>40</sup> tai bandymas asmenį (amžius nėra svarbus) išstumti iš komforto zonos, tokiu būdu netiesioginės įtakos dėka siekiama padėti susivokti/pažinti save ir tik tuomet atsiranda pretenzija į šalia esančio pasaulio suvokimą/pažinimą, t.y. tampant ne užkariautoju, o neatskiriama dalimi, kuri ilgainiui tampa asmens savastimi (Priest, 1990; Neill, 2007). *Gamtos* arba *Rojaus sodo*<sup>41</sup> teorijos šalininkų R. Ulricho (1999), H. Frumkino (2001), tyrimai nukreipti į gamtinės aplinkos svarbos išryškirimą žmogaus sveikatai, atskleidžia tai, jog socialinio žinojimo bei unikalios patirties suvokimą, kuriame esti pagarbos gamtai vertybinius aspektus reguliuojantis mechanizmas, gali užtikrinti tik *grįžimas atgal į gamtą*. Teorija pavadinta *Rojaus sodo* vardu neatsitiktinai, ši teorija ir jos šalininkai moksliniais tyrimais yra įrodę natūralios gamtos galią tonizuoti asmens emocinę savijautą, gydyti bei stiprinti žmogaus metafizinę sritį (žmogus streso valdymui, savireguliacijos procesų pusiausvyrai atstatyti, energijos šaltinių dažnai ieškoma kuo toliau nuo urbanizacijos židinio, t.y. žmogus užprogramuotas nusiramavimo ieškoti gamtoje). Gamtos galia žmogui pasireiškia ne vien tiesioginių priemonių/veiksmų akivaizdoje, t.y. teigiamų ir neigiamų emocijų pusiausvyra atstatoma ne tik nuolatiniuose *susitikimuose su gamta*, tačiau emocinę pusiausvyrą gali kompensuoti *teigiamus prisiminimus koduojantis gamtos atvaizdas*, pvz., vaizdas pro transporto priemonės langą, vaizdas į šalia pastato esantį sodą, parką, pievą, dekoratyvų gėlių alpinariumą, paveikslą kabantį ant sienos ir kt. Pateiktas pavyzdys iliustruoja nematomą, kompensuojamojo pobūdžio galią egzistuojančią gamtos kūriniuose ir jų virsme (Neill, 2005). Ugdymas(is) gamtinėje aplinkoje (*po atviru dangumi*) kaip savarankiška ugdymo šaka yra gana nauja priemonė, tačiau gana greitai besikeičianti ir intensyviai plėtojama. Suvokiama/atkleidžiama kaip žmogaus geno fondo ir kultūrinės gyvenamosios aplinkos sąlygų – skirtybių ir tapatumo sankirta. Ugdymasis gamtinėje aplinkoje, tam tikra prasme, sujungia/suvienija du (iš prigimties panašius, tačiau skirtingus) poliūs: (1) skirtingas kultūras/gyvensenas į vienį, (2) kultūras, kurių technologinė evoliucija [materialinių resursų prasme] mažesnė, sustiprinant pasitikėjimą, kuris grįstas išipareigojimu (išlikimo užduoties įgyvendinimas, pvz., sąjungos, komite-

<sup>40</sup> Nereikėtų šios teorijos priimti tiesiogiai. Kalno metafora čia suteikiama mokytojo vaidmeniui, o jo tikslas sutelkti besimokančiuosius ne į išmokimą, o į mokymosi prasmę. Čia būtina paminėti dar vieną šios teorijos atšaką *Gamta kaip Draugas*, kuri susijusi su dr. Peterio Martino pavarde. Daktaras Martinas ugdymo procesą suvokia kaip *aktyvų pokalbį* [angl. *conversation*] (čia randama sąsaja ir su C. R. Rogerso filosofija) tarp asmenybės ir aplinkos, kuris ilgainiui tampa sąmoningu ir yra plėtojamas.

<sup>41</sup> Susijusios teorijos: *Nature is good, Garden of Eden, Biophilia, Psycho-evolutionary*.

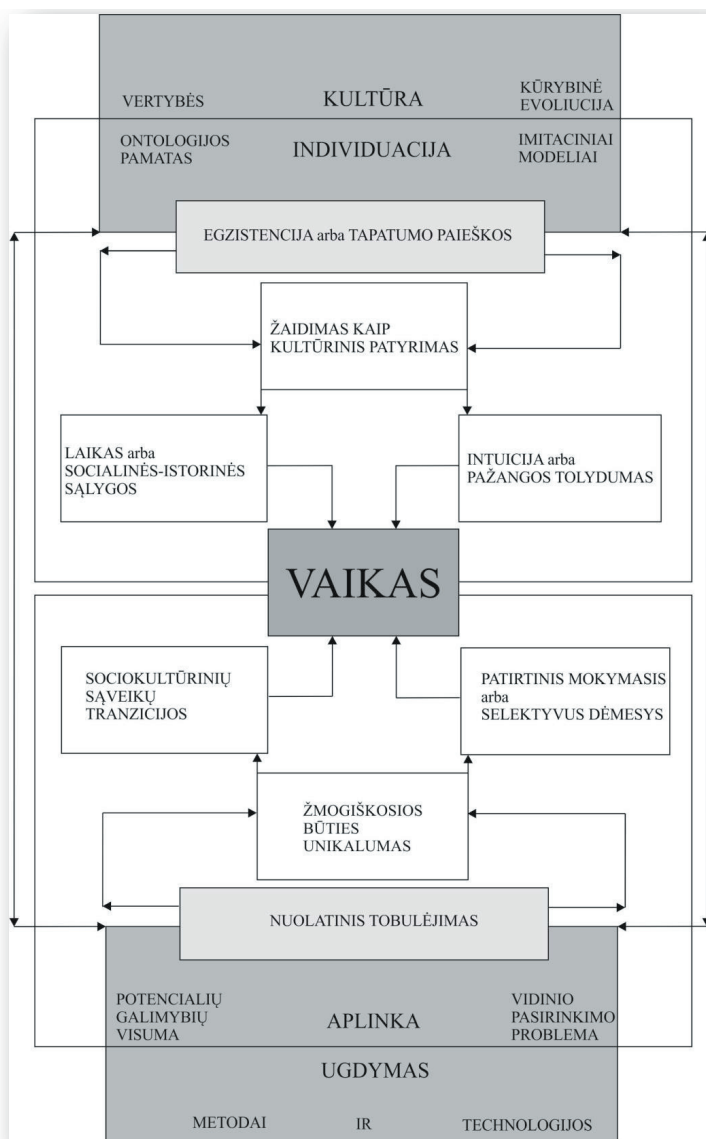
tai, tarptautiniai ir lokalūs sprendimai, susitarimai, kvotos ir kt.). O pagrindiniu, visą jungiančiu tikslu išlieka bendras siekis – padėti žmogui suvokti vidinės (*intra-psichinė* kategorija) ir lokaliuos (*inter-psichinė* kategorija / *intra-indigenous*) sąmonės srautus, žinojimą, kurį galima atskleisti/išlaisvinti per patyrimu pagrįstą, tam tikros kultūros vidinės dvasios/vertybių atradimą iš naujo. J. Neillo (2010) teigimu, ši teorija iškilo poindustrinėse Vakarų visuomenėse kaip pusiau ritualinės/kompensacinės pastangos siekiančios iš naujo supažindinti su vietos kultūros paveldu bei vidine vietos gamtos paslaptimi. Naujas žmogaus išipareigojimas *saugi veikla - draugiška aplinkai*, kuris yra kildinamas bei atspindi protėvių kultūrą (protėvių kultūros sąvoka siekiama pademonstruoti/sustiprinti žmogaus evoliucijos ir istorijos tėkmės ryšį) yra rimta pretenzija tapti fenomenalius *štai-būties* kismo padarinius atspindinčia mąstymo technologija.

*Apibendrinimas.* Paradoksalu, kad švietimo bendruomenė formuluodama tikslus (ikimokyklinio ugdymo atžvilgiu), kalba apie vaiko poreikių tenkinimą, tačiau kasdieninėje ugdymo praktikoje, jie taip ir lieka „šalia“, žvelgiant iš vaiko perspektyvos, nes, nepaisant to, pedagogų bendruomenėje labiau orientuojamasi į rezultatą, o ne į proceso kokybę užtikrinančius veiksmus (Glebuviene ir kt., 2009; Monkevičienė, 2011 (a); Poviliūnas, 2014).

Mokymasis/ugdymasis natūralioje aplinkoje ir iš jos, suaktyvina visus vaiko pojūčius, čia suaktyvinamos potencialios galimybės veikti ir būti atsakingam už savo veikimą ir/ar neveikimą. Šios patirtys, patirtos dar ankstyvoje vaikystėje, yra labai vertingos, nes jos, neretai, padeda išspręsti vidinio pasirinkimo problemas, padeda ugdyti gebėjimą valdyti/suvaldyti save. Selektyvus dėmesys yra dialogo kultūros steigties garantas. Vaikas išmoka girdėti *Kitą*, kai jis yra girdimas. Girdėjimas nereiškia tiesmuko klausymosi, tai labiau reprezentacinė kategorija, kuri nurodo į „vaikų balso“ reikšmingumą, į vaikų kultūrą kaip darnaus vystymosi sąlygą. Laikas ir erdvė yra tos dvi dimensijos, kurios nepaklūsta žmogui. Bet ikimokyklinio ugdymo įstaigos kieme, jas įmanoma suvaldyti, o tai daryti leidžia „žiūrėjimas“ į ugdymą(si) vaiko akimis, t.y. reikia išklausti/žvelgti į ugdymą iš vaiko perspektyvos. Vaikystės sąvoką lydi nuolatinio tobulėjimo leitmotyvas, kuris glaudžiai siejasi su vaiko pasaulio pažinimo konstanta – žaidimu. Žaidimas – tai ne tik mažo vaiko veikla, tai kur kas daugiau. Žaidime esti kultūrinio patyrimo sąlyga, kurioje randami žmogaus veiklos imitaciniai modeliai, kurių dėka kuriamas unikalus tapatumas (Kabašinskaitė, 2002; Juodaitytė, 2002 (a)).

Ikimokykliniame amžiuje vaikas dar tik ieško savo savasties, tyrinėdamas aplinką kuria savo tapatumą (ontologija). Ikimokyklinio ugdymo įstaigos, ir ne tik jos, lauko aplinka yra vaikų kultūrą ir jos reikalavimus/reprezentacijas atliepianči (pajėgi tai įgyvendinti dėl joje užkoduotų, vientisumo, atvirumo, neišbaigtumo, žaismingumo dimensijų), papildanti ugdymo(si) programos tikslus, užtikrinanti ilgalaikių tikslų, kurie susiję su: (1) darnios/draugiškos žmogui aplinkos; (2) ekologinių buveinių išsaugojimo ir tausojimo; plėtote. Ji ypač vertinga, ne tik, dėl savo galių sveikinti joje veikiantįjį, bet ir dėl pažintinių, kultūrinių, pažįstančiojo galių plėtotės. Ikimokyklinio ugdymo įstaigos lauko ugdymo aplinka – specifinės kultūros židyns. Dvasingumo ugdymo mokykla, kurioje ugdo ne tik mokytojas,

bet ugdytoju gali tapti ir autentiški gamtiniai objektai (gyvoji, negyvoji gamta), interaktyvūs/atraktyvūs išankstiniai sprendimai (kurie neįmanomi be suaugusiojo); *Kitas*, kurio žvilgnis visuomet nukreiptas į veikiantįjį (*vaiko-vaiko, vaiko-aplinkos, vaiko-suaugusiojo* sąveika). Ikimokyklinio ugdymo įstaigos kiemas, tai ne tik rekreacinius poreikius tenkinanti aplinka, bet tinkamiausia terpė, gamtamokslinio raštingumo ugdymui(si). Nes mokymasis iš patirties, per patirtį, yra būtina į vaiką orientuoto ugdymo(si) sąlyga.



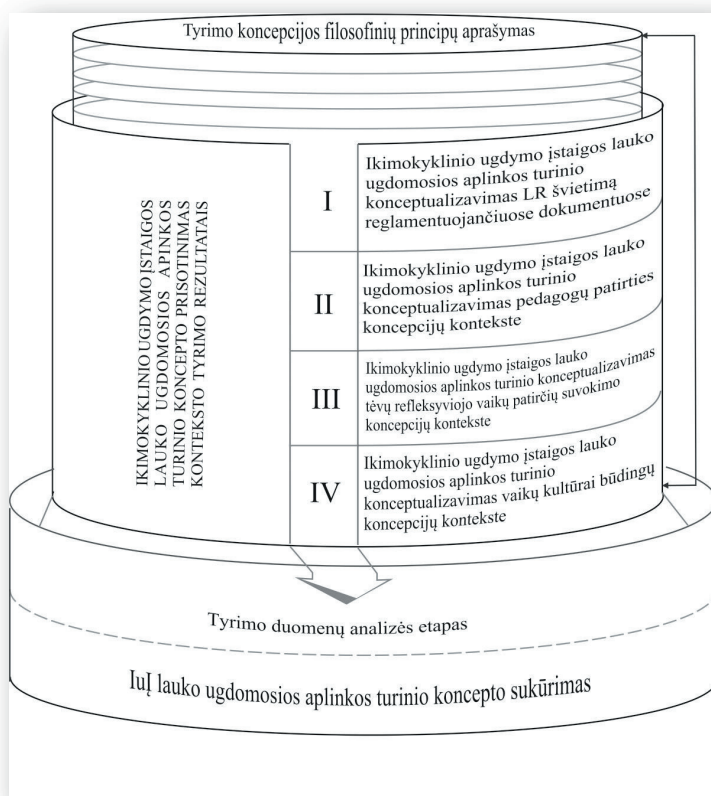
3 pav. Tyrimo objektą kontekstualizuojančios teorinės prieigos

## 2. TYRIMO METODOLOGIJA IR METODAI

### 2.1. Kokybinio tyrimo struktūros multidimensškumo metmenys ir konceptualioji tyrimo dizaino schema

Ikimokyklinio ugdymo įstaigos lauko ugdomosios aplinkos turinio konceptualizavimo į vaiką orientuotoje paradigmoje tyrimas atliktas vadovaujantis naratyvo strategijos metodologinėmis nuostatomis. Kalba, kalbėjimasis, pasakojimas yra neišvengiama žmonių gyvenimo dalis, bendravimo ir socialinės sąveikos sąlyga. Kuo ypatingas *naratyvas*? Visų pirma mes jį naudojame prasmės pasaulyje t.y. siekdami pertiekti kitiems kaip mes suvokiame „kažką“ ir kaip tai patiriame (Creswell, 2008; Creswell, 2013). Patirtis čia suvokiama kaip daugiamatė, nes joje susijungia asmeninė ir visuomeninė patirtis laiko perspektyvoje, o tai reiškia jog asmeninė patirtis yra neišvengiama socialinių reiškinių dalis įsiliejanti į kultūrinį kontekstą ir gebanti jį keisti. Ne kiekvienas asmuo (tyrimo atveju – informantas) savo patirtį geba išreikšti nuoseklus pasakojimo pavidalu. Daliai potencialių tyrimo dalyvių (šiuo atveju ikimokyklinio amžiaus vaikui) būtina pagalba struktūruojant ir perteikiant savo patirtį. Tokia naratyvo definicija turi panašumų su interviu metodu, nes žvelgiant iš tyrėjo pozicijų tai ir yra interviu, skirtumas tik tas, jog tyrėjas ieškodamas/bandydamas pažinti ir išviešinti tam tikrą naratyvą, neturi iš ankstinių nuostatų, o tai reiškia, jog kiekvienam informantui skiriamų klausimų turinys yra individualus ir pokalbio detalės priklauso nuo informanto sukauptos patirties turinio. Analizuojant patirtis siekiama ne galutinių ir neginčijamų išvadų, o tikrovės, kuri yra *už tyrėjo* atspindėjimo. Nes episteminiu požiūriu šioje strategijoje tyrėjas kaip duomenų analizės instrumentas sąveikauja su tyrimo socialine tikrove. Tyrimo objektyvumo reikalavimas čia keičiamas į patvirtinimo/paliudijimo reikalavimus. Tai reiškia, kad tyrėjas ne randa, o konstruoja žinias apie tiriamąjį objektą, suvokdamas jį kaip nedalomą socialinį konstruktą. Kitaip tariant, naratyvo strategijos metodologinėmis nuostatomis modeliuojamas tyrimas yra didelės mozaikos fragmentas, kuriai kurti reikalingi tolesni tyrimai ir/arba multidimensišku pasižymintis tyrimo konstruktas, tai reikštų, jog naratyvo strategija paremto tyrimo duomenų patikimumo užtikrinimui būtinas metodologinės trianguliacijos principo taikymas (Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008; Sikes, Gale, 2006; Bitinas, 2006b). Nagrinėjamo objekto turinys negali būti iš anksto numatytas (tokios nuostatos esti pozityvistinėje paradigmoje), nes jis evoliucionuoja ir kinta visą tyrimo laikotarpį. Tyrimo objekto identifikavimas vyksta kartu, ne tik su intuityviu jo suvokimu, bet ir su tyrimo konteksto duomenų kokybinės analizės vyksmu. Kokybinis tyrimas bei jo metodologinės nuostatos įprasmina postpozityvistinę metodologiją (konstruktyvistinė paradigma) kaip tiesioginę alternatyvą pozityvistinei tyrimų metodologijai, kuri grindžiama prielaida, jog pažinimo tikrovė gali būti tiriama tik tam tikros tikimybės ribose t.y. empirinė

analizė negalima be kiekybinės analizės, nes mokslinę vertę turi tikimybiškai nusakomi teiginiai (Bitinas, 2006a). Kokybinė tyrimo prieiga leidžia pažinti socialinę realybę užtikrindama tiriamojo objekto supratimą, atskleidžiant jo prasmes ir raišką socialinėje tikrovėje (Creswell, 2013; Silverman, 2001; Tidikis, 2003). Ši metodologija tyrėją susaisto su fenomenologine intuicija apibendrinant/sisteminant tyrimo rezultatus. Ši analizės forma skiriasi nuo loginio ir/ar kritinio objekto identifikavimo, nes pirminiuose tyrimo duomenyse atpažįstant pagrindinius naratyvus, tyrėjas suvokia, kaip žmonės supranta ir suteikia prasmę *Kito* egzistencijai.



4 pav. Konceptualioji kokybinio tyrimo dizaino schema

Prof. B. Bitino nuomone (2006), yra trys komponentai redukuojantys tiriamojo objekto turinio socioedukacinę prasmę. Tai socialinis, psichologinis, pedagoginis kontekstas. Socialiniame kontekste egzistuoja visuomenės sukaupų idėjų visuma, kurios veikia ugdytinio socialinėje aplinkoje ir kurias pasisavinus formuojama individo savastis. Psichologinis kontekstas, tai stabilus *ego* (biologinio ir socialinio pradų) sąveika su kultūriniu kontekstu, kuomet *kietoji* sąmoningumo dalis perima *kažkieno* patirtį ir redukuoja į savasties reorganizavimo mechanizmus, suteikdama

šiai patirčiai individualų pavidalą (Freud, 2006). Pedagoginis kontekstas atspindi ugdymo sistemų funkcionavimą per kryptingą ugdomąją veiklą. Kryptingumas stimuliuoja ir tuo pačiu valdo socialinio turinio redukciją į asmenybės struktūrinius komponentus tokius, kaip vertybinės orientacijos, praktiniai gebėjimai, žinios ir kt.

Žmonijos patirtis keliauja iš kartos į kartą, tad patirties sanaujos sietinos su suaugusiojo galia (Mažeikis, 2008a). Tačiau šiuo atveju svarbu ne tai kas *valdo* sukaupią patirtį. Svoris čia krenta socialiai reikšmingų idėjų, teiginių apie tikrovę vertingumui ir susitelkimui kuriant naują socialinį žinojimą (Berger, Luckman, 1999). Ugdomajai sąveikai suteikiamas turinys atspindi ir šioje sąveikoje veikiančius dalyvius. Dalyviai yra visi tie asmenys, kurie dalyvauja visuomenės patirties redukcijos ir įtvirtinimo procesuose asmenybės lygmeniu (bendraamžiai, šeima, pedagogai, visuomenė, dokumentai kaip *didieji naratyvai* reglamentuojantys visų šių grupių socialinių horizontų interakcijas). O tai savo ruožtu patvirtina, jog aplinka nėra ribojama erdviniais ryšiais, nors tie ryšiai ir būtų svarbūs realių jos funkcijų užtikrinimui. Ugdymo galimybė egzistuoja visur, ne išimtis ir lauko ugdomoji aplinka, kurioje ugdytojo funkciją atlikti gali ir neretai atlieka reikšmingi *Kiti* (Gadamer, 1999). Vadovaujantis fenomenologine duomenų interpretavimo prieiga, svarbu tampa tai, kas realu, nerealu ir net abejotina, nes fenomenologijoje *realios* ir *nerealios* patirtys bei fenomenai yra lygiateisiai, nerealumas siejamas su viltimi, ateities projektų prasme (Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008; Ricoeur, 2000). Prasmė yra imanentiška diskursui ir kaip idealioji jo forma pasižymi objektyvumu. Galima kalbėti apie diskurso *kas* (kas užpildo lauko ugdomosios aplinkos turinį) arba *apie ką* (apie ką galvoja ugdomojo proceso dalyviai). „Diskurso „kas“ – yra jo „prasmė“, o „apie ką“ – „nuoroda“ (Ricoeur, 2000, p. 30). Tai reiškia, kad vykstantis ir vartojamas diskursas nurodo atgal ir pirmyn – į kalbėtoją ir pasaulį, o vadovaujantis šiuo požiūriu, galima teigti, jog patirtis yra pirminė kategorija (imanentiškumo sąlyga), kurią prareikęs iškeliamė į kalbą. Iš socialinio konstruktyvizmo perspektyvos, diskursas formuoja socialinį pasaulį reikšmių pavidalu. Pavienių žodžių *teisingumo* problema neišsprendžiama, nes įvardijimas nėra kalbos galimybių riba ar vienintelė jos funkcija. Šio požiūrio perspektyvoje bandoma susivokti, kur slypi klaidos galimybė, t.y. kodėl – jei kalbėti visuomet reiškia ką nors pasakyti – įmanoma pasakyti ne tai, ką norima pasakyti. Taip yra todėl, kad nė vienas diskursas nėra išbaigtas ir jo reikšmė negali būti pastovi (Ricoeur, 2000; Rūdytė, 2011). Naratyvo išėities taškas yra susitarimas, jog prasmės sukūrimas yra socialinis procesas. Skirtingai nuo uždaro erdvės (į žinias orientuotų ugdymo sistemų stagnacinį pobūdį, kur ugdymo turinys priskiriamas *nesvarstytinam* etalonui), kurioje ignoruojamas ugdytinių poreikis aktyviai sąveikauti su ugdymo erdvės komponentais (čia neatsiejamas ir nevaldomas nepageidaujamos įtakos dėmuo), atviroje ugdymo(si) erdvėje ugdytinis unikalios patirties akivaizdoje patiria žmonijos patirties prieštarumą, suvokia savo prigimtine teisę keisti savo vidinį pasaulį vadovaujantis socialiai grįstu humaniškumo kriterijumi.



Anksčiau apibūdintas tiriamojo objekto daugiamatiškumas suponuoja konceptualios tyrimo dizaino schemos logiką. Siekiant pamatyti/suvokti/pažinti ikimokyklinio ugdymo įstaigos lauko ugdomosios aplinkos turinio socioeducacinių prasmių reikšmę realioje ugdymo tikrovėje, būtinas visų (idealiųjų kategorijų) ugdomojo proceso dalyvių socioeducacinių prasmių konceptualizavimas, tokiu būdu sudarant galimybę tiriamajam objektui tapti matomu savo esme (į vaiką orientuotos paradigmos įgalinimo prasme) ir jo gilesnių prasmų reveliacijai ontologiniame, epistemiame ir metodologiniame mokslinės mąstysenos lygmenyse.

Tyrimo etapų chronologija skaitytoją veda iš viršau į apačią. Tokią tyrimo duomenų rinkimo eigą padiktavo *didžiųjų naratyvų* disponuojama galia (aut. pastaba: kurios ne taip paprasta atsisakyti), kuri neretai nulemia socialinių horizontų interakcinių intensyvumą, nuoseklumą bei kaitą. Nepaisant to, ikimokyklinio ugdymo įstaigos lauko ugdomosios aplinkos turinio konceptas išryškėjo išsiaiškinus tiesiogiai su tiriamuoju objektu susijusių subjektų patirtis objektyvioje realybėje, t.y. įgyvendinus ketvirtąjį tyrimo etapą *Ikimokyklinio ugdymo įstaigos lauko ugdomosios aplinkos turinio socioeducacinių prasmų konceptualizavimą vaikų kultūrai būdingų koncepcijų kontekste*.

Vaikai kaip tyrimo dalyviai sprendžiant su jų objektyvia realybe susijusius klausimus yra svarbiausi informantai, nes tik vaikas yra laisvas nuo pažinimo. A. Šliogeris diskutuodamas apie sugrįžimo motyvo svarbą polemizuoja Platonui, tardamas frazė „pažinimas yra prisiminimas“ įveda sugrįžimo motyvą. O vėliau šį sugrįžimo motyvą išskleidžia per „pamatymo“ retrospektyvą. Tai reiškia, jog pamatymas – nuolatinis sugrįžimas į tą vietą, kur pirmą kartą ne tik pasižiūrėjai, bet ir pamatei. „Tai, kas pamatyta labai intensyviai, – o vaikystėje, kai ant akių dar nėra kalbos akinių, matymas ypač intensyvus, [...]“ (Šliogeris, Gustas, 2013, p. 50). Vaiko laisvė čia suvokiama kaip dalyvavimo teisės įgalinimas, suvokiant vaiką kaip kultūrą kuriantį subjektą, o ne perėmėją t.y. vaiko pasakojimas atskleidžia skirtingų socialinių horizontų ryšį (vaikai gyvena suaugusiųjų kontroliuojamuose socialiniuose-kultūriniuose kontekstuose ir veikia pagal suaugusiųjų scenarijus) ir sustiprina vaiko sociokultūrinio-kognityvinio dalyvavimo prasmes, padeda suvokti bendro egzistavimo būdus/scenarijus (Juodaitytė, 2011, Monkevičienė, 2011). Vaikystė prilygsta būsenai, kurios pažinimui būtinas sugrįžimo motyvas (patyrimas yra susitikimas su tuo, kas anapus kalbos, anapus kalbos esti daiktiška-juslinė transcendencija, ir čia kalbama ne apie kokį nors mistinį matymą, čia kalba apie paprasčiausią matymą *kūno akimis*). Nes graikų filosofams, kurie sako, jog svarbiausia juslė yra rega, o pavyzdinis susitikimas su pasauliu yra *štai šito konkretaus daikto/veiksmo matymas* (Šliogeris, Gustas, 2013; Juodaitytė, 2011; Bitinas, 2006a). Iš fenomenologinio požiūrio perspektyvos vaikų pasaulis gali būti suvokiamas ir tiriamas praeities, dabarties ir ateities kontekstuose. Šiuo požiūriu tyrėjas turi išgyventi vaikystės situaciją intencionaliai, tik tokiu atveju gali būti suvoktas situacijos reikšmingumas vaiko atžvilgiu. Fenomenologija kaip monadinio savęs pažinimo kelias, neturi jokių iš anksto duotų realybių ar realybės sąvokų, bet semia savo sąvokas iš patirties, kuri suvokiama ne kitaip kaip pirmaprādėmis sąvokomis ir vadovaujasi būtinybe atskleisti visus jų horizontus (Husserl, 2005).

Apibendrinus globalųjį tiriamojo objekto kontekstą kyla klausimas: ar šiuo metu vykdomas ugdymas pajėgus išugdyti žmogų gebantį suvokti dabartinę ekologinę situaciją veikiant globalizacijos procesams bei agresyvios rinkodaros propagandinei politikai, ar įmanoma pasiekti, kad etiniai, estetiniai, socialiniai bei juridiniai žmogaus santykiai su gamta taptų kultūringumo kriterijumi?

Šis tyrimas nesiekia atsakymo į šį klausimą. Tai veikia opozicija pozityvizmo metodologijai, kuri skatina gilintis į detales, dėl to prarandamas visuminis realybės vaizdas. Neatsitiktinai šiuo metu mokslinio pažinimo teorijoje vis labiau akcentuojamos monadinio tikrovės vaizdo paieškos, kurių fone išryškina detales, elementų, komponentų paskirtis ir prasmę.

## 2.2. Kokybinio tyrimo etapai, metodai, imtys

**I etapas** – *Ikimokyklinio ugdymo įstaigos lauko ugdamosios aplinkos turinio konceptualizavimas LR švietimą reglamentuojančiuose dokumentuose*

Konceptualizuojant tiriamojo objekto kontekstą pirmajame tyrimo etape atlikta Lietuvos Respublikos švietimą, konkrečiai ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo sistemę reglamentuojančių dokumentų *kokybinė turinio analizė*. Kokybinės turinio analizės kaip tyrimo duomenų metodo pasirinkimą lėmė nagrinėjamų pirminių duomenų (aiški struktūra) pobūdis. Tyrimu siekta išsiaiškinti skirtumus tarp teorinio tiriamojo fenomeno apibūdinimo ir realios tiriamojo objekto raiškos socialinėje realybėje (Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008). Tyrimo populiacija: tikslinė, atspindinti tyrimui svarbų kontekstą. Tyrimo duomenys nagrinėjami nuosekliai (1, 2 priedai), dalijant nagrinėjamą turinį į analitinius vienetus. Šiame tyrimo etape naudotas skelbiamosios kokybinės turinio analizės tipas. Analizuojamų tekstų turinys atspindi akivaizdžius teksto komponentus, tai reiškia kad kategorijų formuluotės nesiejamos su pagrindinių sąvokų kontekstu, tyrimo kontekstą atspindi išskirti prasminiai vienetai (susiję su analizuojamo objekto turiniu). Analizuojant duomenis išskiriamos konkrečios kryptys (*bendrieji reikalavimai ugdomajai aplinkai; reikalavimai vidaus ugdomajai aplinkai; reikalavimai lauko ugdomajai aplinkai*), kurios nusako pagrindines tiriamojo objekto prasmes objektyvioje realybėje. Pirmasis tyrimo etapas vykdytas 2010 m. antrajame-trečiajame ketvirtyje, tyrimo duomenys tikslinti 2013 m. antrajame ketvirtyje. Tyrimo eigą sudaro du etapai:

1. etapas – atlikta (šešiolikos valstybinio<sup>42</sup> ir trylikos institucinio<sup>43</sup> lygmens)<sup>44</sup> švietimą reglamentuojančių dokumentų kokybinė turinio analizė.

<sup>42</sup> Priedas Nr. 1.

<sup>43</sup> Priedas Nr. 2.

<sup>44</sup> Pirmame ir antrame priede pateikta LR švietimą reglamentuojančių dokumentų (ikimokyklinio bei priešmokyklinio ugdymo pakopų) kokybinė turinio analizė, o disertacijos tekste pateikiami apibendrinti dokumentų kokybinės turinio analizės rezultatai (7 lentelė).

2. etapas – atlikta mokslinių tyrimų, veiklos ataskaitų metaanalizė.

Antrojo tyrimo etapo tikslas apžvelgti per pastarąjį dešimtmetį Lietuvoje atliktų mokslinių tyrimų susijusių su ikimokykliniu ugdymu apžvalgą ir pateikti apibendrinto pobūdžio išvadas. Mokslinių tyrimų metodologija šį tyrimo metodą dar įvardija kaip jau atliktų mokslinio tipo tyrimų (dažniausiai kitų tyrėjų) rezultatų sintezės metodą. Metaanalizės metodo pasirinkimą lėmė kelios priežastys: pirma, tyrimų rezultatų sintezė reikšminga ne tik organizuojamo tyrimo tikslams atspindėti, bet ir bendrai formuojamo diskurso viešinimui, nes tyrimų rezultatai apjungti metaanalizės metodo dėka, tampa kur kas reikšmingesni nei kiekvienas iš jų atskirai; antra, iš vieno tyrimo sunku pamatyti ir apibendrinti bendras tam tikro reiškinio (šiuo atveju ikimokyklinio ugdymo įstaigos ugdomosios aplinkos) aktualijas, be konkretaus tyrimo suformuluotos problematikos branduolio; trečia, metaanalitinės apžvalgos padeda geriau suprasti tam tikrų reiškinų priežastinius ryšius socialinės tikrovės kontekste (Kardelis, 2007).

**II etapas – Ikimokyklinio ugdymo įstaigos lauko ugdomosios aplinkos turinio konceptualizavimas pedagogų patirties koncepcijų kontekste**

Konceptualizuojant tiriamojo objekto kontekstą antrajame tyrimo etape atlikta ekspertinė, daugiapakopė ikimokyklinio ugdymo pedagogų apklausa. Ekspertinio vertinimo metodo esmė ta, jog pagrindinis siekis yra ne tik pasiekti grupės susitarimą vienu konkrečiu aspektu, bet ir apžvelgti visą teiginių, veiksmų, tam tikrų argumentų ar net konkrečių konfliktuojančių požiūrių, kurie intuityviai veda prie racionalaus sprendimo, visumą, nes ekspertas logiškai analizuoja/vertina konkrečią problemą ir formaliai apdoroja duomenis. Pagal ekspertų vertinimus nustatomas nuomonių atitikimo laipsnis (reikšmingumo indeksas) tiriamuoju klausimu (Mattingley-Scott, M., 2008; Kardelis, 2007; Petuchovaitė, 2004).

Ekspertinė, daugiapakopė apklausa vykdyta pagal *Delphi* metodo logiką. Tyrimas vykdymas 2011 m. sausio – gegužės mėnesiais. Iš preliminariai sudarytos 20 ekspertų grupės pirmajame tyrimo etape dalyvavo 16 ekspertų, iš skirtingų Lietuvos miestų ir rajonų: *Vilniaus, Kauno, Klaipėdos, Šiaulių, Panevėžio, Tauragės, Mažeikių, Joniškio, Kybartų miestų bei Šiaulių, Vilniaus, Mažeikių, Klaipėdos rajonų*. Antrajame tyrimo etape dalyvavo 14 ekspertų. Delfi tyrimo sėkmė ir validumas tiesiogiai susijęs su kiekvieno eksperto kompetencija. Ekspertai – nepriklausomi (nesiejami su jokia institucija) visuomenės veikėjai, jų nuomonės, požiūriai ir nuostatos iš dalies atspindi jų įprastinį elgesį. Dėlto, ekspertų nuomonės neretai būna iškalbingos ir ištis vertingos tokio pobūdžio tyrimuose. Pagal profesinį statusą visi apklausoje dalyvavę ekspertai tiesiogiai susiję su tyrinėjamu objektu. Ekspertinę grupę sudarė: 1 auklėtoja ekspertė, 5 auklėtojos metodininkės, 14 vyresniųjų auklėtojų.

Atliekant tyrimą buvo užtikrintas visiškas ekspertų anonimiškumas, kas sudarė palankias sąlygas atvirai išreikšti savo nuomonę, o grįžtamasis ryšys raštu atsakant į klausimus (pateikiant komentarus) leido išvengti kitų ekspertų poveikio. Tyrimas

administruotas taip, kad tyrimo eigoje kiekvienas ekspertas turėtų galimybę koreguoti savo nuomonę bei pateikti papildomų argumentų, vienu ar kitu klausimu. Tyrimo ataskaitoje skelbiami apibendrinti duomenys. Interpretuojant ekspertinės grupės apibendrintus duomenis laikytasi nuostatos, jog ekspertų, nuomonės nėra absoliučios mokslinės tiesos, arba tiriamosios realybės standartas, nes jos gali būti subjektyvios, o kai kuriais atvejais, net iš dalies ribotos.

*Tyrimo instrumentas.* Tyrimo instrumentas parengtas laikantis *Delfi* metodikos<sup>45</sup> reikalavimų. Vadovaujantis V. Lamanauko ir R. Vilkonio (2006) rekomendacijomis, tyrimo eigoje buvo naudojami du instrumentai. Pirmąjį tyrimo instrumentą sudarė aštuoni atviro tipo klausimai (Priedas Nr. 3). Atlikus pirmojo tyrimo etapo kokybinę duomenų analizę, remiantis gautais duomenimis parengtas antrasis tyrimo instrumentas, kurį sudarė septyni uždaro tipo klausimai. Antrajame instrumente buvo suformuluoti klausimai su juos konkretinančiais komentarais (Priedas Nr. 4), remiantis pedagogų patirtimi siekta išsiaiškinti, valstybinėje Lietuvos ikimokyklinio ugdymo įstaigoje ugdomųjų aplinkų tobulinimą (atliepiant ugdymosi turinio tikslus bei uždavinius) skatinančius ir ribojančius veiksnius, bei priežastis.

Pirmajame tyrimo etape ekspertams buvo pateikta trumpa tyrimo problematikos apžvalga, tyrimo eigos instrukcijos, atspindinčios tyrimo etikos klausimus. Antrajame tyrimo instrumente pateikta tik tyrimo eigos instrukcija.

Analizuojant gautus duomenis visi teiginiai buvo ranguojami, teiginių santykiinių dažnių apskaičiavimo formulė pateikiama priede (Priedas Nr. 5). Apskaičiuotas kiekvieno teiginio reikšmingumo indeksas. Visi teiginiai suranguoti pagal šį indeksą.

### **III etapas – Ikimokyklinio ugdymo įstaigos lauko ugdomosios aplinkos turinio konceptualizavimas tėvų refleksyviojo vaikų patirčių suvokimo kontekste**

Trečiasis tyrimo etapas skaidosi į du etapus:

Pirmasis etapas – tėvų *samprotavimo rašinių konkursas*, pradinė tyrimo duomenų rinkimo pakopa, kurios tikslas užtikrinti žinių demokratizavimo principą. Konkursas kaip tyrimo duomenų rinkimo metodas pasirinktas siekiant išsiaiškinti pirmines tyrimo dalyvių patirtis, (gilinantis į esamas Lietuvos ikimokyklinio ugdymo įstaigų lauko ugdomosios aplinkos realijas, išsiaiškinti tėvų požiūrį į vaikų ugdomąją aplinką, jos įrengimą (t.y. Kaip turėtų būti įrengtos vaikų žaidimų aikštelės? Kokie įrenginiai ir/ar erdvės (pagrindžiant jų reikšmingumą, reikalingumą, naudingumą ir kt.) atitiktų Lietuvoje gyvenančių vaikų ugdymo(si) poreikius bei kultūrinį tapatumą?) kokybę, tinkamumą, pritaikomumą vaiko poreikiams atliepti ir pan.).

Konkursas organizuotas 2011 m. 04-06 mėn. Parengti konkurso *Ugdomoji aplinka vaikų darželio kieme – svajonė realybėje* nuostatai (Priedas Nr. 6).

Konkurso dalyviai – ikimokyklinio amžiaus vaikus ugdatys tėvai.

<sup>45</sup> Информация, публикации, статьи: Метод Дельфи. “Русская Школа Управления 2002-2007”. Prieiga internetu: <http://marketingseminars.ru/clause/section/10210/>

Forma – nuotolinis samprotavimo rašinių konkursas.

Vieta – Internetas. Svetainės adresas: <http://konkursastevams.blogspot.com/> (Priedas Nr. 7).

Rašinys rašomas - toje pačioje svetainėje, tam skirtame puslapyje (*Samprotavimo rašinys*).

Informacija apie konkursą viešinama (Priedas Nr. 8):

- organizatorių ir partnerių internetinėse svetainėse;
- socialiniuose tinkluose;
- ikimokyklinio ugdymo įstaigose.

*Samprotavimo rašinys* – tai argumentuotas, logiškas, įtikinamas, nuoseklus tekstas siejamas su pagrindiniais asmens ar visuomenės gyvenimo klausimais. Rašantis samprotavimo rašinį, privalo atskleisti savo (nepriklausomą, laisvą, nepažeidžiant su ta problematika susijusių asmenų ar grupių teisių bei teisėtų interesų) požiūrį į temos formuluotėje nurodytas problemas (Liutkevičienė, 2013).

Antrasis etapas – tėvų *fokus grupė* (*angl.* focus group), kurios tikslas užtikrinti pradinėje tyrimo duomenų rinkimo pakopoje (samprotavimo rašinių analizė) surinktų tyrimo duomenų patikimumą bei praturtinti gautus duomenis papildomomis išvalgomis iš įvairių tyrimo dalyvių sąveikos situacijų/patirčių vertinimo/įsivertinimo (Lincoln, Lynham, 2011; Campbell, 2007; Gridzijauskienė, 2006; Gibbs, 1997).

Fokus grupės susitikimų metu konstruojamas naujas šio proceso dalyvių žinojimas. Grupinėje sąveikoje, kitaip nei rašant rašinį, gimsta naujų diskusijų, skatinančių dalyvius susimąstyti bei iš naujo, analizuojant kitų patirtis, pergalvoti/pervertinti savo individualią patirtį. Skirtingai nei rašant rašinį, kuomet tyrimo dalyvis logiškai bei nuosekliai perteikia savo unikalų žinojimą, sukuriama galimybė išgirsti bei įsiklausyti į kitų dalyvių nuomonę, koreguoti savąją patirtį, idėjas kitų/kitokių požiūrių/patirčių/idėjų kontekste (Vandzinskaitė, 2011).

Fokus grupės susitikimuose dalyvavo 9 ikimokyklinio amžiaus vaikus auginančys tėvai, kurie atstovavo netiesiogiai (samprotavimo rašinys) tyrime dalyvavusių tėvų, kaip paslaugos užsakovų ir vertintojų nuomonėms ir patirtims.

4 lentelė. Fokus grupės dalyvių demografinis tinklėlis

EIL. NR.	AMŽIUS	LYTIS	PROFESIJA
1	37	Mot.	Farmacininkė
2	30	Vyr.	Gaisrininkas
3	34	Vyr.	Verslininkas
4	30	Mot.	Auklėtoja
5	31	Vyr.	Finansininkas
6	34	Mot.	Buhalterė/apskaitininkė
7	31	Mot.	Buhalterė
8	42	Mot.	Vadybininkė
9	30	Mot.	Psichologė

Į pirmąjį susitikimą, kuris vyko Šiaulių universiteto *Botanikos sode* (2012-09-26), buvo pakviesti trijų Šiaulių miesto lopšelių-darželių auklėtinių tėvai. Konkrečių ikimokyklinių įstaigų pasirinkimą lėmė patogiosios atrankos principinės nuostatos. Taigi, į pirmąjį susitikimą, kurio pirminė misija buvo tėvų edukacinis švietimas (slaptasis tikslas fokus grupės dalyvių atranka), buvo pakviesti visi norintys. Pirmajame susitikime, kuomet buvo pristatomas tyrimo probleminis laukas, analizuojama geroji įstaigų patirtis ir kaitos perspektyvos, kaitą slopinantys veiksniai ir kt. dalyvavo apytiksliai 40 dalyvių. Tyrimo dalyviai pasirinkti taikant *atsitiktinės tikslinės atrankos* strategiją (Patton, 1990; Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008; Litosseliti, 2007), t.y. dalyvauti tyrime pakviesti tie tėvai, kurie buvo motyvuoti, suinteresuoti, ir nuovokūs tiriamojo objekto atžvilgiu. Pirmojo „stabilios“ fokus grupės susitikimo metu (2012-10-17), dalyviai supažindinti su tyrimo etikos klausimais, pristatytas šio susitikimo tikslas ir apibendrinti lūkesčiai tolimesnių susitikimų veikloms. Vyko trys tikslinės fokus grupės susitikimai. Jų metu tėvai analizavo gerąją ugdymo(si) laukę, kitaip tariant ikimokyklinės įstaigos kieme, užsienio patirtį, analizavo Lietuvoje egzistuojančius ugdymo modelius bei metodus. Kūrė „idealiuosius“ ikimokyklinio ugdymo įstaigos lauko ugdamosios aplinkos modelius. Pristatė juos, analizavo panašumus bei skirtumas (2012-11-15), vertino, ieškojo tobulinimo galimybių realioje socialinėje tikrovėje (Priedas Nr. 9).



**5 pav.** „Idealiųjų“ ikimokyklinio ugdymo įstaigos lauko ugdamosios aplinkos modelių maketai



Maketai demonstruoja intensyvų darbą su žmonėmis atstovavusiais šeimos interesą tiriamojo objekto atžvilgiu. Pokalbių, interaktyvių veiklų metu su ikimokyklinio amžiaus vaikų tėvais analizuotas lauko ugdomosios aplinkos veiklos erdvių tipizavimas bei lauko ugdomosios aplinkos kaip vaiko sėkmingos socializacijos ir kokybiško ugdymo(si) „agento“ stipriąsias ir silpnąsias puses atspindintys komponentai.

#### **IV etapas** – *Ikimokyklinio ugdymo įstaigos lauko ugdomosios aplinkos turinio konceptualizavimas vaikų kultūrai būdingų koncepcijų kontekste*

Vaikų kultūrai būdingų socioedukacinių prasminių konceptualizavimo filosofinis pagrindimas

Įvairūs teminiai piešiniai beveik šimtmetį naudojami asmenybės ir kognityviam brandos įvertinimui (Ergazaki, Saltapida, Zogza, 2010). Šiuo tikslu dažniausiai naudojami žmogaus, šeimos piešiniai, kartografiniai žemėlapiai ir kt. Dažniausiai šios metodikos taikomos vaiko, paauglio, suaugusiojo psichologiniuose tyrimuose (Nasvytienė, 2007; Beconytė, ir kt. 2007; Pranckevičienė, Žardeckaitė-Matulaitienė, Soikinaitė, 2009; Strakšytė, 2009).

Nors vizualiniai metodai sociologijoje, antropologijoje buvo naudojami jau XIX a. pradžioje. Tačiau praėjusio šimtmečio domėjimasis vaizdais buvo prislopintas, kuomet ėmė dominuoti rašytinio žodžio bei skaičių matricos, kaip nekvestionuojama tyrimo duomenų analizės išraiška (Denzin, Lincoln, 2005; Marvasti, 2004; Banks, 2005).

Ši tyrimo strategija – tai bandymas atsispirti nuo asmenybės ir jos kognityvinių patirties pažinimo psychologizavimo. Nes būtent vizualinių metodų raiška (nors jie ilgą laiką buvo socialinių mokslų periferijoje) leidžia betarpiškai suvokti žinias apie socialinę tikrovę. Vaikas instinktyviai ima naudoti pieštuką ir popierių siekdamas ne tik išreikšti socialinę-estini-kognityvinę aplinkos suvokimą, bet kaip būdą išviešinti neverbalinę kalbą, kurioje slypi nepaprastas natūralumas (nepaveiktas lyties, etninių ir kt. stereotipų bei mitų), kuris savo ruožtu yra „švariausias“ vaiko juslinės patirties pažinimo ir suvokimo žemėlapis. Patirtis, į kurią remiasi sąlyginai visas žmogaus pažinimo procesas, turi tam tikrą idėjinę išraišką. Idėjos, anot Dewey (1997), yra instrumentai. Kurie gali padėti rekonstruojant patirtį, kurti tolesnes gyvenimo perspektyvas arba sudaryti tam tikras pretenzijas jų atžvilgiu. Idėjos, jų raiška popieriuje, drobėje, smėlyje, kūne, kalbant apie ankstyvojo amžiaus vaiką, nebūtinai yra tik kūrybinių vaiko galių išraiška (Piaget, 2002; Piaget, 2011). Anot L. Vygotskio, tai veikiau autonominė vaiko kalba (Miller, 2011). Vaikai nuo trijų iki penkerių metų savo piešiniuose pakartoja tą patį, ką ir bandydami atsistoti t.y. išreiškia savo juslinę patirtį ir tos patirties reikšmę bei prasmę jo individualybės tapsmui. Šiuos teiginius patvirtina I. Brochmann (2007), tyrimai. Visame pasaulyje vaikai kalba vienoda pirmųjų garsų kalba, kad ir kokią kalbą jie vėliau pamėgdžiodami išmoktų kaip gimtąją. Vaiko piešinyje nebūtina tiesmukai ieškoti problemų ar jų užuomazgų, tekstas perduodamas grafniais simboliais, gali būti ir yra vaiko patirties atspindėjimas *KITO* akivaizdoje (Brooks, 2009).

Aktualizuojant šiandieninę teorinę kultūrą, bemaž visuotinai pripažįstama, kad neįmanomas joks patirtimi nesiremiantis, tikrovės reiškinių pažinimas. Asmens jusline (ikikalbine) patirtimi grindžiamas interpretacijos vyksmas laikomas vieninteliu žmogui prieinamu suvokiamos tikrovės supratimo (mąstymo plotmė), taigi ir jos pažinimo, būdu. Neinterpretuojama tikrovė žmogui apskritai neprieinama, nes neturi fenomeno matmens (nes pasaulis neegzistuoja kaip daiktas savyje, nepriklausomai nuo interpretacijos). Interpretacija tai – viena pagrindinių sąlygų, be kurių būtų neįmanoma adekvati žmogaus reakcija į aplinkos reiškinius (su jais susijusius objektus), tikslinga bei racionali veikla ir/arba žmogaus egzistencija apskritai. Gyvenant taip vadinamoje „ekrano“ kultūroje, ne itin pastebimai, tačiau sąmoningai, didėja nostalgija originalumo ir tikrumo pojūčiams (perteklius vs stoka). Tad, poreikis plėsti šiuolaikinį mokslinio pažinimo diskursą tampa itin aktualus. Diskurso kaitą lemia senųjų išvalgų aptarimas, pateikiant naują požiūrį apie tai, kaip asmuo patiria pasaulį, kaip jį suvokia, pažįsta, išreiškia ir kuria. Fenomenologijoje bei egzistencinėje filosofijoje žmogiškoji patirtis interpretuojama visuotinio, universalumo, racionalumo požiūriais siekiant atskleisti racionaliems laikomus bendruosius sociokultūrinės patirties dėmenis, principus, ryšius, dėsningumus. Tačiau šios patirties (štai-buvimo) interpretavimą apsunkina tai, jog patyrimas ir santykis su pasauliu (net jei pedagogas, psichologas, filosofas, antropologas, savo tyrimo objektu pasirenka jauno žmogaus ir/ar vaiko patyrimą), dažniausiai yra analizuojamas iš suaugusiojo pozicijų, nes suaugę neretai jaučia kūrybiškumo monopolį arba tai, jog tik jie disponuoja galia. Tačiau, kad ir kaip tai keistai beatrodytų, „*VAIKO patyrimas*“ pasitelkiamas būtent tuomet, kuomet siekiama perteikti įgyjamos patirties procesą (t.y. ne objektų savybes, o proceso pobūdį, kuris ir nusako kaip būtybė būva) bei natūralų norą tirti, kylantį iš pirmapradiško santykio su gyvenamuoju pasauliu (Duoblienė, 2011, 2007, 2006; Jackūnas, 2011; Merleau-Ponty, 2005; Dewey, 2013). Taigi šiame dualizme pagrindiniu klausimu (ontologijos plotmėje) neatsitiktinai tampa „buvimo“ klausimas – klausimas svarstantis buvimo esmę. Taigi, apibendrinami, į interpretacijos smaigalį iškeliami idėją (kurią vadovaudamiesi šia tyrimo strategija ir bandysime patvirtinti), kad „Kiekvienas antropogeninės aplinkos objektas reikšmingas vaiko ugdymo(si) raidoje tiek, kiek jis prasmingas ir atliepantis jo, kaip reginčios, regimos ir kuriančios regimąjį pasaulį, poreikius (Burškaitienė, Vilkonis, 2012). Nes išgyvenamo laiko dabartį sudaro jau buvusi ir dar būsianti dabartis. Tai reiškia, kad praeities aktualizavimas prisiminimuose (šiuo atveju pirmajame konstatuojamajame piešinyje) galimas todėl, kad išgyvenamas laikas yra sudarytas ne iš atskirų vienas nuo kito laiko momentų, bet vienas į kitą nurodančių ir vienas kitą implikuojančių dabarties išgyvenimų, kurie visi yra susiję su vaiko dabartiniu gyvenimu (Kačerauskas, 2007; Jonkus, 2008b, 2005b). Vaiko grafiniai naratyvai/pasakojimai (čia talpinami ne tik vaikų pasisakymai bet ir jų piešiniai, kaip pasakojimą liudijantys artefaktai) jungia pasakojimo scenas specialiu būdu, nes jis *vienintelis girdi visą istoriją tam tikru laiko momentu*. O suaugusiojo akims, įpratusioms prie linijinės laiko sekos, toks pasakojimas atrodo miglotas, su-

trūkęs, nebaigtas. Suaugusysis ši savo trūkumą gali ignoruoti arba jį įveikti idėmiu (dar kitaip hermeneutikos šalininkų vadinamu *naiviu*) klausymu, ir tik sąžiningai naivus, peraugantis į refleksyvųjį klausymas gali padėti sužadinti suaugusiojo suvokimą, kuris ir įkurdino mus mūsų kūne, o per kūną – pasaulyje (Duoblienė, 2011, 2007). Vizualinio metodo (šiuo atveju piešinio) pasirinkimą lėmė jį reprezentuojanti sąlyga – konstruktyvi tikrovės reprodukcija, o ne tiesioginis (dar galima pavadinti „buitinis) jos konstatavimas. Piešinio dėka siekiama atskleisti tiriamo fenomeno reikšminius konstruktus ir tokiu būdu „pagauti“ – pamatyti (o ne intuityviai įvardinti) su juo susijusias problemines sritis. Vizualiniai tyrimo duomenys leidžia giliau pasinerti į sociokultūrinį-educacinį tiriamojo fenomeno konceptų lauką (šiuo atveju – pažinti vaiko kultūrai būdingas sociokultūrinio, o tuo pačiu ir juslinio pasaulio konstravimo logines sekas, būdus bei jų egzistencijos išpildymui būtinas sąlygas) (Marvasti, 2004; Juodaitytė, 2003).

Refleksyvus klausymasis gali būti sulygintas su suaugusiojo (šiuo atveju tyrėjo etikos) objektyvumu. Objektyvumas simbolizuoja ir tai kas priekyje, ir tai, kas yra už tiriančiojo suvokimo bei nuostatų, nes vaiko piešinyje dėliojama serija raiškos veiksmų, kuriais siekiama, nors ir neturint rimtų garantijų, susigrąžinti pasaulio buvimą ir priversti *Kita* suvokti objektyvų piešinį, kaip itin tikslingą šios veiklos pavyzdį. Dėl šios priežasties, piešinys yra tarsi netiesioginė kalba „simbolių sistema“, kurioje žymimas juslinis vaiko patyrimas ir to patyrimo prasmė vaiko tapatumo formavimuisi. Piešinys yra priemonė pokalbio stimuliacijai ir palaikymui, kurios dėka tyrimo dalyviai gali generuoti savo patirties reikšmes ir/arba reprezentuoti mąstymo, juslinės patirties (jausmų, minčių, ketinimų, intencionaliai daiktam suteikiamų reikšmių) bei vaizduotės sintezę su jį supančiu pasauliu (Merleau-Ponty, 2005; Willig, Stainton-Rogers, 2008)

*Vaikų kultūrai būdingų socioeducacinių prasminių konceptualizavimo strategija*

#### a. STRUKTŪRINĖS DALYS

Tyrimo tikslams pasiekti sumodeliuotoje tyrimo strategijoje apjungiami keli tyrimo metodai, teminis piešinys ir nestruktūruotas interviu. Plačiau apie juos:

*Teminis piešinys.* Abu tyrimo etapus jungianti ašis – naratyvo atpažinimas ir viešinimas, identifikuojant prasminių su tyrimo objektu susijusių reikšmių koncepcijas.

- 1) pirmojo etapo (konstatuojamoji kategorija) tikslas – pavaizduoti gyvenamąjį pasaulį, šiuo atveju simbolinę jo dalį (Ikimokyklinio ugdymo įstaigos lauko ugdomąją aplinką, piešinius jungianti tema: „Mano darželio kiemas“), tokią kokią vaikas ją yra patyręs.
- 2) antrojo etapo (reprezentatyvioji-idealizuota kategorija) tikslas – išreikšti, reprezentuoti gyvenamąjį pasaulį tokioje perspektyvoje, kokioje jis pasirodo prieš jį patiriantį vaiką. Pristatyti vaiko, kaip reginčios, regimos ir kuriančios regimąjį pasaulį asmenybės, prasminių konceptų sintezę su jį supančiu, patiriamu pasauliu (piešinius jungianti tema: „Mano svajonių darželio kiemas“).

Nors ir nesąmoningai tačiau „konstatuojamasis“ etapas tampa atskaitos tašku, į kurį remiasi vaiko sąmonė, norėdama pristatyti reprezentatyvųjį-idealizuotą jo patiriamo gyvenamojo pasaulio (simbolinės jo dalies) peizažą. *Peizažo fenomenologija* – tai tam tikra patirties ir reprezentuojančio požiūrio pozicija, kurios dėka peizažas yra suvokiamas ir apibrėžiamas (Plungė, 2010). Taigi ikimokyklinio ugdymo įstaigos lauko ugdomąją aplinką reprezentuojančio naratyvo identifikavimas sudarys galimybę (piešiniuose užfiksuotų atskirų elementų apjungimas į *įstisą pasakojimą*) pažinti, kaip vaikas suvokia jį supančią artimąją aplinką, kiekvieno *Kito* joje egzistuojančio objekto ar veikiančio asmens vietą ir prasmę joje, juos siejančius ryšius ir tuo pačiu jų reikšmę vaiko kultūrai. Nes tai ką vaikas piešia, atskleidžia, kas jis yra ir ką jaučia tuo momentu, ir šiuo požiūriu kaip tik to ir siekiama. Pagal D. Stea ir kt. (1998), kol vaiko verbaliniai ir rašymo įgūdžiai dar nėra išvystyti, sąmonės erdvių vaizdinių piešinys gali būti geriausia suvoktos jį supančios erdvės perteikimo priemonė. Piešinys, kaip kertinis tyrimo naratyvas turi *turėti* tikslus demografinius duomenis, (kurių esmė, tyrimo lauko sociokultūrinio-edukacinio konteksto pažinimui):

- a) autoriaus vardas ir amžius;
- b) įstaigos demografinė padėtis;
- c) visa kita papildoma su piešinio tematika susijusi informacija (pvz., piešinyje pavaizduotų atskirų elementų vaizdavimo seka, spalvinė gama, kontekstas, jiems priskiriamos reikšmės).

*Nestruktūruotas interviu.* Kad informacija būtų galima suprasti, įsisavinti ir interpretuoti jos neiškraipant, vaiko piešinio piešimui turėtų būti skiriama ne mažiau viena valanda laiko. Pirmojo ir/ar antrojo piešinio piešimo metu tyrėjas stengiasi paskatinti vaiką nuosekliai paaiškinti, ką jis vaizduoja, kodėl būtent tai, su kuo tai asocijuojasi, kokia reikšmė suteikiama tam tikriems antropogeninės aplinkos objektams, kas tai lemia, kodėl pasirenkamos vienokios ar kitokios spalvos. „Papasakok man, ką nupiešei“, ši frazė yra tarsi raktas, padedantis patekti į vaiko vidinį pasaulį, o taip pat ir galimybė gauti tam tikros (etikos principų neperžengiančios) asmeninės (už tyrimo periferinių ribų neišsiplečiančios) informacijos.

*Tikslinė grupė.* Ši tyrimo metodika taikytina priešmokyklinio amžiaus vaikams (nuo 5 iki 7 metų). Vaikai, kaip tyrimo dalyviai, neturėtų pasižymėti puikiais meniniais gabumais. Tyrime dalyvaujantys vaikai turėtų pasižymėti tokiomis savybėmis, kaip komunikabilumas, kūrybiškumas (problemų sprendime) ir pan.

5 lentelė. **Tyrimo dalyvaujančių vaikų demografinis tinklėlis**

TYRIMO IMTIES CHARAKTERISTIKA	VAIKŲ SKAIČIUS
Berniukai	10
Mergaitės	10
7 metai	5
6 metai	12
5 metai	3

*Institucijų atrankos kriterijai.* Tiriamojo objekto daugiamatiškumui atspindėti pasirinktos 4-ios Šiaulių miesto ikimokyklinio ugdymo įstaigos, sąlyginai atspindinčios didžiųjų miestų infrastruktūrą, t.y. įstaigos išikūrusios mikrorajonuose sąlyginiai aptinkamuose visuose didžiuosiuose šalies miestuose (daugiabučių stambiaplokščių gyvenamųjų namų mikrorajonas, rajonas centrinėje miesto dalyje (senamiestis), rekreacine aplinka pasižymintis mikrorajonas pvz., rajonas prie vandens telkinio, upės, parko ir pan.).

Pastaba: naratyvo identifikavimas tiriamojo objekto atžvilgiu yra lengvai pažeidžiamas tyrėjo nešališkumo. Siekiant užtikrinti tyrimo etikos principus būtina fiksuoti tai ką vaikas pasakoja apie savo piešinį (Priedas Nr. 10.).

#### b. TYRIMO EIGA

Organizuojant ir atliekant tyrimą įstaigų bendruomenėms buvo pabrėžiama, kad šio tyrimo tikslas identifikuoti vaiko prasminių socioeducacinių reikšmių koncepcijas tiriamojo objekto atžvilgiu. Tai reiškia, jog siekiama identifikuoti vaiką supančioje ugdomojoje aplinkoje vykstančio dialogo su *Kitu*, t.y. joje egzistuojančiu objektu ar veikiančiu asmeniu reikšmę. Svarbiausia piešinio funkcija – individualia patirtimi grįsto pažinimo atskleidimas, o ne socialiai priimtinių atsakymų ieškojimas ir/ar konkrečios bendruomenės (šiuo atveju ikimokyklinio ugdymo įstaigos) silpnųjų pusių viešinimas. Garantuotas tyrimo duomenų konfidencialumas. Užtikrinus anonimiškumą, nesieti tyrimo dalyvio pateikiamos informacijos su jo asmenybe ir konkrečia ugdymo institucija, gautas žodinis įstaigos administracijos, vaikų tėvų sutikimas vykdyti tyrimą.

Su kiekvienu tyrimo dalyviu tyrėjas susipažino individualaus pokalbio metu, kuriame dalyvavo atsakingas suaugusysis (tėvas, pedagogas, ikimokyklinio ugdymo įstaigos direktorius ar direktoriaus pavaduotojas ugdymui).

Parinkta neutrali aplinka vaiko užduoties atlikimui (daugeliu atveju pedagogų kambarys). Visi tyrimo dalyviai apklausti individualiai. Prieš pradėdant pokalbį bei piešinio piešimą, kiekvienam vaikui pristatomas susitikimo tikslas bei kontekstas. Kuriama jauki aplinka užmezgant betarpišką santykį su vaiku.

Tyrimas vykdomas dviem etatais:

- 1) pirmasis etapas identifikuoja konstatuojamąją kategoriją tiriamojo objekto atžvilgiu. Piešiamas piešinys *Mano darželio kiemas*;
- 2) antrasis etapas skirtas reprezentatyviosios-idealizuotos kategorijos identifikavimui tiriamojo objekto atžvilgiu. Piešiamas piešinys *Mano svajonių darželio kiemas*.

*Pastaba:* intervalas tarp užduoties atlikimo ne mažesnis kaip dvi dienos (daugeliu atveju intervalas buvo didesnis).

#### c. ANALIZUOJAMOS SRITYS ir ANALIZĖS PAKOPŲ LOGIKA.

Nagrinėjamas naratyvas – Nestruktūruoto interviu ir daugiapakopio piešinio sintezė, reprezentuoja tiesiogiai su tiriamuoju objektu susijusių subjektų (vaikų) patirtis objektyvioje realybėje. Piešinys reprezentuoja (pa)matomą tiriamojo objekto turinį, nestruktūruoto interviu misija atskleisti konteksto informaciją, kaip

ne(pa)matomą turinio dalį (Žydzžiūnaitė, 2005; Juodaitytė, Rudytė, 2012; Juodaitytė, Rudytė, Šiaučiuilienė, 2012). Piešinys iš dalies atskleidžia mąstymą (ikikalbinę jo sritį). Piešiniuose užfiksuoti simboliai, objektai (antropogeniniai, gamtiniai, masinės kultūros sukurtieji, tačiau reprezentuojantys konkretų laiką ir erdvę kultūrine prasme) ir jais perduodamos žinutės padės suvokti vaiko juslinės patirties reikšmę jo individuacijai, padės ieškoti, kaip tobulinti skirtingų kultūrų atstovų dialogą. Vaikas, to net nesuvokdamas ant lapo perkelia savo emocinį, kultūrinį (jusliniu pagrindu perimtą ir įsisavintą) tapatumą ir subjektyvų jo tapsmą individualybe.

Simbolinė spalvos prasmė formuojasi per patyrimą. Šis procesas gali būti (ir neretai yra) susijęs su vaiko aplinka, lyties stereotipais, individualia jo patirtimi. Vaikams patinka spalvos su kuriomis jie dažnai susiduria (rinkoje siūlomi žaislai, drabužiai, baldai, namų apyvokos daiktai, asmens higienos reikmenys ir pan.) (Zentner, 2001). Nors ryšys tarp spalvos pasirinkimo ir jos emocinio simbolizmo yra patvirtintas daugeliu tyrimų (Burkitt, Barrett, Davis, 2003, 2009; Kaya, Epps, 2004; Withrow, 2004), šie tyrimai dažniausiai yra grindžiami klinicine patirtimi, o tyrimų, kurie patvirtintų simbolinę spalvų prasmę, trūksta.

Kitas svarbus aspektas, kurį analizuoja A. J. Elliot ir M.A. Maier (2007, 2013), yra tai, kad simbolinė spalvos prasmė yra lydima patyrimo (pirma: išmoktų asociacijų, lydima tam tikro patyrimo pvz., raudona simbolizuoja šventę, nes siejasi su Kalėdų dekoracijomis ir pan. antra: dėl biologinio polinkio, susidariusio evoliucijos metu į tam tikrą spalvą, tam tikrose situacijose reaguoti atitinkamu būdu pvz., raudona spalva daugumai gyvūnų, o ypač vabzdžių simbolizuoja grėsmę.). Spalvų pasirinkimą gali veikti ir kultūrinė aplinka. Tad analizuojant piešinyje užkoduotą ir būtent piešinio dėka dešifruojamą naratyvą, būtina atsižvelgti į tai, kad šis procesas dažniausiai yra automatinis ir nesąmoningas bei glaudžiai susijęs su sociokultūrinio kontekstu (Pranckevičienė ir kt., 2009).

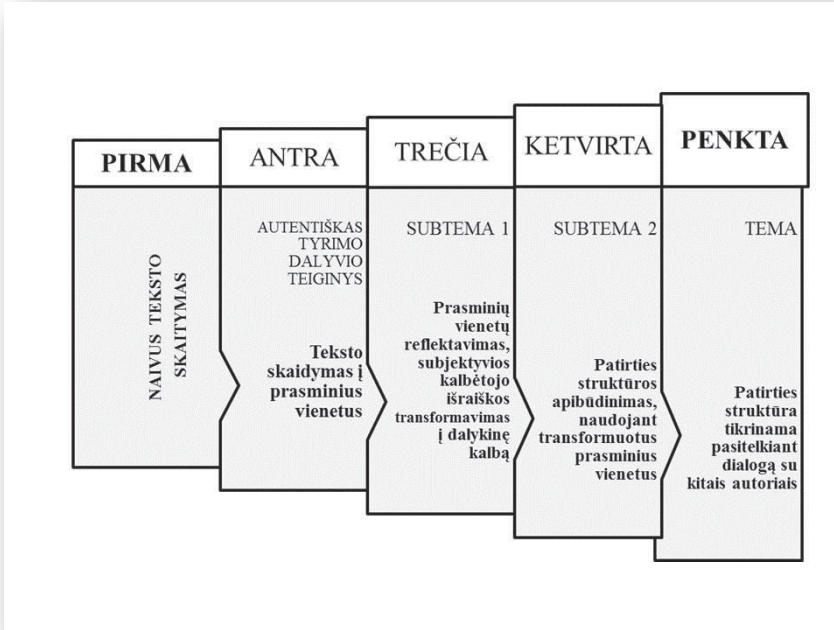
Prieš porą pastarųjų šimtmečių imta plėtoti vaikams būdingo pasaulio idėja. Esminis skirtumas išryškinantis vaiko veiklos kitybę nėra jo nesugebėjimas elgtis taip, kaip elgiasi suaugusieji, tai veikiau atspindys to, kaip plėtojasi unikali minties išraiška ir savita pažinimo kultūra.

Analizuojamas fenomenas yra susijęs su komunikacijos problema. Norint pažinti vaiką, pirmiausia reikia mokėti su juo kalbėtis ir klausyti. Šių skirtingų subkultūrų dialogo problema tampa akivaizdi, kai tik suvokiama, jog nepakanka su vaiku kalbėti taip kaip kalbama su suaugusiuoju.

Taigi tyrime taikoma viena radikalesnių, naujesnių naratyvinio tyrimo pakraipų dar vadinama metaforišku vizualiniu naratyvu. Tokios pakraipos tyrimuose analizuojamieji pasakojimai (naratyvai) pateikiami ne teksto, o vizualinės medžiagos pavidalu (fotografijų serija, montuotas video įrašas, piešinys ir pan.). Vizualinė medžiaga metaforiškai pavaizduoja, iliustruoja tai, kaip asmuo supranta vieną ar kitą socialinę reiškinį. Metaforiško vizualinio naratyvo tyrimo pavyzdžiu galėtų būti Ziller (1990), [cituojamas Creswell, 2007, p. 130] tyrimas. Tyrėjas 80-ai ketvirtakursių vyrų ir moterų Floridoje ir Vakarų Vokietijoje išdalino fotoaparatus ir paprašė



jų nufotografuoti tai, kas reprezentuoja karą ir taiką. Studentai fotografijų dėka metaforiškai pavaizdavo, kaip jie suvokia karą ar taiką. Tokio pobūdžio informacijos buvo siekiama ir šiuo tyrimu.



6 pav. Naratyvo (nestruktūruotas interviu ir piešinys) analizės pakopos<sup>46</sup>

Universalių taisyklių šių subkultūrų dialogui palaikyti nėra, nes jos priklauso nuo pokalbio konteksto, pokalbio tikslo bei kalbančiųjų intelektualinio subrendimo laipsnio. Pokalbiui interpretuoti tereikia paprastos nuovokos (fenomenologų požiūriu), kuri įpareigoja nesinaudoti išankstinėmis nuostatomis. Nes tik tokiu atveju interpretacija atskleis nematomą naratyvo prasmę. Dėl šios priežasties dialogas<sup>47</sup> su vaiku, interpretuojant piešinį yra pačiai naratyvo interpretacijai būtina sąlyga.

<sup>46</sup>Projektuojant naratyvo analizės metodologiją vadovautasi daugelio mokslininkų (A., Giorgi, (2006), John W., Creswell, (2008), R., Bubnys, (2009), A., Čepienė, (2010), K., Rūdytė, (2011), R., Šiaučiuilienė, (2011), John W., Creswell, (2013)) rekomendacijomis.

<sup>47</sup>Priedas Nr. 11 [pateikiami naratyvo (nestruktūruotas interviu ir piešinys) analizės dokumentai vaikų interviu protokolai su piešiniais]

### **3. IKIMOKYKLINIO UGDYMO ĮSTAIGOS LAUKO UGDOMOSIOS APLINKOS TURINIO KONCEPTUALIZAVIMO KOKYBINIS TYRIMAS**

#### **3.1. Ikimokyklinio ugdymo įstaigos lauko ugdomosios aplinkos turinio konceptualizavimas LR švietimą reglamentuojančiuose dokumentuose**

Žmogaus gyvenamojo pasaulio suvokimas, vertybinės orientacijos bei nuostatos, kaip teigiama *Jungtinių Tautų Europos Ekonomikos komisijos darnaus vystymosi švietimo strategijoje* (2005), susiformuoja jau ankstyvajame amžiuje, todėl ikimokyklinis vaikų ugdymas (ugdomoji aplinka bei vaiko savijauta joje) yra ypač svarbus. Ikimokyklinio ugdymo paskirtis – padėti vaikui tenkinti prigimtinius, socialinius, kultūrinius, pažintinius ir kt. poreikius. Užtikrinti mokymosi tęstinumą aukštesnėse pakopose (Bendroji priešmokyklinio ugdymo ir ugdymosi programa, 2002; Lietuvos vaikų ikimokyklinio ugdymo koncepcija, 1989; Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo plėtros 2011 – 2013 metų programa ir kt.). Kaip teigiama *Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo plėtros 2011–2013 metų programoje*, ikimokyklinis ugdymas glaudžiai siejasi ir su šeimos dalyvavimu darbo rinkoje. Šių dienų Lietuvos ekonominė ir socialinė padėtis kelia naujus iššūkius švietimo sistemai. Mažėjančios šeimos pajamos, augantis skurdo rizikos lygis šeimose, auginančiose vaikus, didėjantis nedarbas (dėl ko didėja emigracijos mąstai), smurtas prieš vaikus, prastėjanti vaikų sveikata ir didėjantis neįgalių vaikų skaičius, verčia šalį ieškoti naujų, kompleksinių, nukreiptų į vaiko ir šeimos poreikius, pagalbos būdų. Tačiau edukacinių ir socialinių paslaugų organizavimo sistema vis dar nelanksčiai prisitaiko prie specifinių vaikų poreikių ir tėvų galimybių, savivaldybėse stokojama kompleksinio darbo su šeima ir vaikais patirties. Menka ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo organizavimo modelių, švietimo pagalbos formų įvairovė. Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūros atliktų tyrimų rezultatai rodo, kad ankstyvoji intervencija (kurios sudėtinė dalis yra ir ugdymas) vaikystėje vaikui ir šeimai turi būti teikiama nuo kūdikystės iki pradinio ugdymo pakopos (taip pat sistemingai teikiama ir toliau), todėl ikimokyklinio ugdymo paslaugos bei jų prieinamumas yra svarbi sąlyga, siekiant užtikrinti palankių sąlygų šeimai plėtotę. Tačiau, 2009 metais atlikto tyrimo *Ugdymo turinio ir jo įgyvendinimo ir kokybės analizė* duomenimis, švietimo dėka yra sutelkta ikimokyklinio ugdymo įstaigose (tačiau ir čia esti nemažai prieštaravimų ir/ar neatitikimų) ir praktiškai nepasiekia įstaigas nelankančių vaikų. Taip pat, 2009 metais atlikto dar vieno tyrimo *Ikimokyklinio, priešmokyklinio ugdymo vadybos kokybės vertinimas* duomenys rodo, jog savivaldybės per mažai analizuoja gyventojų ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo poreikius, t.y.

nėra sukurtos monitoringo sistemos, tai reiškia, kad ugdymo(si) sąlygų situacijos kaitos stebėseną vyksta nenuosekliai ir/arba paviršutiniškai. Savivaldybės neieško naujų, optimalių ir veiksmingų sprendimų susidariusiai situacijai spręsti.

Akivaizdu, kad ikimokyklinis ugdymas yra labai svarbi švietimo sistemos posistemė, nuo kurios vystymosi pobūdžio ir rezultato priklauso visos švietimo sistemos kokybė (laikiškumo perspektyvoje). Todėl būtina pabrėžti, jog vaiko santykis su ikimokyklinio ugdymo įstaiga, informacijos kaitos greičiu pulsuojančioje visuomenėje įgauna naujas prasmes, nes čia realizuojamo ugdymo turinio ir įgyjamos patirties dėka formuojasi vaiko asmeniniai įgūdžiai bei tapatumas (Neifachas, 2010; Burškaitienė, Vilkonienė, 2009). Atsižvelgiant į tai, galima teigti, kad ugdomoji aplinka ikimokyklinio ugdymo įstaigoje turėtų skatinti, žadinti, aktyvinti savaiminį (*nedirektyvu*) vaikų mokymąsi (puoselėti unikalią patirtį *štai-pasaulio* suvokties atžvilgiu). Tačiau atliktų mokslinių tyrimų duomenys bei LR statistikos departamento, 2009 metų, oficialiosios statistikos portalo, 2013 metų, pranešimų spaudai<sup>48</sup> duomenys, pateikia gana prieštarigus faktus.

Daugelio Lietuvos ikimokyklinio ugdymo įstaigų ugdomoji aplinka neatitinka higienos normų keliamų reikalavimų, nes savivaldybės stokoja lėšų ikimokyklinio ugdymo paslaugas teikiančių įstaigų vidaus bei išorės aplinkai turtinti, fizinį aktyvumą ir pažintines galias skatinantiems, kūrybiškumą plėtojantiems įrenginiams atnaujinti bei gamtinei aplinkai puoselėti. LR statistikos departamento duomenimis, beveik kas penktoje įstaigoje įrengtos patalpos neatitinka teisės aktų reikalavimų, kas tryliktoje ikimokyklinio ugdymo įstaigoje netinkamai prižiūrimos patalpos ir įranga, o kas trisdešimtoje patalpos ir vartotojai nėra aprūpinami būtinu inventoriu. Kadangi daugelis ikimokyklinio ugdymo įstaigų pastatytos seniau nei prieš 30 metų, beveik visų jų pastatus, vidaus patalpas, būtina atnaujinti, tačiau dėl sunkios šalies ir savivaldybių finansinės padėties tai padaryti gana sudėtinga. Nors savivaldybės deda pastangas siekdamas atnaujinti ikimokyklinio ugdymo įstaigų pastatus ir patalpas teikdamas paraiškas įvairiems ES struktūrinių fondų finansuojamiems projektams, tačiau dėl sunkmečiu sumažėjusio savivaldybių biudžeto savarankiškoms funkcijoms vykdyti joms nepakanka lėšų bendram (co) finansavimui užtikrinti, dėlto daugelio ikimokyklinio ugdymo įstaigų pastatų, patalpų, inventoriaus būklė yra ganėtinai skurdi ir/ar nefunkcionaliai, neergonomiška bei nebeatitinkanti šiandienos gyvenamojo pasaulio (kuris žaibiškai kinta, tobulėja ir pan.) kokybę, komfortabilumą, saugumą įvardijančios sampratos.

Moksliniu požiūriu *makro* lygio nuostatų ir veiksmų (dėl vaikų ugdymo formų ir turinio) atitikimas *mikro* lygyje iš esmės reiškia idealų variantą. Poreikių tenkinimo užtikrinimą sąlygojančios ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymo(si) sąlygos yra veiksnys, kuriuo, neretai aiškinama realių galimybių stoka<sup>49</sup>, patirties tęstinumo

<sup>48</sup> Eurostato duomenimis, 2010 m. švietimo lėšos tenkančios vienam besimokančiam asmeniui, išreikštos perkamosios galios standartais, Lietuvoje buvo beveik du kartus mažesnės už ES vidurkį.

<sup>49</sup> Gana retai ugdytinio poreikius atitinkančių ugdymo sąlygų kūrimo *pradžią* yra vaiko poreikių, interesų vertinimas (vaiko poreikių bei interesų užtikrinimui garantuoti), neretai apsiribojama vien globa ir priežiūra.

ir sąveikos (interakcijos) dermei užtikrinti (Stankūnienė, Eidukienė ir kt., 2001; Dewey, 1997, 2013; Brofenbrenner, 1974). Gyvenamojo pasaulio<sup>50</sup> kaita ir kokybė (galima tokia prielaida) susijusi su dalyvavimu<sup>51</sup> t.y. vaiko ir/ar žmogaus teisių ker-  
tinių principų įgalinimu.

Tačiau šiandien dalyvavimas neretai paverčiamas įrankiu (o ne laisvu pasirinkimu) egoistinių-pragmatinių tikslų tenkinimui. V. A. Jasvino (2000) teigimu, Rusijoje atliktas tyrimas (pradinių klasių mokinių rašinėlių analizė) atskleidė jaunosios kartos pragmatinį santykį su juos supančia aplinka: [...] Gamta – pats svarbiausias mūsų turtas. Mišką reikia saugoti, nes iš medienos gaminami pieštukai ir liniuotės [...] ir kt. Taigi pragmatinis santykis su gyvenamąja aplinka veda į patirties interpretacijos paviršutiniškumą (Jackūnas, 2011; Thorburn, Allison, 2010; Ozmon, 1996). Paviršutiniškumas<sup>52</sup> gali būti įveiktas pasitelkus transcendentalią (fenomenologinę) redukciją, kuri apima sąmonės suskliautimą vardan naujo jos šuolio, t.y. švietimo sistema sprendama vidinį konfliktą, turėtų evoliucionuoti nuo techninio *kaip* link prasminio *kodėl* (Husserl, 2005; *Institucinio ikimokyklinio ir priešmokyklinio amžiaus vaikų ugdymosi sąlygų kaitos savivaldybėse tyrimo ataskaita*, 2013). Galima daryti prielaidą, kad tai priimtinausias kelias pažvelgti į ugdomąją aplinką, kaip į žmogiškosios būties kūrybinę erdvę, o ne kaip į reiškinių visumą, kurie tarsi nieko bendra neturi su *štai-čia* veikiančiu žmogumi (Kačerauskas, 2008; Duoblienė, 2006; Sabaliauskaitė, 1998; Maniokas, 1993; Huizinga, 1992).

Švietimo sistemą (ikimokyklinio ugdymo posistemę) reglamentuojančių dokumentų kokybinės turinio analizės rezultatai atskleidė tai, jog dokumentuose vyrauja reikalavimai susiję su vaiko globa, saugumu, sveikatos apsaugos užtikrinimu. Kaip silpnybę galima įvardinti edukacinio proceso, jo turinio kokybės, prasingumo, nuoseklumo įgyvendinimui/užtikrinimui būtinų principinių nuostatų išsamumo/nuoseklumo trūkumą. Taip pat trūksta ir tikslesnių bei aiškesnių rekomendacijų, reikalavimų ugdomosios aplinkos tobulinimo perspektyvų numatymui bei kokybės užtikrinimo garantavimui. Santykinai daug mažiau dėmesio skiriama lauko ugdo-

<sup>50</sup> šiandieninių Lietuvos švietimo įtaigų arba vaikų kultūrą atspindintis bei edukacines prasmes formuojantis landšaftas arba antropologinė jo perspektyva, kitaip tariant pastatai ir gamtinė aplinka yra ne kas kita kaip sovietmečio nomenklatūros sąmoningai kurto projekto turėjusio išspręsti *Lietuvos nacionalinio savitumo formavimosi problemą palikimas*, kuris dar ir šiandien neapleidžia savo pozicijų.

<sup>51</sup> Vaiko „dalyvavimas“ vienas iš keturių JT VTK deklaruojamų principų interpretuojamas ir suvokiamas, sprendimų priėmimo prasme – etiniam/estetiniam/kognityviniam/sociokultūriniam santykiui su aplinka puoselėti.

<sup>52</sup> Šiuolaikinę visuomenę, ypač vakarų pasaulyje, veikia kaleidoskopiškai besikeičiantys veiksniai, perteikiami žiniasklaidos pasaulyje ir rodantys nenumaldomą žmogaus norą iš bet ko gauti asmeninę naudą (pragmatiškasis *Aš*). H.O. Loldrupas 1989 04 19 laikraštyje „Politiken“ tai vadina *NUOLAIDOS NUOTAIKA* („Discount-stemning“). Ir piliečiai su tokia *nuotaika* susidūrė įvairiose įmonėse, VŠĮ, NVO, ligoninėse, ikimokyklinio ugdymo įstaigose, mokyklose neretai pamiršta žmogaus ir pasaulio dermės svarbą. *Nuolaidos vadyboje* svarbu tik perkamoji galia ir rezultatai popieriuje, rašo autorius (Johansen, B. A. [et. al.]. 1999. Vaiko galimybės ir mokykla. Vilnius: Margi raštai.).

mųjų aplinkų įrengimui/parengimui bei nuolatinio jų tobulinimo užtikrinimui bei ugdymo(si) sąlygų situacijos kaitos stebėsenai (6 lentelė). Vidaus ugdomoji aplinka keičiama ir atnaujinama/tobulinama dažniau, čia efektyviau vykdomas ugdymo individualizavimo, diferencijavimo procesas, kompleksinis darbas tarp skirtingų sričių pagalbos vaikui specialistų ir kt., taip siekiama atliepti vaiko bei tenkinti šeimos kaip paslaugos užsakovo poreikius.

Žemiau pateikiami esminiai ikimokyklinio ugdymo specifika nurodantys kriterijai.

1. Ugdymo kokybė prasideda ne nuo vaiko maitinimo, priežiūros užtikrinimo (nors paminėti komponentai yra neatsiejami ir labai reikšmingi instituciniame vaiko ugdymo procese), bet nuo ikimokyklinio ugdymo įstaigos specifiškumą atspindinčių principų dermės:
  - Ugdymo programos savitumo (vizija, misija, ugdymo modeliai);
  - Ugdymo programos turinio atitikties iškeltiems tikslams, uždaviniams bei jų įgyvendinimo principams;
  - Ugdymo programos įgyvendinimui pasitelkiamų ugdymo metodų bei technologijų suderinamumo;
  - Ugdamosios vidaus bei lauko aplinkos panaudojimas įgyvendinant specifinius ugdymo programos tikslus bei uždavinius; įtraukiant įstaigos bendruomenę (taip pat ir ugdytinių tėvus) į ugdomąjį procesą bei ugdamosios aplinkos tobulinimo kryptį paieškas (erdvių planavimas, įveiklinimas organizuojant kasdienę ugdomąją veiklą, mobilizuojant, individualizuojant, tobulinant vaikų kultūrą puoselėjančias erdves ir kt.), organizuojant renginius, bendruomenines veiklas ir pan;
  - Ugdomojo proceso monitoringo (t.y. sistemingo (nuolatinio ir/ar periodinio, tam tikro svarbaus reiškinio (aplinkos taršos, vaikų sveikatos rodiklių, švietimo sistemos kokybės ir kt.) stebėjimas, renkant informaciją, reikalingą sistemos valdymui. Monitoringui priskiriamas ir po to sekantis tolimesnės kaitos bei galimo kaitos poveikio prognozavimas) strategijų funkcionavimo užtikrinimo).
2. Išvardintieji momentai tampa vaiko kokybiško metakognityvinio vystymosi ir fizinio aktyvumo, t.y. sveikos gyvensenos įgūdžių formavimo pagrindu. Kalbant apie ikimokyklinį ugdymą, būtina suprasti, kad vaiko asmenybės branda šiame amžiaus tarpsnyje gali būti apibūdinama ne konkrečiomis žiniomis ar išsilavinimu, o tam tikru lygiu išugdytais vaiko gebėjimais (*Vaiko brandumo mokyti pagal priešmokyklinio ir pradinio ugdymo programas įvertinimo tvarkos aprašas, 2005; Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų aprašas, 2013*).
3. Šiandienos švietimas savo esme lemia visuomenės sampratos kaitą/transformacijas, apie švietimo teikiamą naudą, o paradigmos transformacija (nuo teorijos prie praktikos [hermeneutinės spirales principu] ir atvirkščiai) leidžia į vaiko vystymąsi pažvelgti kaip į savaiminį, mokymo(si) visą gyvenimą pradmenų bei įgūdžių formavimo(si) procesą, o vystymosi normatyvai apibrėžiantys ribas



persiorientuoja į vystymosi kaip savito, individualaus asmenybės kismo supratimą.

4. Teigiamą vaikų socializaciją skatina bei pagrindinius ikimokyklinio ir/ar priešmokyklinio amžiaus vaikų gebėjimus, vertybines nuostatas formuoja ne tik turiningas vaiko ugdymas bei glaudi pedagogo ir vaiko sąveika atliepianti saugumo poreikio tenkinimą, bet ir visapusiškai subalansuota ugdomoji aplinka<sup>53</sup>.

Ugdomoji aplinka turėtų būti suvokiama kaip nedalomas šios sistemos komponentas, tačiau ne kaip atskira komponentė. Tokio požiūrio stoką aktualizuoja ir moksliniai edukologijos krypties tyrimai, atlikti per pastarąjį dešimtmetį, pvz., *Priešmokyklinio amžiaus vaikų (5-6(7) m.) kokybiško ugdymo(si) veiksniai ir kriterijai* (2003), *Ikimokyklinio ugdymo pasirinkimo galimybės Lietuvoje* (2004), *Ikimokyklinio ugdymo įvairovė: esama situacija ir visuomenės lūkesčiai* (2008), *Gyventojų informavimo apie ikimokyklinį ir priešmokyklinį ugdymą būklė ir patirtis* (2008), *Socialinio teisingumo rodikliai švietime* (2009), ir kt. Neretai ugdomąją aplinką analizuoja kaip fizinių reiškinių (dažniausiai apsiribojama higienos normų ir taisyklių atitikimo nustatymu, vertinimu, faktų konstatavimu), tačiau vaiko ugdymo(si) ir aplinkos sąveika, kaip vieną iš vaiko unikalią patirtį įprasminančių veiksnių analizuojama tik epizodiškai. Anot S. Neifacho (2010), pridėtinės vertės nustatymo, o taip pat ir jos suvokimo problema (ikimokyklinio ugdymo(si) sistemos atžvilgiu) nėra išspręsta. Nes vaikystė Lietuvoje vis dar tapatinama su materialiąja kategorija, bet ne idealioju (egzistencine prasme) pasauliu.

Vienas iš *Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo plėtros programos 2011–2013 metams* laukiamų rezultatų yra ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo programos vykdančių ugdymo įstaigų aprūpinimas ugdymo priemonėmis bei įranga. Ruošiamasi atnaujinti ir pritaikyti racionaliam naudojimui ne tik vidaus, bet ir lauko aplinką. Paradoksalu, tačiau daugelio ikimokyklinį ir/ar priešmokyklinį ugdymą vykdančių įstaigų lauko ugdomoji aplinka ir ne tik ji, neatitinka ir/ar prieštarauja jau patvirtintiems reikalavimams (pvz., HN - IV skyrius SKLYPAS/TERITORIJA, 22-25 punktuose nurodoma, kad: „*Įstaigos sklypas/teritorija turi būti aptverta ne žemesne kaip 1,5 m aukščio tvora* (raliai šį reikalavimą atitinka tik pavienės įstaigos, visos Lietuvos mastu). *Visi sklype/teritorijoje esantys įrenginiai turi būti saugūs, t. y. patikimai pritvirtinti, išdėstyti saugiu atstumu, turi atitikti vaikų amžių ir ūgį, ugdymo poreikius* (daugumoje šie įrenginiai (nors ir stengiamasi juos renovuoti) yra nusidėvėję ir pasenę moraline prasme, tad ir jų funkcionalumas, estetiškumas ir tinkamumas naudoti nediskutuotini). *Žaidimo aikštelėse turi būti sudaryta galimybė apsaugoti vaikus nuo tiesioginių saulės spindulių ir kritulių* (daugeliu atvejų pavėsinės ir / ar vaikų žaidimų nameliai nebetenkina šiandieninių poreikių arba jų iš viso nėra). *Žaidimų aikštelės, atsižvelgiant į žaidimų pobūdį, turi būti padengtos saugia danga*“ (daugeliu atvejų „saugi danga“ tai tik nūdienos fantomas) [...]).

<sup>53</sup> Ką reiškia - visapusiškai subalansuota ugdomoji aplinka. Tai aplinka tenkinanti skirtingų ikimokyklinio ugdymo(si) proceso dalyvių (vaiko, tėvų, pedagogų) poreikius, interesus, galimybes – tai „idealūs“ variantas.



Esminiai nagrinėjama problemą įtakojantys veiksniai (visuomenės suvokimas bei prioritetai) pateikiami (7 lentelėje).

Nepaisant to, kad LR švietimą reglamentuojantys dokumentai pakankamai aiškūs ir sistemingi, ugdymo realybė kalba apie ką kitą. Trūkinėjantis dialogas ir/ar viešojo diskurso mistifikacija pastebima skirtingas veiklos sritis kuriojančių institucijų atžvilgiu (pvz., švietimo sektorius siūlo naujus ugdymo priemonių modelius, tačiau sveikatos saugojimo sektoriuje vyraujančios nuostatos darbo organizavimo formų atžvilgiu egzistuoja baimė ir disciplinavimą palaikančiomis formomis ir kt.), yra pagrindinis trukdis reprodukcinį požiūrį bei mąstymą pakeisti interpretaciniu. Dėl minėtų priežasčių ugdamosios aplinkos tyrimai (dirbtinai neskaidant į atskirus komponentus vidaus ir lauko aplinkų, o analizuojant ją kaip vieningą sistemą, palaikančią asmenybės vystymosi kokybę bei sėkmingą ugdymą(si) užtikrinančią sąlygą), Lietuvos ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo įstaigose, yra labai svarbūs ir būtini (Burškaitienė, Vilkonis, Galkauskienė, 2012).

Vienas ryškiausių kliuvinių ir/ar ribončių veiksnių yra įvairių nesuderinamų paradigmu eklectika. Anot L. Duoblienės (2008a), švietimą reglamentuojančiuose dokumentuose esti kontraversiško dëmuo, t.y. dokumentuose vyrauja humanistinę ugdymo sampratą skelbiančios nuostatos, kurios deklaruoja, kad humanistiniai ugdymo principai, tokie kaip vaiko unikalumo puoselėjimas, yra prioritetiniai. Tačiau ugdymo realybėje taikomos, iš principo, šiai nuostatai nederančios priemonės, kaip pvz., įvairūs standartai ugdymo vyksmui matuoti.

## 6 Lentelė (\*). Ikimokyklinių ir priešmokyklinių ugdymą reglamentuojančių dokumentų analizė: ugdomųjų aplinkų legitimavimo vertinimas

BENDRIEJI REIKALAVIMAI UGDOMAJAI APLINKAI (Susiję teiginiai)	REIKALAVIMAI VIDAUS UGDOMAJAI APLINKAI (Susiję teiginiai)	REIKALAVIMAI LAUKO UGDOMAJAI APLINKAI (Susiję teiginiai)
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ [I-15] Aplinka kurtiama taip, kad vaikas joje jaustųsi esąs šeiminingas – galėtų netrukdydamas kitiems laisvai ją keisti, pritaikyti žaidimams ir veiklai;</li> <li>▪ [I-15] Aplinka turėtų būti jauki, žaisminga, estetiška ir kūrybiška, funkcionali, skatinanti vaikų aktyvumą, norą veikti, ugdytis;</li> <li>▪ [II-1] Kurti aplinką, skatinančią domėtis, pažinti, tobulėti. Rūpintis ugdymo priemonių turinimu;</li> <li>▪ [II-1] Kurti sveikas ir saugias gyvenimo ir ugdymo(-si) sąlygas, leidžiančias patirti vaikystės džiaugsmą, skatinančias pasitikėjimą, atvirumą, savarankiškumą;</li> <li>▪ [II-1] Sudaryti sąlygas vaikų kultūros plėtrai;</li> <li>▪ [II-9] Draudžiama rodyti, paroduoti, dovanoti, nuomoti ir t. t. vaikams žaislus, kino filmus, literatūrą, kurie tiesiogiai skatina karą, žiaurų elgesį, smurtą, kenkia vaiko doroviam bei dvasiniam vystymuisi;</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>UGDYMO APLINKA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ [I-3] Vaiko aplinka turi būti estetiška su tautiškuo elementais;</li> <li>▪ [I-3] Sautyktis su daiktu turi igrty ne tik estetinė, bet ir dorovinę prasmę – tai santykis su gaminiu žmogui;</li> <li>▪ [I-12] Vaikų grupės turi būti suskirstytos į atskiras zonas: priėmimo-nusirengimo, žaidimų, miegamojo / poilsio, tualetu-prausyklos;</li> <li>▪ [I-12] Įstaigoje visi įrenginiai ir baldai turi būti saugūs, tvarkingi, pritaikyti vaikams pagal jų ūgi, amžiaus ypatumus;</li> <li>▪ [I-12] Vaikų priėmimo-nusirengimo patalpoje turi būti įrengtos individualios spintelės ar kitokie įrenginiai vaikų drabužiams ir asmeniniams daiktams;</li> <li>▪ [I-12] Visų įstaigos patalpų grindys, sienos, tualetų kabinos ir lentynos turi būti lygtros, o jų apdaila lengvai valoma drėgnu būdu ir atspari valymo priemonėms;</li> <li>▪ [I-15] Grupės ar klasės erdvė turėtų būti sudaryta iš mažesnių erdvių individualiai, grupelių ir visos grupės veiklai, turėtų pakakti erdvės judėjimui;</li> <li>▪ [I-15] Grupės erdvėje vaikas turi rasti viską, ko reikia žaidimams, aktyviai veiklai ir poilsiui;</li> <li>▪ [I-15] Grupės aplinkoje greta kitų panaudojami vaiko šeimos ir vietinės bendruomenės ypatumus atspindintys žaislai, veiklos priemonės, meno kūrniai, kitos kultūrinės vertybės;</li> <li>▪ [I-15] Priešmokyklinėje grupėje kuriama socialinės aplinkos ir gamtos pažinimui specialiai pritaikyta aplinka: parūpinama priemonių, padedančių geriau pažinti save, žmogų, jo gyvenimo būdą, tarpusavio santykius, bendruomenę, gimtinę; auginamos gėlės ir kiti augalai, laikomos žuvytės, papūgėlės, vėžliukai ir kiti gyvūnėliai, yra įvairios gamtinės medžiagos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ [I-12] Naujai statomų įstaigų sklypo/teritorijos dydis nustatomas atsižvelgiant į planuojamą vaikų skaičių. Minimali neužstatyta sklypo / teritorijos dalis, skirta vaikų žaidimo aikštelėms, turi būti ne mažesnė kaip po 6 kv. m ploto vienam vaikui;</li> <li>▪ [I-12] Įstaiga, ugdanti iki 50 vaikų, gali naudotis kita vaikų žaidimui tinkancia erdve. Tokiu atveju turi būti numatytas saugus vaikų nuvykimas, buvimas toje erdvėje ir grįžimas į įstaigą;</li> <li>▪ [I-12] Draudžiama mažinti veikiančios įstaigos sklypo/teritorijos dydį.</li> <li>▪ [I-12] Įstaigos sklypas / teritorija turi būti aptverta ne žemesne kaip 1,5 m aukščio tvora.</li> <li>▪ [I-12] Draudžiama sodinti ir auginti nuodinguos augalus;</li> <li>▪ [I-12] Smėlis sklypo / teritorijos vaikų žaidimo dėžėse turi būti keičiamas ar atnaujinamas kasmet [...].</li> </ul>

6 lentelės tęsinys

UGDYMO PRIEMONĖS IR ŽAISLAI	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ [II-3] Priėmimo priemonės (si) priemonė - žaislas, daiktas ar medžiaga, padedanti priešmokyklinio amžiaus vaikui natūraliai ugdytis mokymuisi mokykloje reikalingus gebėjimus;</li> <li>▪ [II-3] Priėmimo priemonės (si) priemonių paketas - Priėmimo priemonės (si) priemonių visuma, skirta Bendrosios priešmokyklinio ugdymo ir ugdymosi programos tikslams ir uždaviniams bei priešmokyklinio ugdymo standartams įgyvendinti. Jis sudaromas iš pagrindinių ir papildomų, individualaus ir bendro naudojimo priemonių;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ [I-12] Žaislai turi atitikti vaikų amžių, būti švarūs.</li> <li>▪ [II-3] Priešmokyklinio ugdymo (si) priemonės gali būti naudojamos lauke (kieme, sporto salėje ir aikštynuose ir kt.).</li> </ul>
UGDYMO PROCESO ORGANIZAVIMAS VALSTYBINIAME / INSTITUCINIAME LYGMENYSE	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ [I-6] Valstybės dalyvės pripažįsta kiekvieno vaiko teisę turėti tokias gyvenimo sąlygas, kokių reikia jo fiziniams, protiniams, dvasiniams, doroviniams ir socialiniams vystymuisi;</li> <li>▪ [II-1] Sudaryti optimalias socializacijos, ugdymo(-si), sąlygas;</li> <li>▪ [II-6] Kuria ugdymo turiniais įgyvendinti reikiamą materialinę bazę.</li> <li>▪ [II-7] Ugdymo įstaiga turi būti aprūpinta ugdymo programoms vykdyti reikalinga iranga ir mokymo priemonėmis;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ [II-5] Būtina rasti materialinių išteklių tinkamai grupės aplinkai sukurti;</li> <li>▪ [I-15] Vaiko žaidimui ir kitai veiklai palankios aplinkos sudarymas, ugdančiųjų priemonių keitimas;</li> </ul>
SAUGUMAS IR APRŪPINIMAS	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ [II-9] Saugoti ir stiprinti vaikų sveikatą, garantuoti vaikų fizinį ir psichologinį saugumą grupėje, salėje, kitose įstaigos erdvėse, žaidimų aikštelėse ir kt.</li> <li>▪ [II-6] Steigėjas užtikrina sveiką, saugią mokymosi ir darbo aplinką;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ [I-12] Įstaigos sklypas/teritorija turi būti sistemingai valomas.</li> <li>▪ [I-3] Saugūs aikštynai, neužteršti, nenuiokota aplinka;</li> <li>▪ [I-12] Žaidimų aikštelės, atsižvelgiant į žaidimų pobūdį, turi būti padengtos saugia danga;</li> </ul>

6 lentelės tęsinys

SAUGUMAS IR APRŪPINIMAS	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ [I-13] Žaislai turi būti suprojektuoti, sukonstruoti ir pagaminti taip, kad žaidžiant arba naudojant kokiu nors numanomu būdu, atsižvelgiant į įprastą vaikų elgseną, nesukeltų pavojaus sveikatai ar rizikos susižeisti, užspringti ir pan.;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ [I-12] Smėlio dėžės turi būti apsaugotos nuo užteršimo;</li> <li>▪ [I-12] Žaidimo aikštelėse turi būti sudaryta galimybė apsaugoti vaikus nuo tiesioginių saulės spindulių ir kritulių;</li> <li>▪ [I-12] Visi sklype/teritorijoje esantys įrenginiai turi būti saugūs, t.y. patikimai pritvirtinti, išdėstyti saugiu atstumu, turi atitikti vaikų amžių ir ūgį, ugdymo poreikius.</li> <li>▪ [I-12] Draudžiama sodinti ir auginti nuodingus augalus;</li> </ul>
BENDRADARBIAVIMAS	
<p style="text-align: center;">Societarinis sisteminis kontekstas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ [I-11] Plėtojant darnaus vystymosi švietimą (DŠV) turėtų būti atsižvelgiama į skirtingas vietas, šalių ir regionų sąlygas, taip pat ir į globalesnę kontekstą, kad būtų suderinti globaliniai ir vietos interesai, būtina persiorientuoti nuo vien žiniomis pagrįsto švietimo ir problemų sprendimą ir galimų sprendimų ieškojimą. Labai svarbu kad regioninis bei tarptautinis bendradarbiavimas DŠV klausimais vyktų ne tik mokyklinio ugdymo bet ir ikimokyklinio ugdymo lygiu.</li> <li>▪ [I-2; I-3] Formuluojami tikslai turi būti realūs, besivadovaujantys vaikystės gerovę atspindinčiomis vertybėmis bei atliepiantys specifinius raišos ypatumus.</li> </ul>	<p style="text-align: center;">Institucinis (-inter-, intra; PERSONALINIS) kontekstas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ [I-7; II-9] Sprendimai daromi ne dėl vaiko, bet su vaiku (vaikystės sociokultūrinio konteksto stiprinimas).</li> <li>▪ [I-10] Vaiko ir suaugusiojo santykių tranzicijos mokymosi paradigmos kontekste.</li> <li>▪ [II-11; II-9] Veiklos refleksija, veiklą irodančių dokumentų (veiklos aprašų, veiklos foto nuotraukų, filmuotos medžiagos, vaikų darbų, plenerų ir kt.) analizė - adekvataus įsivertinimo prielaida.</li> <li>▪ [I-4; I-1; I-6] Šeimos ne kaip paslaugos užsakovo, bet kaip tiesioginio proceso dalyvio bei partnerio legitimumo pažinimas.</li> </ul>
<p style="text-align: center;">Mikrosisteminis kontekstas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ [I-4; ] Gyvenamuosiuose rajonuose kurti šeimai palankią aplinką, atitinkančią kiekvieno šeimos nario poreikius (įrengti žaliuosius plotus, vaikų žaidimo, sporto aikštelės, rekreacines zonas).</li> </ul>	

Į vaiką orientuotos paradigmos principai akcentuoja vaiko, kaip laisvos, visapusiškai sąmoningos asmenybės, gebančios suvokti savo poreikius, galimybes, ugdymo(si) svarbą. Taip pat ši paradigma vaiko ugdymo(si) turinio sampratai kelia naujus iššūkius, t.y. šios paradigmos šalininkai (J. Dewey, A. Neill, P. Björklid, ir visa eilė Lietuvos mokslininkų bei pedagogų) siekia požiūrio į ugdymo(si) hierarchiją ir vaikų balsui primetamo nereikšmingumo dėmens kismo. Taigi ši paradigma kviečia į vaiką žvelgti, kaip į unikalią, savitą asmenybę (su individualiais poreikiais bei raidos dėsninumu). Paradigmos pagrindas ypatingas dėmesys bei išskirtinis požiūris į kiekvieną vaiką bei jį supančią aplinką.

Dokumentų analizė bei mokslinių tyrimų metaanalizė leidžia daryti hipotetinę prielaidą, apie Lietuvos ikimokyklinio ugdymo posistemėje patiriamus prieštaravimus, dėl deklaratyvių siekių bei realioje ugdymo(si) tikrovėje egzistuojančių praktikų nesuderinamumo.

---

(\*) Lietuvos Respublikos švietimą (ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo posistemę) reglamentuojančių dokumentų kokybinė turinio analizė apėmė dokumentus, kurių pirminė analizė pateikiama 1 ir 2 disertacijos prieduose. Laužtiniuose skliaustuose nurodomi indeksai reiškia: *romėniškas* skaitmuo žymi dokumentų turinio analizės I (1 priedas) arba II (2 priedas) etapą, *lotyniški* skaitmenys žymi analizuoto dokumento numerį.

7 Lentelė (\*\*). Ugdomųjų aplinkų tobulinimą skatinančių ir ribojančių veiksmų analizė

SKATINANTYS VEIKSNIAI		RIBOJANTYS VEIKSNIAI	
VEIKSNIAI	SUSIJĘ TEIGINIAI	VEIKSNIAI	SUSIJĘ TEIGINIAI
Ugdomųjų aplinkų atnaujinimas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gerinti ikimokyklinio ugdymo paslaugas teikiančių švietimo įstaigų ugdomąją vidaus ir išorės aplinką;</li> <li>Gerinti vaikų nuo gimimo iki privalomojo mokymo pradžios gyvenimo ir ugdymo sąlygas;</li> <li>Gerinti švietimo pagalbos vaikui ir jo tėvams prieinamumą, didinant ugdymo programas vykdančių ir paslaugas teikiančių įstaigų skaičių bei jų paslaugų įvairovę;</li> <li>Skatinti netradiciniais ugdymo principais veikiančių švietimo įstaigų kūrimąsi (tai lemia, kad tradicinės švietimo įstaigos nepakankamai atliepia bendruomenės edukacinių poreikių įvairovę);</li> <li>Šalinti steigėjų kompleksinės pagalbos teikimo vaikams nuo gimimo iki privalomojo mokymo pradžios patirties stoka.</li> <li>Nuo 2011 m. sausio 1 d. įvestas ikimokyklinio ugdymo krepšelis.</li> <li>Grėta biudžetinio finansavimo papildomų lėšų šiam tikslui planuojama skirti finansavimą ir iš Europos Sąjungos struktūrinių fondų.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atitiktis Lietuvos Respublikos Higienos normų ir taisyklių reikalavimams</li> <li>Finansinių išteklių stoka</li> <li>Ikimokyklinio ugdymo paslaugų teikimo netolygumas</li> <li>Stichiškas ugdymo technologijų taikymas</li> <li>Pedagogų kompetencijos stoka</li> <li>Žemi šeimos keliama reikalavimai ugdomosios aplinkos kokybei</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Daugelio ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo įstaigų ugdomosios aplinkos neatitinka higienos reikalavimų;</li> <li>Steigėjai stokoja lėšų ikimokyklinio ugdymo paslaugas teikiančių įstaigų vidaus ir išorės aplinkai turtinti ir esamiems įrenginiams atnaujinti;</li> <li>50 proc. seniūnijų trūksta ikimokykliniam ugdymui vykdyti skirtų patalpų.</li> <li>Ryškus ikimokyklinio ugdymo įstaigų poreikio bei pasiūlos netolygumas;</li> <li>Pedagogai dažniausiai derina kelias ugdymo technologijas, tačiau tai daro stichiškai. Sumkiai įsisavina - konstruktyvios sąveikos vaikas-pedagogas ir spontaniško ugdymo metodus;</li> <li>Pedagogai neobjektyviai, perdėtai gerai vertina savo gebėjimus taikyti vieną ar kitą šiuolaikinę ugdymo technologiją;</li> <li>Tėvų prioritetai (kam teikiama pirmenybė) dažnai teikiami vaikto globai ir priežiūrai.</li> </ul>
Švietimo paslaugų prieinamumas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gerinti švietimo pagalbos vaikui ir jo tėvams prieinamumą, didinant ugdymo programas vykdančių ir paslaugas teikiančių įstaigų skaičių bei jų paslaugų įvairovę;</li> <li>Skatinti netradiciniais ugdymo principais veikiančių švietimo įstaigų kūrimąsi (tai lemia, kad tradicinės švietimo įstaigos nepakankamai atliepia bendruomenės edukacinių poreikių įvairovę);</li> <li>Šalinti steigėjų kompleksinės pagalbos teikimo vaikams nuo gimimo iki privalomojo mokymo pradžios patirties stoka.</li> <li>Nuo 2011 m. sausio 1 d. įvestas ikimokyklinio ugdymo krepšelis.</li> <li>Grėta biudžetinio finansavimo papildomų lėšų šiam tikslui planuojama skirti finansavimą ir iš Europos Sąjungos struktūrinių fondų.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atitiktis Lietuvos Respublikos Higienos normų ir taisyklių reikalavimams</li> <li>Finansinių išteklių stoka</li> <li>Ikimokyklinio ugdymo paslaugų teikimo netolygumas</li> <li>Stichiškas ugdymo technologijų taikymas</li> <li>Pedagogų kompetencijos stoka</li> <li>Žemi šeimos keliama reikalavimai ugdomosios aplinkos kokybei</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Daugelio ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo įstaigų ugdomosios aplinkos neatitinka higienos reikalavimų;</li> <li>Steigėjai stokoja lėšų ikimokyklinio ugdymo paslaugas teikiančių įstaigų vidaus ir išorės aplinkai turtinti ir esamiems įrenginiams atnaujinti;</li> <li>50 proc. seniūnijų trūksta ikimokykliniam ugdymui vykdyti skirtų patalpų.</li> <li>Ryškus ikimokyklinio ugdymo įstaigų poreikio bei pasiūlos netolygumas;</li> <li>Pedagogai dažniausiai derina kelias ugdymo technologijas, tačiau tai daro stichiškai. Sumkiai įsisavina - konstruktyvios sąveikos vaikas-pedagogas ir spontaniško ugdymo metodus;</li> <li>Pedagogai neobjektyviai, perdėtai gerai vertina savo gebėjimus taikyti vieną ar kitą šiuolaikinę ugdymo technologiją;</li> <li>Tėvų prioritetai (kam teikiama pirmenybė) dažnai teikiami vaikto globai ir priežiūrai.</li> </ul>
Kito švietimo teikėjo pasirinkimo galimybių didinimas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gerinti švietimo pagalbos vaikui ir jo tėvams prieinamumą, didinant ugdymo programas vykdančių ir paslaugas teikiančių įstaigų skaičių bei jų paslaugų įvairovę;</li> <li>Skatinti netradiciniais ugdymo principais veikiančių švietimo įstaigų kūrimąsi (tai lemia, kad tradicinės švietimo įstaigos nepakankamai atliepia bendruomenės edukacinių poreikių įvairovę);</li> <li>Šalinti steigėjų kompleksinės pagalbos teikimo vaikams nuo gimimo iki privalomojo mokymo pradžios patirties stoka.</li> <li>Nuo 2011 m. sausio 1 d. įvestas ikimokyklinio ugdymo krepšelis.</li> <li>Grėta biudžetinio finansavimo papildomų lėšų šiam tikslui planuojama skirti finansavimą ir iš Europos Sąjungos struktūrinių fondų.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atitiktis Lietuvos Respublikos Higienos normų ir taisyklių reikalavimams</li> <li>Finansinių išteklių stoka</li> <li>Ikimokyklinio ugdymo paslaugų teikimo netolygumas</li> <li>Stichiškas ugdymo technologijų taikymas</li> <li>Pedagogų kompetencijos stoka</li> <li>Žemi šeimos keliama reikalavimai ugdomosios aplinkos kokybei</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Daugelio ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo įstaigų ugdomosios aplinkos neatitinka higienos reikalavimų;</li> <li>Steigėjai stokoja lėšų ikimokyklinio ugdymo paslaugas teikiančių įstaigų vidaus ir išorės aplinkai turtinti ir esamiems įrenginiams atnaujinti;</li> <li>50 proc. seniūnijų trūksta ikimokykliniam ugdymui vykdyti skirtų patalpų.</li> <li>Ryškus ikimokyklinio ugdymo įstaigų poreikio bei pasiūlos netolygumas;</li> <li>Pedagogai dažniausiai derina kelias ugdymo technologijas, tačiau tai daro stichiškai. Sumkiai įsisavina - konstruktyvios sąveikos vaikas-pedagogas ir spontaniško ugdymo metodus;</li> <li>Pedagogai neobjektyviai, perdėtai gerai vertina savo gebėjimus taikyti vieną ar kitą šiuolaikinę ugdymo technologiją;</li> <li>Tėvų prioritetai (kam teikiama pirmenybė) dažnai teikiami vaikto globai ir priežiūrai.</li> </ul>
Resursai (ugdymo problemų sprendimas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gerinti švietimo pagalbos vaikui ir jo tėvams prieinamumą, didinant ugdymo programas vykdančių ir paslaugas teikiančių įstaigų skaičių bei jų paslaugų įvairovę;</li> <li>Skatinti netradiciniais ugdymo principais veikiančių švietimo įstaigų kūrimąsi (tai lemia, kad tradicinės švietimo įstaigos nepakankamai atliepia bendruomenės edukacinių poreikių įvairovę);</li> <li>Šalinti steigėjų kompleksinės pagalbos teikimo vaikams nuo gimimo iki privalomojo mokymo pradžios patirties stoka.</li> <li>Nuo 2011 m. sausio 1 d. įvestas ikimokyklinio ugdymo krepšelis.</li> <li>Grėta biudžetinio finansavimo papildomų lėšų šiam tikslui planuojama skirti finansavimą ir iš Europos Sąjungos struktūrinių fondų.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atitiktis Lietuvos Respublikos Higienos normų ir taisyklių reikalavimams</li> <li>Finansinių išteklių stoka</li> <li>Ikimokyklinio ugdymo paslaugų teikimo netolygumas</li> <li>Stichiškas ugdymo technologijų taikymas</li> <li>Pedagogų kompetencijos stoka</li> <li>Žemi šeimos keliama reikalavimai ugdomosios aplinkos kokybei</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Daugelio ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo įstaigų ugdomosios aplinkos neatitinka higienos reikalavimų;</li> <li>Steigėjai stokoja lėšų ikimokyklinio ugdymo paslaugas teikiančių įstaigų vidaus ir išorės aplinkai turtinti ir esamiems įrenginiams atnaujinti;</li> <li>50 proc. seniūnijų trūksta ikimokykliniam ugdymui vykdyti skirtų patalpų.</li> <li>Ryškus ikimokyklinio ugdymo įstaigų poreikio bei pasiūlos netolygumas;</li> <li>Pedagogai dažniausiai derina kelias ugdymo technologijas, tačiau tai daro stichiškai. Sumkiai įsisavina - konstruktyvios sąveikos vaikas-pedagogas ir spontaniško ugdymo metodus;</li> <li>Pedagogai neobjektyviai, perdėtai gerai vertina savo gebėjimus taikyti vieną ar kitą šiuolaikinę ugdymo technologiją;</li> <li>Tėvų prioritetai (kam teikiama pirmenybė) dažnai teikiami vaikto globai ir priežiūrai.</li> </ul>
Kryptingas tarpinstitucinis bendradarbiavimas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gerinti švietimo pagalbos vaikui ir jo tėvams prieinamumą, didinant ugdymo programas vykdančių ir paslaugas teikiančių įstaigų skaičių bei jų paslaugų įvairovę;</li> <li>Skatinti netradiciniais ugdymo principais veikiančių švietimo įstaigų kūrimąsi (tai lemia, kad tradicinės švietimo įstaigos nepakankamai atliepia bendruomenės edukacinių poreikių įvairovę);</li> <li>Šalinti steigėjų kompleksinės pagalbos teikimo vaikams nuo gimimo iki privalomojo mokymo pradžios patirties stoka.</li> <li>Nuo 2011 m. sausio 1 d. įvestas ikimokyklinio ugdymo krepšelis.</li> <li>Grėta biudžetinio finansavimo papildomų lėšų šiam tikslui planuojama skirti finansavimą ir iš Europos Sąjungos struktūrinių fondų.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atitiktis Lietuvos Respublikos Higienos normų ir taisyklių reikalavimams</li> <li>Finansinių išteklių stoka</li> <li>Ikimokyklinio ugdymo paslaugų teikimo netolygumas</li> <li>Stichiškas ugdymo technologijų taikymas</li> <li>Pedagogų kompetencijos stoka</li> <li>Žemi šeimos keliama reikalavimai ugdomosios aplinkos kokybei</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Daugelio ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo įstaigų ugdomosios aplinkos neatitinka higienos reikalavimų;</li> <li>Steigėjai stokoja lėšų ikimokyklinio ugdymo paslaugas teikiančių įstaigų vidaus ir išorės aplinkai turtinti ir esamiems įrenginiams atnaujinti;</li> <li>50 proc. seniūnijų trūksta ikimokykliniam ugdymui vykdyti skirtų patalpų.</li> <li>Ryškus ikimokyklinio ugdymo įstaigų poreikio bei pasiūlos netolygumas;</li> <li>Pedagogai dažniausiai derina kelias ugdymo technologijas, tačiau tai daro stichiškai. Sumkiai įsisavina - konstruktyvios sąveikos vaikas-pedagogas ir spontaniško ugdymo metodus;</li> <li>Pedagogai neobjektyviai, perdėtai gerai vertina savo gebėjimus taikyti vieną ar kitą šiuolaikinę ugdymo technologiją;</li> <li>Tėvų prioritetai (kam teikiama pirmenybė) dažnai teikiami vaikto globai ir priežiūrai.</li> </ul>

(\*\*) **Metodo ribos** - rengiant metaanalizę buvo taikomas pirminių ir antrinių šaltinių (LR švietimą [ikimokyklinio bei priešmokyklinio ugdymo sritį] reglamentuojančių dokumentų analizės atliktos kitų mokslininkų ir pateiktamos mokslinių tyrimų ataskaitose) analizės ir sintezės metodas. Šio metodo ribotumas pasižymi tuo, jog riboja galutinių išvadų pateikimo galimybes, nes analizuotų dokumentų rezultatai bei išvados gali būti labai prieštaringi (čia kaip neišvengiamybė tampa tyrėjo subjektyvumo dimensija), neišsamūs ir/ar stokojantys aktualumo dėl tyrėjų profesionalumo ir kitų tyrimo kontekstą lemiančių priežasčių. Todėl šie duomenys turi būti laikomi „parengiamuoju projektu“, dėl ko išskelti klausimai bus pagrindas tolimesniems tyrimams ir/ar diskusijoms šiuo klausimu.



### 3.2. Ikimokyklinės ugdymo įstaigos lauko ugdomosios aplinkos turinio konceptualizavimas pedagogų patirties koncepcijų kontekste

Pasitikėjimas asmenine kompetencija (*angl. self* – asmenybe arba savuoju *Aš*) arba savireguliacija suvokiama bei analizuojama pasitelkiant konkrečius su asmenybės elgesio, vertybinių orientacijų kaita susijusius procesus: (a) savistaba (egzistencinių prasmų dialektika), (b) savęs vertinimu, t.y. asmeninės veiklos refleksija. Per asmeninę patirtį asmuo išsąmonina savojo *Aš* reikšmę, o grįžtamojo ryšio iš aplinkos dėka modeliuoja savireguliacijos procesus. Sąveika su *Kitais* motyvuoja keisti save ir tobulinti artimąją aplinką. Tyrimo rezultatai rodo, kad daugelis pedagogų pasitikėjimą profesiniu kompetentingumu vertina labiau nei palaikymą iš aplinkos.

Didėjanti asmens (šiuo atveju pedagogo) patirtis keičia tai, kas įgyja pridėtinę vertę ugdymo(si) turinio kokybės užtikrinimo atžvilgiu. Veiklos modeliavimas, keliant iššūkius sau, be išorinio palaikymo ir/arba skatinimo, neretai tapatinamas su asmeniškai prasmingo elgesio modeliu, kuris įtraukia savasties sistemas, t.y. pedagogai pripažįsta, kad kvalifikacija yra pagrindas ugdymo paskirties bei ugdymo(si) turinio komponentų reikšmės suvokimui, tokių kaip aplinkos kokybė, pritaikomumo bei funkcionalumo svarba, ugdymo(si) turinio įgyvendinimą atspindinčių nuostatų atžvilgiu. Vertinant ugdomosios aplinkos turinio komponentų reikšmingumą (kaip sistemos, palaikančios asmenybės vystymosi kokybę bei sėkmingo ugdymo(si) plėtotę, vientisumą užtikrinančių sąlygų visumą), išryškėjo (tyrimo dalyvių požiūriu) esamą situacijos problemišumą atskleidžianti požiūrių ir nuostatų dialektika, pvz., tyrime dalyvavusių pedagogų reflektuojamose patirties koncepcijose išryškėjo su tyrimo objekto multidimensiškumu susijusios nuostatos:

(1) Ikimokyklinį ugdymą organizuojančių ugdymo įstaigų teritorijos nėra visiškai tuščios, tačiau jos yra skurdžios edukaciniu požiūriu. Skurdi lauko ugdomoji aplinka riboja veiklos įvairovės užtikrinimą, todėl vaiko ugdymosi poreikių tenkinimas neretai yra didelis iššūkis, kurį kompensuoja tik pedagogo profesionalumas. Tačiau reikšmingas prieštaravimas yra tai, kad žmoniškųjų išteklių tobulinimo atžvilgiu, santykinai didelės galios yra sutelktos, mažiausiai pedagoginiu, edukaciniu ir ypač paradigminiu požiūriais, išprususių darbuotojų *rankose*. „Šeiminkėlėmis“ buitiniame lygmenyje vadinamas fenomenas yra gan opi problema, kuomet kalbama apie auklėtojo padėjėjo statuso (jam priskiriamų vaidmenų bei deleguojamų atsakomybių) kaitą (Ruškus, Žvirdauskas, 2010). Gana žemas pedagogų padėjėjų ir pačių pedagogų (vadovaujantis, 2012 metais Vytauto Didžiojo universiteto mokslininkų atlikto *Ikimokyklinio, priešmokyklinio ugdymo Lietuvoje būklės ir galimybių tyrimo* duomenimis) edukacinis išprusimas tiesiogiai siejasi su į vaiką orientuoto ugdymo turinio principinių nuostatų įgyvendinimo galimybių užtikrinimu.

(2) Žemesniais reitingais vertinti veiksniai labiau susiję su formuojama švietimo politika bei prioritetinių finansavimo sričių pasiskirstymu, t.y. ikimokyklinio

ugdymo įstaigų materialinės bazės tobulinimas neretai esti reikšmingumo periferijoje.

Lauko ugdomosios aplinkos tobulinimas edukaciniu aspektu, kol kas nėra prioritetinga sritis dar ir dėl to, kad nėra išryškintas edukacinio reikšmingumo dėmuo, lauko ugdomoji aplinka labiau siejama, suvokiama, atpažįstama kaip vaiko sveikatinimą atliepanti sritis (todėl apsiribojama, ugdymui skirtoje erdvėje, įstaigos teritorijoje, tvarkos ir švaros palaikymu bei neretai labiau susikoncentruojama į įstaigos reprezentacinių erdvių estetinių reikšmingumą ir kokybę nei edukaciją. Ugdymui skirta įstaigos teritorija naudojama rytinių/popietinių pasivaikščiojimų metu bei švenčių ir/ar renginių metu).

Estetinis patyrimas nėra visiškai nereikšmingas vaiko gyvenime, nes jis yra gyvenimo harmonijos, visavertiškumo pajautą įtvirtinantis dėmuo, darantis įtaką prasmų susidarymui. Estetiškai reikšmingų reiškinių sritis skirstoma į tris grupes: *natūralius gamtos objektus* (egzistuojančius nepriklausomai nuo žmogaus), *utilitarinės, antropogeninės paskirties daiktus ir objektus* (kuriuos kuria žmogus asmeniniams poreikiams tenkinti) bei *meninius objektus* (žmogaus kūriniai, skirti tam tikrų emocijų sužaditimui). Čia svarbios ir objektų estetiškumą lemiančios savybės tokios, kaip pvz., pusiausvyra, darna, tvarka, vienovė įvairovėje, proporcijos, harmonija, tikroviškumas, originalumas, meistriškumas, subtilumas, tikrovės, tiesos atskleidimas, didingumas, kitoniškumas ir kt. Taigi ugdymasis bei jo turinio sklaida vienareikšmiškai yra skatinama plėtojant meniškumo patyrimą, tačiau ugdymo realybėje, ši sritis neretai nustelbia edukaciją, taip prarasdama ir savąją vertę, nes estetiškumas įstaigos teritorijoje, nustelbiantis kitas sritis, tampa nemažu trukdžiu aplinkos kaip ugdymo(si) agento įprasminimui, nes objektų keitimo/kūrimo/perkomponavimo/perorganizavimo galimybė yra eliminuojama, dėl įstaigos teritorijoje estetinę vertę turinčių objektų *neliečiamybės prezumpcijos* (Kievišas, 2012; Kondratienė, 2012; Mureika, 2006).

Analizuojant tyrimo kontekstą lemiančius veiksnius, prieštaravimai išryškėja ir atsakomybių pasiskirstymo dialektikoje, t.y. *visuomenės nuostatai*, kuriose išryškėja, ikimokyklinio ugdymo įstaigos kaip vienos iš *makro* sistemos komponentų sociokultūrinis, edukacinis reikšmingumas bei vietos bendruomenės priskiriamų prasmų atžvilgiu (t.y. įvairiuose dokumentuose bei įstatymų nuostatose įtvirtintų vaiko teisių turėti tokias gyvenimo ir ugdymosi sąlygas, kokių reikia jo fizinei, intelektinei, dvasinei, socialinei bei dorovinei raidai užtikrinimo galimybės prasilenkia su kasdienia ugdymo praktika).

Priežiūrai ir saugumui teikiami prioritetai, akademizuotas požiūris į mažo vaiko ugdymą, ugdymo kokybę bei ugdymo(si) turinio prasmingumą, svarbą, yra vienas svarbiausių kriterijų komplikujančių ir taip pakankamai lėtą švietimo sistemos bei atskirų jos grandžių kaitą. Vaiko ugdymo(si) turinys turėtų nuolat sąveikauti (papildyti, praplėsti, reprodukuoti ir pan.), su šiuolaikinio globalaus pasaulio bei sienų rekonstruojama vaikystės samprata, t.y. ugdymo(si) turinys turėtų būti suvokiamas globaliai, o veikiamas lokaliai, t.y. natūralios aplinkos kontekste: (1) *Artimasis kontekstas* – vaiko savastį formuoja šeima, sociokultūrinės, edukacinės arenos (bei

šiose arenose apsijungusių bendruomenių tikslai, prioritetai, nuostatos, požiūriai), vietos bendruomenė; (2) *Tolimasis kontekstas* – vaiko savastį formuoja globalizacija (perimtos tradicijos, taisyklės, ritualai), t.y. socialinių, politinių, kultūrinių institutų veikla (tam tikro proceso akivaizdoje, t.y. globalaus ekonominio augimo ir/arba krizės) bei jų tarpusavio sąveikos padiktuoti produktai (kasdieninio gyvenimo kokybei užtikrinti reikalingi daiktai, žaislai, rūbai, technika ir pan.).

Paradoksalu, bet lauko ugdomoji aplinka vis dar suvokiama/traktuojama kaip *daiktas* (tai lemia dualistinės-sudaiktinančios mąstymo tradicijos), kuris gali būti įvairiai *supakuojamas* ir perduodamas, t.y. tam, kad neiškraipytų *savaime-suprantamybių* skelbiamos tiesos. *Savaime-suprantamybe* tapusiai sampratai atspindėti pasitelkiamos Lietuvos miestų viešųjų erdvių (aikščių) planavimo ypatumus analizuojančių autorių mintys. Anot R. Buivydo (2011), miesto aikščių pirminė paskirtis buvo prekybinė, XX a. viduryje Lietuvoje buvo išplėtotas valstybinės reprezentacinės miesto viešosios erdvės tipas, daugelyje miestų buvo suformuotos tarybinę ideologiją reprezentuojančios aikštės. Kurios po 1991 m. panaikinus pagrindinį aikštę identifikuojantį elementą – monumentą – prarado savo pirminę funkciją (Buivydas, Samalavičius, 2011). Tradicinė miesto viešųjų erdvių sistema nuolat kinta kokybiniu, struktūriniu ir kiekybiniu požiūriais. Miestams plėtojantis ir augant dauguma tokių erdvių prarado komercinę funkciją ir tapo reprezentacinėmis aikštėmis prie svarbių institucijų ar sakralinių objektų, taip pat jos įgavo skverų ar miesto sodų bruožų. Atkūrus Lietuvos nepriklausomybę pradėta ieškoti naujų viešųjų erdvių planavimo idėjų, viešosios erdvės (t. y. susibūrimo ir/ar tranzitinės) be pagrindinės paskirties įgavo ir aktyviam poilsiui bei edukacinei veiklai skirtų erdvių funkciją (Malakauskienė R., Gerikienė V., 2012)<sup>54</sup>. Taigi, tiek viešųjų erdvių, t.y. aikščių, tiek ir ikimokyklinio ugdymo paslaugas teikiančių įstaigų teritorijų formavimo dėsningumas priklauso nuo sociokultūrinio konteksto, keičiantis žmonių prioritetams, keičiasi ir erdvės suvokimo samprata. Viešųjų erdvių (aikščių) formavimas perėjo tris stadijas: *pirmoji* – prekybinė, *antroji* – reprezentacinė, skirta paradams ir politinės ideologijos aukštinimui, ir *trečioji* stadija šiuolaikinis aikščių formavimas, kai miesto aikštės tampa *polifunkciniu* miesto elementu. Šiandien erdvės transformaciją diktuoja socialiniai, ekonominiai, estetiniai, kultūriniai, ideologiniai veiksniai. Atsisakoma idėjų išreikšti tik reprezentacinę funkciją (tiek miesto, tiek ir įstaigos lygmenyje), ieškoma įvairaus pobūdžio vartotojo veiklų scenarijų.

A. Talvé (2011), analizuodama bibliotekų paskirties kaitą (biblioteka kaip atradimų erdvė), iliustruoja pasikeitusį požiūrį į žinias ir žinojimą. Ji šią kaitą aiškina besiremdama žymių japonų mokslininkų (Ikujiro Nonakos ir Hirotakos Takeuchi)<sup>55</sup>, žinių koncepcija. Įdomu tai, kad ši koncepcija taikoma šiuolaikinėje žinių vadyboje

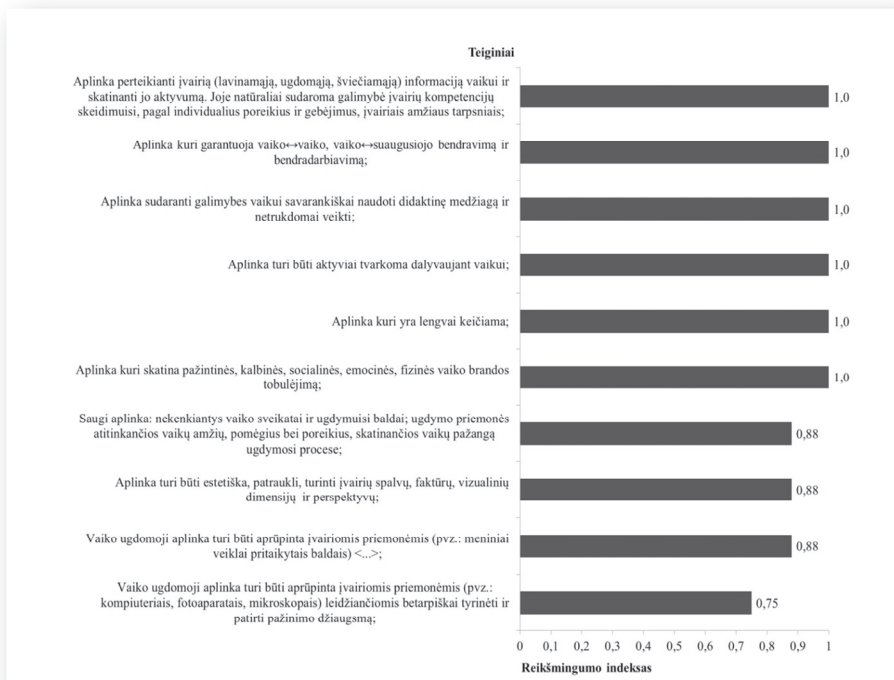
<sup>54</sup> Aurelija Jankauskaitė, Ramunė Olšauskaitė Urbonienė\*, Jonas Abromas, 2014, *Miesto viešųjų erdvių (aikščių) planavimo ypatumai po Lietuvos nepriklausomybės atkūrimo: Klaipėdos „Atgimimo“ aikštės pavyzdžiu. Prieiga internetu* <<http://www.krastotvarka.vhost.lt/documents/10.pdf>>

<sup>55</sup> Ikujiro Nonaka, Hirotaka Takeuchi, 1995, *The Knowledge-Creating Company – How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford University Press.

ir labai populiarūs verslo pasaulyje. Paprasta, bet išmintinga koncepciją apibrėžianti idėja skelbia, kad žinios gimsta socialinėje sąveikoje, transformuojantis iš neapčiuopiamų intuityvių idėjų į racionalius teiginius, argumentus ir žinių sistemas. Nesiplečiant į koncepcijos detales, reikia pažymėti, kad svarbiausia pranešama žinia yra tai, jog šiandien žinių konstravimo procese, ne tiek svarbu žinių šaltiniai, kiek žinių kūrimosi procesas, jo virsmai. Taigi, pažinimui ir mokymui(si) nepakanka suteikti prieigos prie šaltinių (pasufleruojant galimų intencijų variantus), reikia sukurti erdvę, kuri stimuliuotų žinių kūrimąsi. Šią erdvę sudaro du komponentai – tai (1) *bendravimas* (racionalioji plotmė), sąveika su kitais žmonėmis ir (2) neracionalūs žinojimo komponentai – *įkvėpimas, vaizduotė, tam tikra emocinė atmosfera*.

Erdvė yra gana abstrakti sąvoka, tačiau ji lengvai transformuojama per asmeniniame patyrimo glūdinčias *štai-būties* pažinimo perspektyvas. Pažinta, įgyventa, patirta aplinka tampa vieta, t.y. tuomet ji gali būti perkuriama, rekonstruojama, keičiama, tai reiškia, jog ji yra aktyviai keičiama žmogaus, o žmogus jos. Svarbus momentas, kurį būtina pažymėti yra tai, kad erdvė, aplinka, vieta įvaldoma per tam tikras dimensijas, t.y. *judesiu* (kinestetiškai), *suvokimu*, kuris įgyjamas per unikalią patirtį (simboliškai), asmens *veikimu* tam tikroje vietoje, atliekant tam tikrą veiklą (socialiai) (Plungė, 2012).

Šios trys dimensijos atsispindi ir pedagogų požiūryje (6 pav.), į tai kokie ugdomosios aplinkos turinio komponentai yra būtini siekiant užtikrinti ugdymo(si) kokybę, garantuoti ugdymo(si) turinio nuoseklumą, reikšmingumą ir kitus principus.

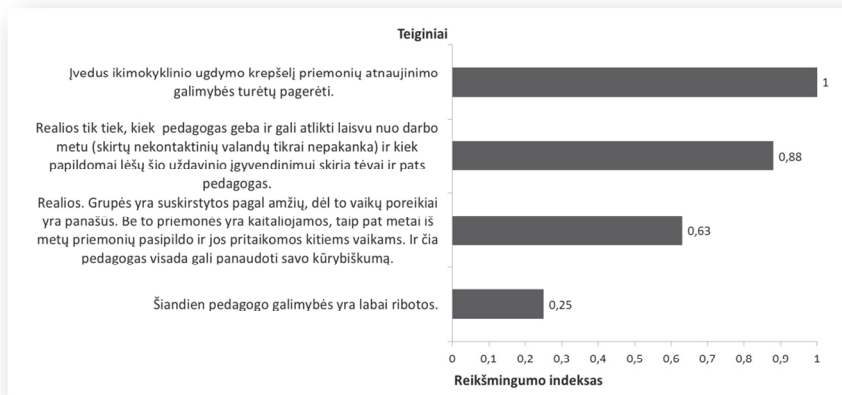


7 pav. Ugdomosios aplinkos turinio komponentus iliustruojantys teiginiai

Teiginiai, kuriuose aplinka suvokta kaip erdvė orientuota į vaiką, įgalinanti jo veiklą, t.y. ugdymo(si) procesas yra priemonė vaiko poreikiams bei interesams tenkinti, įvertinti kaip reikšmingiausi. Taip pat išryškėja ergonomikos, kaip ugdymo(si) proceso kokybę užtikrinančio veiksnio, svarba (Poderienė, 2006; Kučinskas, Poderienė, 2006). Aplinka kuri lengvai keičiama, o kaita inicijuojama siekiant atliepti vaiko kaip aktyvaus kūrėjo dalyvavimą, t.y. anot A. Mickūno (2014), lavinamas vaikas tampa mokiniu, o bendraudamas socialiu žmogumi, suprantančiu savo ribas, galias, *Kito* svarbą jo gyvenimui ir taip pat savo indėlį į kitų gerovę ir/ar atvirksčiai. Taigi tampa aišku, vaiko tapatybės formavimasis prasideda tuomet, kuomet jis suvokia esąs asmenybė turinti savo tapatybę ir tuo pat metu esąs susijęs su skirtingomis kitų tapatybėmis (Garšvė, 2014; Mickūnas, 2014), šios savivokos esmė dialoginis ugdymo(si) principas, kuris remiasi bendrumo, visuotinum, konkretumo dialektika.

Ugdamosios aplinkos aprūpinimas estetinį, emocinį komfortą užtikrinančiomis priemonėmis (meno kūriniais, meniniai veiklai plėtoti pritaikytais baldais ir kt.) vertinamas kaip reikšmingesnis ugdymo(si) turinio komponentas nei ugdamosios aplinkos aprūpinimas, vaiko pažinimo galių plėtotę skatinančiomis priemonėmis (kompiuteriais, fotoaparatai, mikroskopais, gamtos tyrinėjimo rinkiniais: rėmais, indais augalų, vabzdžių stebėjimams organizuoti ir pan.). Tokį pedagogų požiūrį galima vertinti, kaip neatitinkantį objektyvios realybės, kuris (galima tokia prielaida) lydimas per aukšto asmeninių kompetencijų vertinimo ir/arba tai leidžia formuluoti išvadą, kad pagrindiniai mažo vaiko ugdymo turinio ir jo ugdymosi proceso komponentai yra: pokalbis, pavyzdys, aiškinimas, demonstravimas, vaikų–suaugusiųjų tarpusavio santykiai. Tačiau žvelgiant iš vaiko požiūrio taško, vaikų kultūra ir jos suvokimas, suaugusiųjų perspektyvoje yra tik sąlyginis. Vaikas yra ugdymo objektas, kuriuo suaugusieji manipuliuoja, siekdami kilnaus tikslo - išauklėti dorą pilietį, derantį prie *kažkieno* nustatytų normų. Tačiau yra ir kitas paaiškinimas, kodėl aprūpinimas tyrinėjimą, pažinimą, aplinkos pajautimą skatinančiomis priemonėmis (čia slypi ir kultūrinė perspektyva, kam skiriamas dėmesys, intuityviai, nes toks žinojimas yra visuotinai priimtas (socialinio konstruktyvizmo požiūriu)) yra svarbus ir pedagogai nepelnytai nuvertina ir/arba neįvertina šio turinio komponento (10 teiginys) reikšmės. Tai susiję *su gyvenamuoju pasauliu, kuris yra susijęs su daiktų ir jame vykstančių procesų reikšmėmis. Juo glaudesni ryšiai, tuo platesnis gyvenamasis pasaulis.* Jei šiuos teiginius laikyti **aksioma** (kuri sudaro konceptualių tyrimo objekto daugiamatiškumą įvardijančių nuostatų teorinį pagrindą), tuomet tai patvirtina, jog egzistuoja nesutapimų/prieštaravimų tarp pedagogų žinojimo ir veiklos ir/arba žinojimo trūkumo ir neveikos. Čia išvados persikelia iš mokslinės į moralinę plotmę. Dar vienas svarbus pastebėjimas, yra tai, kad tarp išvardintų teiginių iliustruojančių ugdamosios aplinkos turinio komponentus, nėra nei vieno teiginio apie lauko ugdomąją aplinką, o tai leidžia daryti dar vieną hipotetinę prielaidą, apie tai, jog pedagogai nepelnytai nuvertina ir/ar nepriskiria lauko ugdomajai aplinkai edukacinės reikšmės.

Vaikas aplinką ir joje vykstančius įvykius interpretuoja pasitelkdamas ugdytojo intencijas, t.y. reikšmių tinklus, kurie vaiko žvilgsnį kreipia į pasaulį kuriame jis gyvena, tokiu būdu vaikas savo supratimą plėtoja per ugdytojo požiūrio tašką. Dilema esti tarp šių dviejų diskursų, pirma, jei adekvačiai/sąmoningai savo kompetencijas vertinantis pedagogas, tas kuris suvokia šio ugdymo(si) turinio komponento reikšmę simuliuoja žinojimu neveikimo akivaizdoje, tai kurio iš jų elgesys yra savanaudiškesnis, to kuris imituoja žinių trūkumą, ar to kuris iš esmės jų stokoja? Klausimas lieka atviras, siekiant paskatinti tolimesnes diskusijas.



8 pav. Galimybių atnaujinant ugdomasias priemones vertinimas/įsivertinimas

Neformaliojo vaikų švietimo krepšelio įvedimas vertinamas kaip racionali priemonė įveikti šį ugdymo netolygumą, t.y. ugdymo(si) priemonių atnaujinimą/turtinimą ir pan. Tačiau 2009 metais, atlikto tyrimo apie neformaliojo švietimo Lietuvoje faktus, interesus bei vertinimą<sup>56</sup> duomenimis, neformaliojo vaikų švietimo institucijų vadovai išreiškė nuogastavimus apie tai, jog mokykloms nuolat trūksta lėšų, priemonių, transporto ir kt.

Nenuostabu, kad priemonių atnaujinimo galimybės vertinamos gana kritiškai (net trys iš keturių pozicijų vertinamos ne itin aukštu reikšmingumo indeksu). Toks vertinimas yra tiesiogiai susijęs su formuojama švietimo politika, lemiančia finansavimo prioritetų pasiskirstymą.

Decentralizacija bei ikimokyklinio ugdymo demokratizavimas (ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo krepšelio įvedimas, projektinės veiklos galimybės siekiant lėšų pritraukimo ir kt.) suteikia naują (*saviorganizuotumą* įgalinantį) statusą šiai švietimo posistemai.

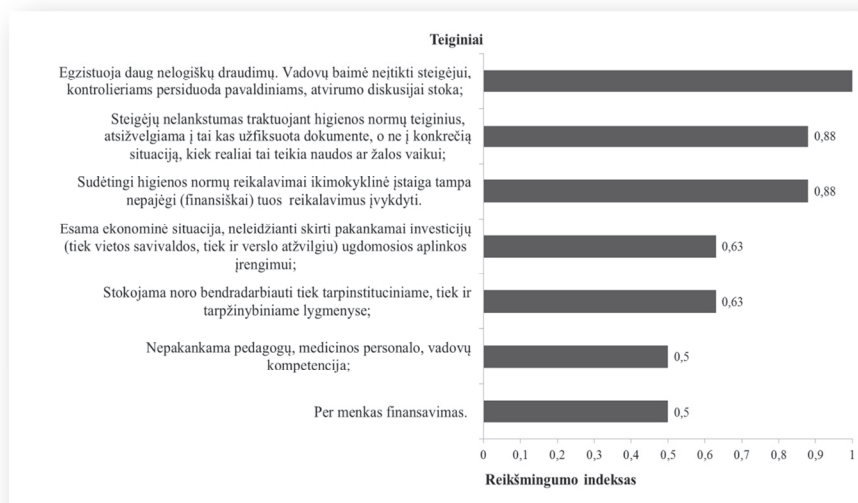
Be to, edukacinio proceso kokybei užtikrinti būtinų ugdymo priemonių atnaujinimo galimybės taip pat siejamos ir su pedagogo asmens kūrybinėmis galiomis.

<sup>56</sup> Ruškus, J., Žvirdauskas D., Stanišauskienė V., 2009, Neformalusis švietimas Lietuvoje. faktai, interesai, vertinimai. Mokslo studija. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.



Kritinis požiūris (veiklos bei jai būtinų priemonių atnaujinimo, tobulinimo atžvilgiu), demonstruoja pedagogo negebėjimą numatyti ugdymo programos įgyvendinimui pasitelkiamų ugdymo metodų bei technologijų dermių su specifiniais ugdymo programos tikslais bei uždaviniais (t.y. erdvių planavimas/kūrimas/įveiklinimas organizuojant kasdienę ugdomąją veiklą bei ugdomosios aplinkos tobulinimo perspektyvų numatymas (mobilizuojant, individualizuojant, tobulinant vaikų unikalios patirties puoselėjimą atspindinčias erdves bei priemones)).

Ugdymo turinio komponentų (ugdomųjų erdvių ir/ar priemonių) dermės užtikrinimą apsunkina, ne tik materialinių galimybių rėmai, bet ir konstruktyvios/dialogiškos sąveikos *vaikas-pedagogas* ir šią sąveiką sustiprinančios spontaniškos veiklos edukacinio prasingumo bei inovatyvių, netradicinių ugdymo metodų įsisaivinimo trūkumas, baimė naujovėms ir iššūkiams yra vienas rimčiausių iššūkių, nes drausme ir tvarka grįsta pedagogika tenkina tik minimalų ugdymo lygį, t.y. svarba vis dar teikiama priežiūrai ir saugumui (ugdymo patirtį bei kvalifikaciją turinčių specialistų pagalba). Taigi šios sąveikos stoka, dar kartą patvirtina tai, jog į vaiką orientuotos paradigmos įgalinimas bei vaiko prigimtinių galių puoselėjimas, ugdymo realybėje veikia priskiriamas siekiamybei, o vaiko galių puoselėjimo užtikrinimas vis dar yra probleminė sritis.



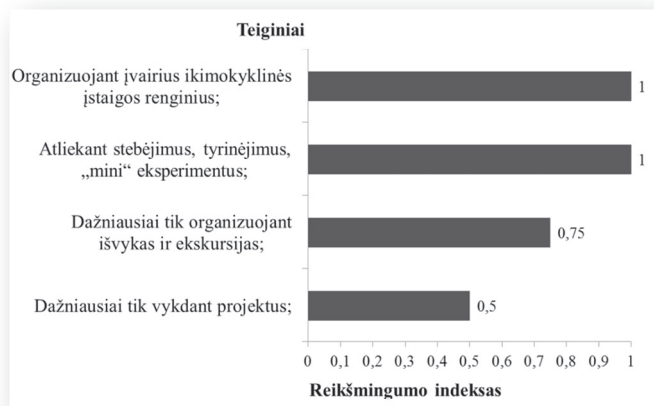
**9 pav.** Veiksniai ribojantys tinkamiausių ugdomajai aplinkai paruošti sąlygų sukūrimą

Veiksniai ribojantys tinkamiausių ugdomųjų sąlygų (su)kūrimą siejami su ikimokyklinio ugdymo įstaigos steigėjų ir įstaigų vadovų lankstumo stoka. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo plėtros 2011–2013 metų programoje, pateikiamos situacijos analizėje personalo kaitos problema analizuojama pasitelkiant tokius argumentus:

Siekiant užtikrinti ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo paslaugų kokybę augimą, pirmiausia tikslinga pasirūpinti tiesioginio paslaugų teikėjo – pedagogo – gerove darbe, kuri priklauso nuo materialinio, psichologinio ir socialinio pasitenkinimo darbu. Be abejo, esamomis sąlygomis svarbus darbo užmokesčio dydžio aspektas lemia ir kitas pasitenkinimo darbu formas: psichologinę įtampą dėl nepakankamų pajamų, mažesnes saviraiškos ir laisvalaikio galimybes, nepagrįstą profesijos nuvertinimą socialiniu požiūriu. Pabrėžtina, kad gerovė darbe vertinama ne tik pagal darbo užmokesčio dydį, bet ir sąnaudas: kiek ir kokiomis materialinėmis, psichologinėmis sąlygomis reikia dirbti, kiek laiko lieka poilsiui ir visaverčiam laisvalaikiui, kokios tobulėjimo ir karjeros galimybės, kaip specialistas gali save atskleisti profesinėje veikloje, kaip vertinama jo veikla profesinėje bendruomenėje ir visuomenėje, kiek jis jaučiasi svarbus dirbdamas konkretų darbą ir t. t. Šiuo metu ikimokyklinio ugdymo auklėtojo ir priešmokyklinio ugdymo pedagogo poreikiai nėra tenkinami nė vienu iš minėtų gerovės darbe aspektų. Todėl dažnai jauni specialistai nejaučia pasitenkinimo darbu ikimokyklinio ugdymo įstaigoje ir ieško kitų profesinių galimybių [...].

Kalbant apie atvirumo diskusijai bei lankstumo stoką, numanomas šių teiginių paaiškinimas siejamas su Lietuvai būdinga bendravimo ir bendradarbiavimo kultūros įgūdžių stoka, tradicijomis ir/arba ugdymo realybe mistifikuojančiomis *savime-suprantamybėmis*. Nes išorinis įstaigų veiklos vertinimas vis dar fokusuojamas ne į veiklos tobulinimo perspektyvas, bet į draudimus ir kontrolę.

Visuomenės nuostatose ikimokyklinio ugdymo įstaiga (vietos bendruomenės, vietos savivaldos, verslo požiūriu) reikšminga tiek, kiek ji atliepia užsakovo (prideda prie šeimos įsitraukimo į darbo rinką galimybių didinimo) poreikius.



**10 pav.** Kaip plačiai, pedagogai, planuodami ugdomąją veiklą, pasitelkia lauko ugdomasias aplinkas

Lauko ugdamosios aplinkos pasitelkimas organizuojant ugdomąją veiklą pateikė dvejopą analizuojamos situacijos vaizdą. Pedagogai, kurie suinteresuoti ugdomo-

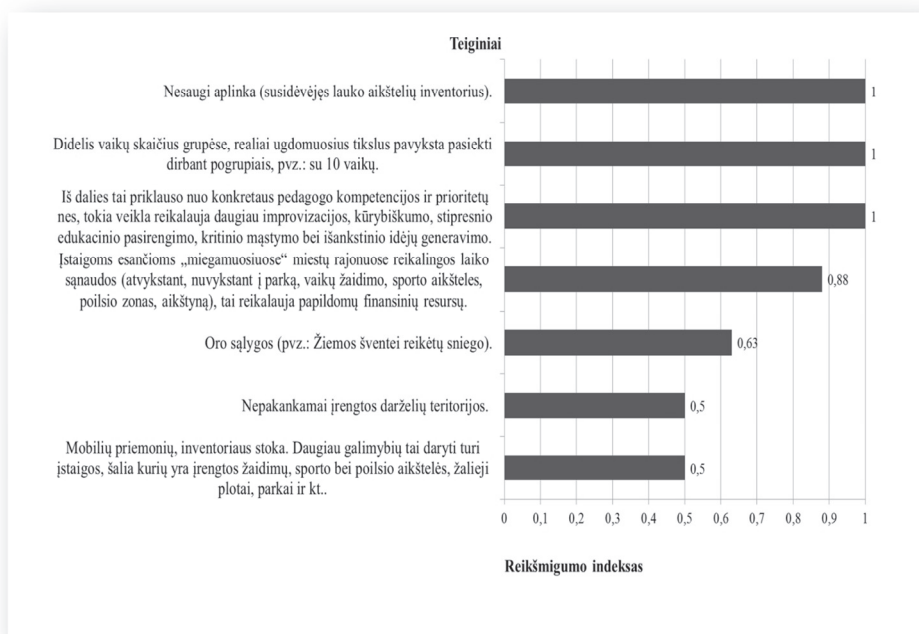
jo proceso tobulinimu, geba įtraukti į vaikų veiklą ir tiriamosios veiklos elementų, bei pasinaudoti ugdymosi po atviru dangumi teikiamomis galimybėmis (pusė tyrimo dalyvių ugdymąsi lauke laiko reikšmingu ugdomojo proceso komponentu, atliepiančią prigimtinių vaiko poreikių pažinti, patirti, pajauti, pamatyti, išgirsti).

Lauko ugdamosios aplinkos edukacinio prasingumo pripažinimą apsunkina tai, kad ši ugdamosios aplinkos komponentė, visuomenės sąmonėje, vis dar suvokiama, siejama, atpažįstama kaip vaiko sveikatinimą atliepianti/užtikrinanti sritis (todėl apsiribojama popietiniais pasivaikščiėjimais, švenčių ir/ar renginių organizavimu).

Kita pusė, tyrime dalyvavusių pedagogų, šiam procesui suteikia per pus mažesnę reikšmę, teikdami, jog ši ugdamosios aplinkos komponentė (t.y. lauko ugdomoji aplinka) įtraukiama tik išskirtiniais atvejais (vykdant projektinę veiklą, dalyvaujant socioedukacinėse išvykose). Toks požiūris patvirtina nuostatą, jog *akademizuotas* požiūris į ugdymo(si) turinio įgyvendinimo principus vis dar gajus, nors ir evoliucionavęs, dėl gėrio ir blogio sampratos, išorinių baimės paskatų ir atlygio tradicijų kaitos, kuri atvėrė kelią naujai ugdymo(si) sampratai, o viso šio proceso pradžia neatsiejama nuo prieš du dešimtmečius į Lietuvos ikimokyklinio ugdymo erdvę įsiliejusios *Egmonto Petersono* fondo ir Atviros Lietuvos fondų veiklos, kurie pasiūlė naujas požiūrio perspektyvas ikimokyklinio ugdymo turinio formavimo strategams.

Gėrio ir blogio dialektika polemizuoja apie žmogui būdingą vertybinį santykį su tikrove. Vertybės skirstomos į konkrečias, t. y. sutinkamas mūsų kasdieniame gyvenime, ir į abstrakčias, atskleidžiančias gilesnę žmogiškosios egzistencijos prasmę. Materialių gėrybių gamyba užtikrina žmogaus gyvenimo kokybę. Tačiau žmogui to neužtenka, jam būtina ir dvasinio pasaulio vertybių plotmė. Žmogaus aplinkoje, mokslo ir technikos pažangos akivaizdoje, sparčiai kinta žmogaus santykis tiek su gamta, tiek ir su pačia materiale gėrybe. Todėl žmogus pasaulio reiškinių įvairovėje ieško filosofinio pagrindo, dvasinės ramybės, dvasiškumo, kultūrinių vertybių, praktinės ir pažintinės veiklos formoms pagrįsti. O šie ieškojimai tiesiogiai siejasi su žmogaus fizine, emocine, psichine pusiausvyra (Nietzsche, 2012; Taylor, 1996).

Ugdymo(si) lauke reikšmingumą neatsiejamai menkina viešajame diskurse susiformavęs stereotipinis požiūris į *Nuotykių ir rizikos potyrio paradigmą* (autorius - Simon Priest, cituota iš Neill, 2007). Viešajame diskurse susiformavęs stereotipinis požiūris [pedagogui - uždaroje patalpoje didelę vaikų grupę valdyti lengviau, o vaikams čia saugiau] iškreipia paradigmos principines nuostatas ugdymo(si) atžvilgiu. Nuotykių ir rizikos potyrio paradigma glaudžiai susijusi su įvairialypės žmogaus patirties gimtimi, t.y. patirtis – yra tai, kas vyksta su žmogumi visą jo egzistavimo laiką. Tai tarsi būtuojų laiku sukaupti produktai (per mokymąsi iš patirties) perkeliama į ateitį, siekiant sėkmingo galimos rizikos valdymo realioje ugdymo praktikoje. Ši paradigma atskleidžia tai, jog skirtingose situacijose įgyta patirtis, skiriasi ne tik emociniu lygiu, bet ir reikšmingumu, nulemiančiu mokymo(si) sėkmę ir/ar nesėkmę.



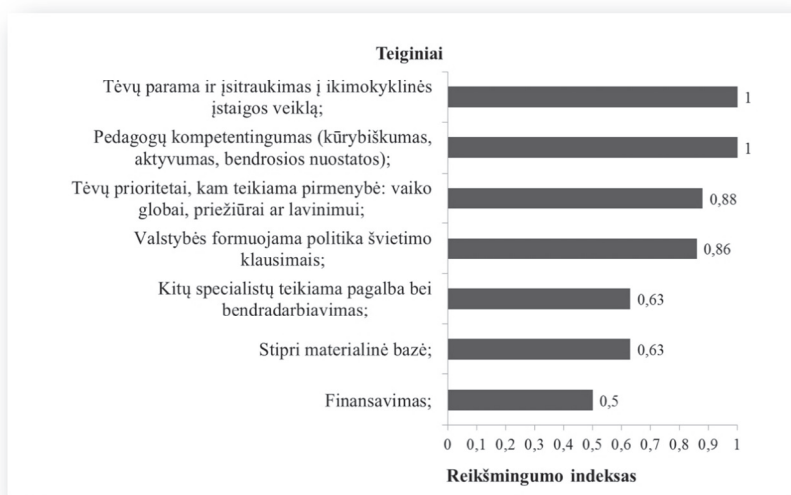
**11 pav.** Veiksniai, ribojantys vaikų ugdymo(si) galimybes po atviru dangumi ikimokyklinės įstaigos teritorijoje

Ugdymąsi po atviru dangumi riboja, ne vien tik atnaujintų, saugių ugdomajai veiklai lauke pritaikytų erdvių stoka, bet ir pedagogo asmeninių, profesinių kompetencijų lygmuo, kuris išryškėja teikiamų prioritetų akivaizdoje. Ugdymas po atviru dangumi reikalauja daugiau improvizacijos, nuoseklaus ugdomojo proceso planavimo, stebėjimo, analizės bei savianalizės. Taip pat gebėjimo išklausti, sekti vaiko idėjomis (kurios nebūtinai yra teisingos, tačiau klaidai suteikus svarbios patirties statusą tampa labai reikšmingomis), ieškoti ugdomojo proceso dalyvių konsensuso.

Nors daugumos Lietuvos ikimokyklinio ugdymo įstaigų lauko ugdomoji aplinka netenkina HN yra ne tik nesaugi, bet ir skurdi. Šiuos ir kitus trūkumus (remiantis 2013 metais, atlikto *Institucinio ikimokyklinio ir priešmokyklinio amžiaus vaikų ugdymosi sąlygų kaitos savivaldybėse tyrimo* duomenimis), įstaigos kompensuoja pasinaudodamos už įstaigos teritorijos ribų esančiomis viešosiomis erdvėmis, t.y. organizuoja sociokultūrinės-educacines išvykas (į parkus, trumpalaikio poilsio zonas ir pan.), organizuoja ugdymą(si) miesto rekreacinėse zonose ir kt. Tačiau išvykos už įstaigos teritorijos reikalauja daug daugiau investicijų, laiko sąnaudos ženkliai išauga, taip pat aktualus ir žmoniškųjų išteklių klausimas (čia paminėtinas ir neišvystytas pavežėjimo paslaugų organizavimas, siekiant patenkinti visų ugdymo įstaigą lankančių vaikų poreikius, pirkti šią paslaugą yra pakankamai brangu, egzistuoja ir kiti sunkumai, tokie kaip vaikų išvykų organizavimo, transportavimo

taisyklių sugriežtinimai ir pan.). Dėl šių ir kitų priežasčių ugdymas(is) lauke praranda ir taip ne itin aukštais reitingais pasižymintį patrauklumą.

Dar vienas labai svarbus veiksnys – vaikų skaičius tenkantis vienam pedagogui (ši pozicija priskirta prie reikšmingiausių veiksnių sąrašo). Šią problemą analizavo, apmąstė ne vienas Lietuvos mokslininkas, švietimo strategas, aktyviai, kryptingai dirbantis pedagogas. Taigi, vaikų skaičiaus grupėse mažinimas siejasi ne tik su tiesiogine ugdymo(si) kokybe, bet ir su finansinėmis galimybėmis, kurių analizė jau nepatenka į šio tyrimo lauką ir tolesnė analizė šiuo aspektu negalima dėl duomenų trūkumo.



**12 pav.** Veiksniai, kurie laiduoja tinkamiausių ugdomajai aplinkai paruošti sąlygų sukūrimą

Apibendrinant tyrimo rezultatus galima teigti, kad palankias sąlygas ugdomajai aplinkai įgyvendinti laiduoja pedagogo kūrybiškumas, iniciatyvumas, naujų ugdymo(si) metodų/būdų paieška, atvirumas naujovėms bei iššūkiams. Taip pat labai svarbus veiksnys yra ir tėvų sąmoningumas, atsakomybių pasiskirstymo atžvilgiu. Nepaisant to, tėvų įsitraukimo galimybė yra lydima keleto prieštaravimų: (1) tėvai vertinami kaip paslaugos užsakovai/vartotojai. Tačiau žiūrint iš vartotojo perspektyvos, dalyvavimo sąlyga yra tik oficiali deklaracija (tėvai supažindinami su ugdymo turiniu, bet nėra pilnaverčiai šio proceso steigimo dalyviai); (2) kitas prieštaravimas yra lydimas stereotipinių požiūrių, t.y. tėvų kaip švietimo paslaugų užsakovų ir vartotojų, nuomonei *klijuojama nekvalifikuotumo etiketė*, todėl ji netenka savo reikšmės, tuo tarpu dauguma tėvų priima tokią poziciją kaip savą.

Teiginys „[...] kam teikiama pirmenybė: [...]“ įvertintas aukštu reikšmingumo indeksu, tokį vertinimą lemia tai, jog tėvai nėra linkę ieškoti/eksperimentuoti/reikauti ugdymo modelių įvairovės, t.y. tėvai kaip vartotojai, labiau pasitiki visuotinai

paplitusiu (95 %), penkių darbo dienų per savaitę (10,5 val./d.) ugdymo modeliu, kuriame vis dar orientuojamasi į vaiko saugumo ir globos užtikrinimą. Šią tendenciją patvirtina, 2013 metai, atliktas *Institucinio ikimokyklinio ir priešmokyklinio amžiaus vaikų ugdymosi sąlygų kaitos savivaldybėse tyrimas*, šio tyrimo duomenimis, didžiojoje dalyje savivaldybių ikimokyklinis ir priešmokyklinis ugdymas labiau suprantamas kaip rūpinimasis, neįvertinant abipusio socioedukacinio ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo vaidmens. Tačiau yra ir kitas šią nuostatą pagrindžiantis paaiškinimas. Privataus sektoriaus siūlomos paslaugos (šiandienos situacijos aki-vaizdoje), veikiau priskiriamos „prabangos“ dimensijai, nei modelių įvairovės didinimo praktikai. Teiginiai susiję su bendradarbiavimo kultūra, įvairialype parama, įvertinti kiek žemesniais reikšmingumo indeksais, lyginant su dialogo kultūrą, tarp pedagogo ir šeimos, palaikymą ir kūrimą sąlygojančių veiksnių reikšmingumu.

Ugdomosios aplinkos (lauko bei vidaus) esamą padėtį tradicinėse Lietuvos ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo įstaigose galima vertinti, kaip pasekmę ir/arba rezultatą, kuris yra sąlygojamas tam tikrų veiksnių:

- *pedagogų kompetentingumo* (neadekvačiai vertinama, pervertinama arba nuvertinama, o tai savo ruožtu sąlygoja skurdų ugdomųjų aplinkų, o ypač lauko mentalinį suvokimą/pažinimą, prasminį atkodavimą);
- *kūrybiškumo* (sprendimų laisvė neatsieja nuo atsakomybės ir atvirkščiai, ugdymasis lauke yra išūkis, kuris reikalauja papildomų pastangų ir žinoma pateikia daug neatsakytų klausimų, dėl ko tampa aišku, kad pedagogai vengia susidūrimo su kontrasto situacija, nes nėra linę pripažinti nežina);
- *aktyvumo* (atvirumas, t.y., dalyvavimas visuomeninėje veikloje, įsitraukimas į projektinę veiklą, neabejingumas naujovėms ir pan.);
- *ugdymo(si) kultūros* (kokia samprata vadovaujamosi, požiūris į naujoves, įvairovę ir pan.);
- *tėvų paramos ir įsitraukimo* (teisių ir pareigų lygybė ir pasiskirstymas, partnerystės palaikymas, dialogo kūrimas);
- *valstybės formuojamos švietimo politikos* (finansų išteklių paskirstymo, žvelgiant iš ilgalaikių tikslų perspektyvos);
- *kitų specialistų teikiamos pagalbos ir/ar kokybiškai naujos bendravimo ir bendradarbiavimo kultūros kūrimo* (institucinis lygmuo);
- *partneriškų santykių tarp suinteresuotų grupių puoselėjimo, skatinimo bei palaikymo* (vietos bendruomenių atstovų įtraukimas į įstaigos valdymo struktūras, pvz., įstaigos tarybą, kultūrinę, projektinę veiklas ir kt.).



### **3.3. Ikimokyklinės ugdymo įstaigos lauko ugdomosios aplinkos turinio konceptualizavimas tėvų refleksyviojo vaikų patirčių suvokimo kontekste**

Besikeičiančioje visuomenėje artimoji aplinka, šiuo atveju, – Lietuvos ikimokyklinio ugdymo įstaigos lauko ugdomoji aplinka, rekonstruojama, dėl tam tikros kultūros visuomenės narių specifinių poreikių tenkinimo, šiuo atveju, – vaikų. Šiame tyrimo etape siekta, remiantis tėvų refleksyviomis vaikų patirčių suvokimo koncepcijomis, atskleisti šeimos požiūrį į ikimokyklinio ugdymo įstaigos lauko ugdomosios aplinkos turinio reikšmingumą, permąstant tradicines *savaime-suprantamybėmis* tapusias ugdymo(si) sampratas. Išsiaiškinti ikimokyklinio ugdymo įstaigos lauko ugdomosios aplinkos tobulinimo perspektyvas į vaiką orientuotoje paradigmoje.

Ugdymo specifiškumo išskirtinumas grindžiamas tuo, jog ši veikla yra pagrindinė tautos ir visos žmonijos egzistencijos bei progreso sąlyga (Stonkuvienė, 2013; Vilkonienė, 2011; Juodaitytė, 2003). Pagrindinė ugdymo terpė yra kultūra, o ugdymas – kultūros tęstinumo garantas. Dėl šios priežasties šiandien ugdymas pradedamas suvokti ne kaip priemonė gebanti pateisinti visuomenės lūkesčius, bet, kaip būtina sąlyga vaiko savarankiškumo, sąmoningumo ir/arba sėkmingos socializacijos raidai užtikrinti (Kvieskienė, 2003; Leonavičius, 2004). Suvokimas formuojasi suvokiančiojo ir suvokinio santykiuje, t.y. „Gamtos“ ir elgesio įvaldymas yra tarp savęs susiję, nes žmogaus keičiama gamta keičia patį žmogų (Kalenda, 2007a, 2005). Žmogus vystosi, mokydamasis įvaldyti visas šias priemones (tiek įrankius, tiek ir ženklus), ši sąlyga yra būtina siekiant gauti pateisinimą patirtyje (tai vienas iš E. Husserlio specifinių reikalavimų pasaulio suvokimui pateisinti, Husserlis šią mintį plėtoja taip, - žmogus gyvena daiktų pasaulyje, veikia juos ir yra jų veikiamas, o ši sąveika neša tam tikrą žinią, t.y. „suvokiu, jog mano kūnas yra susijęs tampriais ryšiais su jais, bei tai, kad aš suvokiu, jog savo veiksmis, elgesiu priklausau nuo mane supančių daiktų: nuo jų gražios spalvos, jų ypatingos formos, nuo jų malonumą teikiančių pavojingų savybių“ (Večerskis, 2009, p. 54)). Kaip tik dėl to patirtinis mokymasis užima svarbiausią vietą visoje vaiko gyvenimo organizavimo sistemoje, nulemdamas net ir metakognityvinį jo vystymąsi. Suvokiant ugdomąją aplinką, kaip daugiafunkcinę sistemą, kuri tenkina sociokultūrinės bei edukacinės sparčiai besivystančios asmenybės raidos reikmes, itin svarbios yra tiek teorinės prielaidos, tiek ir artimiausioje vaiko aplinkoje vyraujančios kitą subkultūrą atstovaujančių asmenų refleksyvios vaikų patirčių suvokimo koncepcijos. Ugdomoji aplinka apima žmonių santykių keitimąsi (virsmas sociume ir/arba kultūrinės transmisijos), taigi ji yra iš dalies ir ideologinė kategorija (Stonkuvienė, 2013; Kuzminskas, 2007). Nes ugdymas, daugelio šių dienų edukologų, įvardijamas/suvokiamas kaip būtina sąlyga, kultūros vertybių perdavimui iš kartos į kartą. Priėmus šiuos teiginius kaip aksiomą, išsami ugdymo ir kultūrų sąveikos problema vis dar išlieka itin aktuali.

Ikimokyklinio ugdymo įstaigos lauko ugdomojoje aplinkoje organizuojamas *Ugdymas po atviru dangumi* yra svarbi ugdymo sistemos komponentė. Tai patirtinio mokymosi užtikrinimo sąlyga (praktinės veiklos dėka keičiamos nuostatos apie kasdieninį gyvenimą bei steigiamos naujos *štai-būties* suvokimo prasmės), pasitelkiant visus pojūčius, kas ypač svarbu siekiant sėkmingo žmogaus fizinio ir dvasinio vystymosi ankstyvoje vaikystėje (Ясвин, 2000; Gilbertson ir kt., 2006; Vilkonis, 2008; Berns, 2009; Duoblienė, 2011). Moksliniais tyrimais įrodyta<sup>57</sup>, kad vaikai, kurie nuo ankstyvos vaikystės yra ugdomi pasitelkiant ugdymo po atviru dangumi teikiamomis galimybėmis, yra labiau išsivystę fiziškai, turi geriau išlavintus socialinius, komunikacinius, pažintinius-tiriamuosius gebėjimus (Šiaulytienė, 2011; Gilbertson ir kt., 2006). Taigi lauko ugdomoji aplinka turėtų būti suvokiama, ne vien tik kaip ikimokyklinės ugdymo įstaigos vidaus erdvėse steigiamos ugdomosios aplinkos tęsinys, bet kaip pastovi ir neretai paveikesnė ugdymo(si), paremto socializacijos, individuacijos turiniu bei vaiko ugdymo(si) pasiekimais, aplinka (Plungė, 2010; Mažeikis, 2006; Juodaitytė, 2011; Doddington, Hilton, 2007).

Asmenybės bendrojo išprusimo pagrindą sudaro *žinių apie pasaulį* sistema, tai ilgalaikės bei nuoseklios asmens pažintinės veiklos, atliekant įvairius socialinius-imitacinius vaidmenis, rezultatas. Šalia diskusijų apie švietimo, ugdymo ir išsilavinimo kokybę, pasaulyje vis rimčiau imama kalbėti apie dar vieną problemą – funkcinių neraštingumą, t.y. kad nepaisant didėjančio švietimo prieinamumo galimybių bei įgyto privalomojo bendrojo išsilavinimo, vis dar pakankamai daug žmonių neturi pakankamų skaitymo, rašymo, kalbėjimo ir komunikacijos, skaičiavimo gebėjimų, domėjimasis gamtos mokslais sistemingai netenka savo patrauklumo, o tai savo ruožtu sąlygoja ir gamtamokslinio raštingumo nuosmukį. Pastarasis požiūris aptinkamas, tiek moksliniuose darbuose (Blinstrubas, 2002; Michel, 2003; Vilkonienė, 2007;), tiek ir ikimokyklinio amžiaus vaikų tėvų samprotavimo rašiniuose (12 pav.), tėvų reflektuojamųjų vaikų patirčių analizėje **išryškėjo dvi kategorijos**:

- *perspektyvinė* – pateikianti rekomendacinio pobūdžio pastebėjimus ikimokyklinio ugdymo įstaigos lauko ugdomosios aplinkos tobulinimui;
- *konstatuojamoji* – nusakanti esamą ikimokyklinio ugdymo įstaigos lauko ugdomųjų aplinkų būklę ir ją sąlygojančius veiksnius.

Perspektyva visuomet lydimą kaitą galinčių nulemti veiksmų/sampratų, jei diskutuojamas klausimas ir/ar specifinė sritis neša bendrą reikšmę dialogo partneriams. Anot A. Mickūno (2014), „[...] ar melodija nustato natas, ar natų suma yra melodija? Tinkamas atsakymas – nė viena pusė nėra pirmesnė. Natos, kuriančios melodiją, yra jos pagrindas, bet melodija grindžia natas, nes jos išreiškia atsirandančią melodiją. Melodija yra daugiau nei bet kuri nata, bet pakitus vienai natai, kinta

<sup>57</sup> Margaret Kernan and Dympna Devine, 2010, Being Confined within? Constructions of the Good Childhood and Outdoor Play in Early Childhood Education and Care Settings in Ireland. *Children & Society*. Vol. 24, p. 371–385.

Nordström, M., P. Björklid, U. Berglund, K. Nordin, and S. Cele. (2002-2006). *Children and Urban Places-Access, Use, Influence*. A multidisciplinary research project funded by Formas.

ir melodija. [...] Pasirodo, nė viena jų nėra pirmesnė, bet abi papildo via kitą“ (Mickūnas, 2014, p. 103-104). Šiuo pavyzdžiu, profesorius siekia paaiškinti tradicijos ryšį su pavieniu žmogumi ir žmogaus vietą tradicijoje. Iš to seka, kad bendrumas atsiranda pokalbyje, t.y. dialogo akivaizdoje, jo dalyviai kreipia savo intencijas ir kuria dialogo dalyviams bendrą reikšmę. Kreipimasis į kitus, mūsų kultūroje yra suvokiamas kaip tinkamiausias būdas suvokimui formuoti, t.y. nė vienas šiandienos fizikas nebuvo susitikęs su Issacu Newtonu, bet tai jiems netrukdo suprasti teiginių „apie pasaulio dėsnius“ reikšmę. Kitaip tariant, vaikai gali suprasti daug daugiau nei jiems būtų leidęs jų akiratis, jei kiti asmenys (šiuo atveju pedagogai) sudaro galimybes pamatyti naujas erdves dialogo dėka, tuomet įvykiai, daiktai įgauna kitas prasmes. Todėl, galima teigti, kad mes randame kitus polilogo partnerius ne empirinėje, bet reikšmių plotmėje, pasirodančioje per kultūros kūrinius, muziejuose, bibliotekose, institucijose bei jų arenose, čia įsikomponuoja ir ugdymo vyksmą bei jo kokybę lemianti (aplinkos kaip ugdymo(si) agento reikšmingumą) dimensija. Ši dimensija analizuojama patelkiant gyvąjį kūną, kaip lokalizuotų jutimų perteikėją/steigėją. Kodėl lytėjimas toks svarbus? Nes tai vienintelis jutimas kuris yra lokalizuotas, kitaip nei rega, uoslė, klausa, nes, pvz., žiūrėdami mes nejaučiame savo žvilgsnio, tik lytėjimas teikia lytėjimo pojūtį. Apie šio pojūčio svarbą, savo veikale *Apie sielą* (1990, p. 402-403), pastebėjo ir Aristotelis. Remiantis Husserlio idėjomis būtina paminėti tai, jog čia dar labai svarbus ir spontaniškumas ir netarpiškumas, t.y. Husserlis judėjimą siūlo suprasti kaip ramybės būsenos praradimą ir naujos ramybės būsenos siekimą. Taigi suvokimas nuolat kinta, nes kiekvieno, net ir to paties daikto suvokimas, kiekvieną kartą būna vis kitoks. A. Mickūnas išplečia šią Husserlio išvalgą, aiškindamas, jog suvokimas yra refleksyvus atsigręžimas į išgyventų patyrimų srautą. Tad suvokimo ir aplinkos išgyvenimo santykiyje visuomet egzistuoja laiko ir distancijos kategorijos (Mickūnas, 2007). Merleau-Ponty (2005), teigia, kad kūniškoji patirtis steigia prasmę bei įgalina jos pažinimą, suvokimą, pripažinimą. N. Keršytės (2006), teigimu, visa ši kūniškumo problematika susijusi su *ego* suvokimu per savasties prizmę. *Aš* klausimas, kuris pasirodo kaip *Aš* tapatybės laiko patirtyje klausimas, visuomet žymi tai, kas priskiriama laiko ir distancijos kategorijoms, t.y. kiekvienąkart *aš* save patiriu kaip *Kitą*, bet iš tiesų *aš* esu tas pats, tik keičiasi laikas, patiriama erdvė ir mano suvokimas *Kitų* atžvilgiu. Taigi perspektyvinė kategorija pozicionuoja vaiką kaip unikalios ateities kūrėją, kuriam visų pirma suaugusysis, kuris disponuoja galia, turi sudaryti sąlygas suvokti patirtį, jos pateisinimą bei kismo esmę savo ir *Kitų* atžvilgiu. Šis reikalavimas aptinkamas ir suaugusiųjų samprotavimuose analizuojamo objekto atžvilgiu:

[...] vaikai gali daugiau, nei mes numanome, pastebime, žinome ir iš jų tikimės... Vaikams reikia tokio darželio, kuris nori atverti ir parodyti jų gebėjimų ir galimybių lobyną (IV 16/17).

[...] miestuose (kur po ranka nėra tokio priedėlio kaip Sveikatos takas) būtų gerai palikti plotelius natūralios pievos, kur žydėtų pienės, kmynai, vėdrynai, ugniažolės bei kiti Lietuvos pievų augalėliai. Tokia gamtiška aplinka veiktų vaikučių

*dvasinę sveikatą, gamtos - mūsų namų - pajautą, žadintų patriotinius jausmus, stiprintų sveikatą. [...] Teritorijos turėtų būti didelės, žalios, kad vaikučiai jaustųsi tarsi parke, kad juos suptų ne prašmatnūs užsienietiški dekoratyviniai augalai, o kuo natūralesnė Lietuviška aplinka (X 10/17).*

*Tam puikiai pasitarnauja augmenijos įvairovė, smulkioji gyvūnija: įvairūs vabzdžiai, paukščiai, varliagyviai ir t.t. Visa tai padeda pažinti gamtą, suvokti gamtos reiškinių tarpusavio ryšius, formuoja ekologinius įgūdžius, dorines estetines nuostatas, [...] (IX 14).*

*Gražu, kai vejos nuolat trumpai nušienaujamos ir saugios vaikams raičiotis, bet miestuose (kur po ranka nėra tokio priedelio kaip Sveikatos takas) būtų gerai palikti plotelius natūralios pievos, [...] Tokia gamtiška aplinka veiktų vaikučių dvasinę sveikatą, gamtos – mūsų namų – pajautą, žadintų patriotinius jausmus, stiprintų sveikatą. Sveikatos take vaikai pastebi ir kurmiarausį, bebrų pagrauztus gluosnius, medų renkančią bitę [...] (X 1/2).*

*Žaidimų aikštelę pavadinčiau „Mano vaikystės pasaka. Aikštelė turėtų būti įrengta lietuvių liaudies pasakų motyvais. [...] Aplink pavėsines auginti lietuviškus vaismedžius, vaiskrūmius ir kitokius tradicinius augalus, vaistažoles (VIII 1/3).*

*[...] žiemai būtų supilami kalneliai, išliejamos mažutės čiuožyklėlės, kad būtų ne vien karstymasis ir lakstymas (X 4).*

*[...] Manau galima būtų darželio kieme įrengti kalnelius, leisti važinėti rogu-tėmis ar kitomis priemonėmis, taip suteikti vaikui gerų emocijų. Pavasariop, ypač svarbu mažiesiems gamtininkams stebėti gamtos reiškinius ir jei darželio aplinkoje stovėtų nedidukės pavėsinės su gamtos pažinimui skirtomis priemonėmis, jiems tai leistų reikšti savo sumanymus, kurti naujas idėjas. Paprastas inkilėlio ar lesyklėlės įkėlimas į medi, ilgai išlieka vaikų atminty (V 7/9).*

*[...] Manau, kad vaikų darželio kieme galėtų būti kuo daugiau žalumos, t.y. įvairių medžių (pvz. eglė, pušis, drebulė, liepa, ąžuolas), krūmų, gėlių (pvz. jazminas, pinavija, rūta, mėta), tarp kurių būtų išdėstytos žaidimų aikštelės, kuriuose būtų ne tik smėlio dėžės, supynės, bet ir plotai įvairiems sportiniams žaidimams. Vaikų darželio teritorija galėtų būti aptverta tvora, ant kurios vidinės pusės vaikai galėtų piešti. Įdomios būtų gyvatvorės – labirintai (žinoma, mažesni už vaikus). Jie lavintų vaikų orientaciją. Galėtų būti ir gyvasis kampelis, kuriame augtų, pavyzdžiui, triušiai. Vaikai juos prižiūrėtų, maitintų. Kadangi šiuo metu daug dėmesio skiriama gamtos apsaugai ir ekologijai, tai vaikai nuo mažens turėtų būti auklėjami šia linkme (VI 2/8).*

Ekologinio sąmoningumo ugdymo svarba aktuali ne tik dėl mados, kuri vadinama gyvenimas su eko ženklu, bet dėl to, kad žmogaus ekologija (vaiko ekologija) tirianti žmonių poveikį aplinkai ir aplinkos poveikį žmogaus elgesiui yra būtina sąlyga siekiant apsaugoti ateities kartas nuo ekologinės katastrofos (Kalenda, 2007a, 2012, Kardelis, 2008). Žmogaus pareiga saugoti gamtą, ne tik dėl jo paties gyvenimo gerovės užtikrinimo, bet dėl to, kad žmogaus vertybės neišbaigia natūralių vertybių, nes vertybių sąvokai priklauso daug daugiau nei supaprastintas žmogaus

poreikių tenkinimas (Mackevičiūtė, 2012). Taigi natūrali patirtis, t.y. patirtinis mokymasis gamtoje, vis dar išlieka pagrindiniu komponentu įtakojančiu žmogaus fizinio, emocinio, intelektualio ir net dorovinio vystymosi raidą.

*Vaikai gali natūralioje aplinkoje, o ne iš paveikslėlio pažinti medžius, krūmus, gėles, vabalėlius, paukščius ir kt. Gryname ore smagiau ir sveikiau sportuoti, žaisiti vaidybinius siužetinius žaidimus. Veiklos pobūdžio įdomumas priklauso tik nuo auklėtojos kūrybingumo ir gebėjimo įdomiai organizuoti veiklą. Labai svarbus ir aplinkos estetiškas vaizdas, bet darželiuose tam skiriamas pakankamas dėmesys (XI 13/17).*

Pastarasis teiginys įrodo, kad ugdymo įstaigos, neretai susikoncentruoja ties estetinėmis vertybėmis ir *pameta* lauko ugdamosios aplinkos edukacinio prasmingumo reikšmę ugdymo(si) turinio tikslų bei uždavinių įgyvendinimo užtikrinimui. Išryškėja racionalaus pritaikymo (įvairiems vaiko poreikiams, pomėgiams, lavinimuisi) stoka:

*Mano manymu, lauko aikštelės turėtų būti padalintos į dvi dalis [...]: tai žaidimų aikštelė su specialia gumos danga, pritaikyta lauko sąlygoms, tradicinės sūpuoklės, džiunglių sala, čiuožyklos, kur žaidimai lavintų stambiosios motorikos įgūdžius. Manau, kad Lietuvos architektai galėtų kaip į analogą atsižvelgti į JK vaikų žaidimų aikšteles visuomeniniuose parkuose. Jos suprojektuotos pagal amžiaus grupes, yra saugios, tikslingos, atitinkančios tos amžiaus grupės poreikius. Žaidimų įrangai naudojami medis, metalas, virvės, guma. Kita lauko aikštelės dalis – smulkiosios motorikos lavinimui, kur svarbūs jutimai, emocijos, intelektas, užpildyta gamta. Vaikai turi galimybę ištirti gamtos pasaulį. Sodo struktūra sudaryta iš natūralių gamtinių medžiagų - kelmų, akmenų, smėlio. Natūralus kraštovaizdis, sodas, augalai, medžiai, gėlės, takeliai, tilteliai, pakopos, piliakalniai, urvai, slėptuvės. Čia svarbus gebėjimas mokytis iš natūralios aplinkos, ją tirti ir, pajungiant savo vaizduotę, atrasti (XIII 16/25).*

*[...] Tikslinga būtų ugdymo įstaigos kiemą suskirstyti į atskirus sektorius. Viename - žemės sklypelis, kuriame vaikai sėtų daržovių sėklas, laistytų, ravėtų, o, grįžę po vasaros atostogų, ragautų savo pačių užaugintą derlių. Taip natūraliai būtų ugdoma socialinė kompetencija. Kitas kampelis - kūrybinės dirbtuvės. Tam tiktų akmenys, uždengiamos smėlio dėžės ir kt. Ugdytiniai ant akmenų galėtų piešti guašu, kreidelėmis, akvarele, po to „lietutis“ nuplautų. Iš smulkių akmenėlių kurti mozaiką, ornamentus lavindami meninę kompetenciją. Kiemo medžiuose turėtų kabėti tiek lesyklos, tiek inkilai - gamtosauginis ugdymas. Fiziniam aktyvumui tiktų paprasčiausi kelmai, rąstai, skirti lipimams, pralindimams, pusiausvyros pratimams. Reikalinga pavėsinė -pasakų trobelė, kur būtų galima pailsėti nuo saulės ir pasišlėpti nuo lietaus ar vesti koki komunikavimo gebėjimus ugdantį užsiėmimą. Sveikos gyvensenos kompetencijai ugdyti tiktų braidymui skirtas baseinėlis, pėdoms masažuoti skirtas akmenėlių takas (XII 11/19).*

*[...] Neretai vaikai mėgsta aktyvų poilsį, todėl čia mums gali padėti važiujamosios mašinos, paspirtukai, supynės atitinkančios tam tikrą vaikų amžių. Itin*



*svarbios poilsio zonos. Jos turėtų būti įrengtos atokiau nuo judriųjų zonų, bet taip pat matomos pedagogų. Jose galimi stalo žaidimai, lego, dėlionės ir t.t. Vieni vaikai labiau judresni, kiti mažiau, todėl būtina rasti, tiksliau patiems vaikams leisti atrasti užsiėmimo pobūdį darželio kieme. Neretai ugdytiniais daug džiaugsmo suteikia „pagalbininkų“ arba „darbininkų vaidmuo“. Atitinkamai įrankiais jie tvarkosi savo darželio aplinkoje, o tai leidžia jiems pasijusti naudingiems ir svarbiems. Didelės erdvės, daug žalumos, medžių, krūmų, gal net vaismedžių užaugintų mažųjų rankomis, išties taps gražiu vaikystės prisiminimu (V 10/17).*

Taip pat svarbus apžvelgti ne tik ugdymo įstaigos vadovo, kolektyvo intencijas ugdomųjų aplinkų formavimo atžvilgiu, bet ir domėjimąsi/pagalbą iš išorės, t.y. ugdomųjų aplinkų kūrimas negali būti „mūsų pačių, pedagogų reikalas“, tai turi skatinti dialogą tarp skirtingų sričių specialistų, architektų, dizainerių, landšafto specialistų, pedagogų ir kt. suinteresuotų asmenų, į šių asmenų ratą patenka ir ugdymo įstaigas lankančių vaikų tėvai, tiek kaip paslaugos vartotojai, tiek ir kaip asmenys, kuriems tenka pirminė pareiga rūpintis savo vaikų gerove (Gutauskas, 2010).

Konstatuojamoje kategorijoje išryškėja, kokias prasmes ugdymo(si) turiniai teikia tam tikros subkultūros nariai (šiuo atveju tėvai), kaip jie interpretuoja lauko ugdomąją aplinką, lokaliaje bei globalioje dimensijoje.

*Šiandien ikimokyklinių įstaigų vaikų lauko žaidimų aikštelių situacija Lietuvoje yra ne bloga, bet apgailėtina, kur galime išvysti tik asfaltą arba lygia veją. Manau, kad tam ne tik nekreipiamas dėmesys, bet ir daugeliui specialistų trūksta specialių žinių apie vaiko vystymąsi [...] (XIII 1/2).*

*Šiandien vaikų gyvenimas, o ypač miestuose, labiau struktūrizuotas ir prižiūrimas. Tėvų susirūpinimas dėl vaikų saugumo ir įtemptas jų darbo tempas stipriai apriboja vaikų galimybes iširti gamtos pasaulį. Vaikystė ir lauko žaidimai nebėra sinonimai [...] (XIV 6/7).*

*Miestiškame darželyje buvo daugoka asfalto, žvyro, palūžusių plytelių. [...] Pasigendame darželių aplinkoje ugdomosios veiklos organizavimo prie esamų skulptūrų, [...]. (X 6/11).*

Tėvų nuomone, trūksta ne tik veiklos įvairovės, geografinio reljefo išpildymo atskiriant skirtingos veiklos zonas, bet taip pasigendama patrauklumo, estetikos (estetiskai sukomponuotų įstaigos reprezentacinių erdvių, vaiko estinių vertybių, dvasinių formavimui(si) tikrai nepakanka (Kievišas, Kondratienė, 2009)) vaikų veiklai lauke skirtose ikimokyklinio ugdymo įstaigų teritorijų erdvėse:

*Dažnai stebiu vaikų žaidimų aikšteles. Turiu pasakyti - ganėtinai skurdžios ir nepatrauklios (VIII 1).*

*Pirmiausiai tai norėtuši, kad ji būtų vaikiška: viskas kas yra vaikui ir dėl vaiko. Jeigu mąstyti apie savybes, išskirčiau: erdvė (kad visi vaikai ar jų grupelė rastu vietos savo veiklai), švara, funkcionalumas, pritaikomumas vaikams ir jų poreikiams. Tokioje įstaigoje, kaip reikšmingas aplinkos elementas, turėtų būti įvertintas ir daiktinis vaiko pasaulis (žaislai, meninės kūrybos rinkiniai ir pan.), nes vaikams, mano manymu, mūsų aplinkos supratimas nėra priimtinas. Jiems daug reikšmingesnis*



*yra tokios aplinkos turinys ir kiekvienam reikia savito. Manau, kad vaikams visiškai netinkamos yra tokios ikimokyklinių įstaigų aplinkos, kur geresnį žaislai sudėti į vaikams nepasiekiamas vietas, ne piešiama guašu ar akvarelė vien dėl to, kad grupėje nauji baltai arba lauko aplinka išpuoselėta gėlėmis taip, kad vaikams nėra kur žaisti (III 1/5).*

*Ieškodama savo kiemui vaikiškų įrenginių, galiu drąsiai teigti, kad jų pasirinkimas didžiulis, dėl saugumo – viską galima su gamintoju paderinti (įrengimų aukštį, sūpynių skaičių, tvorelių tarpus). Labai norėtusi, kad darželiuose atsirastu modernių, ekologiškų, turtinančių vaiko estetinį suvokimą įrenginių (VII 1/2).*

Estetikos ir patrauklumo trūkumas (ir/arba per didelis susikonzentravimas į šią sritį) žaidimui lauke skirtose erdvėse sietinas ne tik su dažniausiai kaltinimų susilaukiančiu lėšų trukumu, bet su pasikeitusia ugdymo įstaigų apsaugos koncepcija:

*Atnaujinti aplinką, investuoti - rizikinga, nes neliko naktinių sargų, o saugos tarnybos apsaugo tik pastatą. [...] Labai gaila, kad rašoma daug straipsnių, daug diskutuojama apie pedagoginio proceso tobulinimą, bet realiai dauguma renginių, užsiėmimų vyksta ne natūralioje gamtinėje aplinkoje, o uždaroje patalpose. Dažniau apsiribojama parodomaisiais renginiais tėvams, tikrintojams, kolegoms... (XII 4/8).*

*Daugelis tėvų pastebi, kad vaikai ne itin daug laiko praleidžia gryname ore, o ypač žiemą. [...] Vieni vaikai labiau judresni, kiti mažiau, todėl būtina rasti, tiksliau patiems vaikams leisti atrasti užsiėmimo pobūdį darželio kieme (V 5/11).*

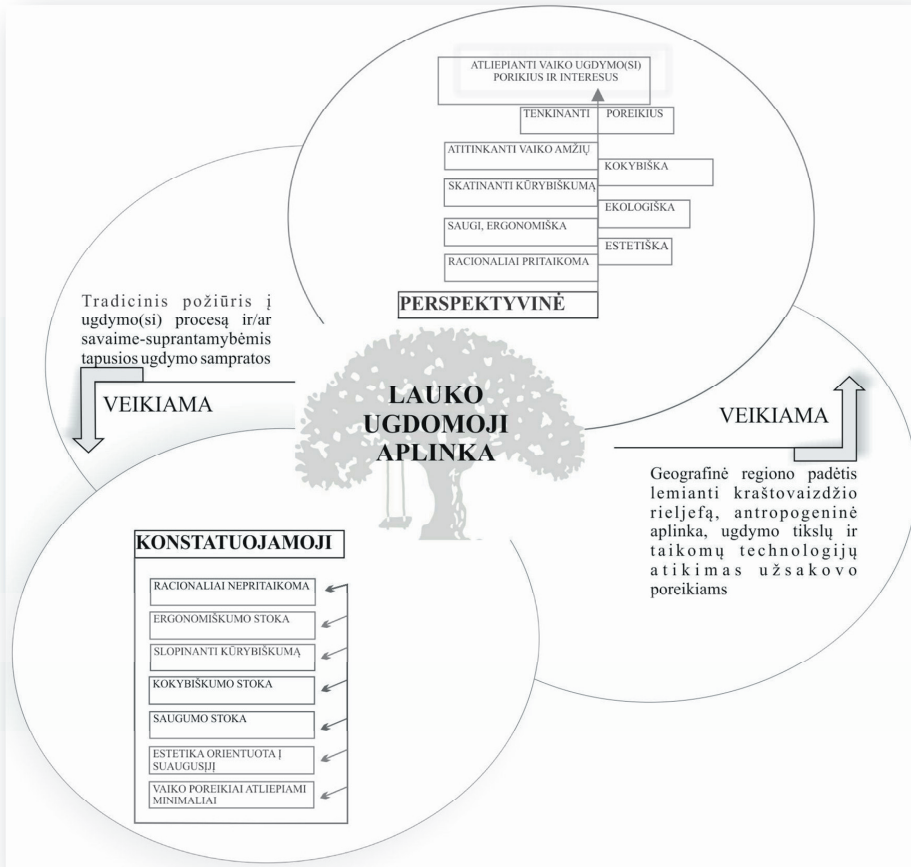
Anot M. Kernan, D. Devine (2010), lauko erdvėms priskiriamas veiklos pobūdis – fizinė veikla. Mažėjančios galimybės plėtoti unikalią patirtinio mokymosi patirtį lauke, yra tėvų gyvenimo tempo, taip pat judėjimas iš vienos vietos į kitą, automobilio dėka, nuolatinės įtampos/skubos, kurią lemia gyvenimas rinkos ekonomikos sąlygomis, pasekmė. Vaiko metakognityvinė raida lemiamą ne protinės veiklos substancialumo, o glaudžios sąveikos su socialiniu kontekstu (kuriame tiesiogiai sąveikaujama su įvairaus svarbumo (mikro; mezo; egzo; makro; chrono; sistemomis)) (Brofenbrenner, 2005). Remiantis L. Vygotskio sociokultūrinės teorijos apie žmogaus vystymąsi suformuluotais konceptais (Miller, 2011), vaiko raidos situacija turi būti suvokiama kaip tam tikra dimensija, t. y. vaikystė socialinė-kultūrinė kategorija, o vaikas – žmogus raidoje, aktyviai kuriantis žinojimo prasmes, besistengiantis išbandyti, suvokti, įprasminti (Lurija, 1998; Biesta, 2003; Juodaitytė, 2003).

Kaip bebūtų, ugdamosios veiklos organizavimo įpročius nėra taip lengva pakeisti, juolab, kad ugdymo organizavimas uždaroje erdvėje, t.y. įstaigų pastatuose įrengtuose patalpose yra drausmę ir tvarką propaguojančios pedagogikos pasekmė, kuri vis dar neužleidžia savo reikšmės pozicijų, ne tik dėl pedagogų įpročių, bet ir dėl to, kad tėvai nėra linkę reikalauti ugdamosios veiklos įvairovę didinančių situacijų.

*[...] Nereikia darželio kieme sudėtingų įrenginių, tik ten dirbančiųjų išmonės. Visada į pagalbą galima pasitelkti tėvus: bendrose talkose lavinami vaikų darbiniai*

gebėjimai, suartinama grupės bendruomenė. Statistiniai mokinių gebėjimų tyrimai Europos šalyse rodo, kad dėl akademinų gebėjimų lietuviams nereikėtų nerimauti, tačiau vaikų socializacijos vieta verčia susimąstyti, kad kažką reikia keisti ugdymo procese, o vaikai imliausi yra iki 5–6 metų. Ugdymas vaikų darželyje - labai svarbus tolesniam vaiko fiziniam ir psichiniam vystymuisi (XI 16/20).

[...] pakeltas tonas, įsakymai, požiūris į vaiką kaip į nieko nesuprantantį. [...] Žodžiu, šiuolaikiniam valstybiniam darželiui dar toli iki normalaus šiuolaikinio požiūrio į vaiką (VII 7/9).



**13 pav.** Lauko ugdomosios aplinkos kaip vaiko sėkmingos socializacijos ir kokybiško ugdymo(si) „agento“ stipriąją ir silpnąją puses atspindintys komponentai

Pateikti pavyzdžiai dar kartą patvirtina, kad vaiko socializacija neatsiejama nuo aplinkos (čia implikuota ir/arba egzistuoja kaip duotybė ir ugdomoji aplinka).

Neretai neteisinga ugdamosios aplinkos samprata, kuri įtakoja požiūrį į vaiką bei vaiko pasaulio suvokimo formavimąsi (tuo pačiu ir ugdamosios aplinkos kokybę), ir yra vienas svarbiausių veiksnių, ribojantis lauko ugdomųjų aplinkų edukacinį reikšmingumą. Reikšminga tik tai kas prasminga. O tai savo ruožtu reiškia, kad lauko ugdomųjų aplinkų kūrėjai, t.y. ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagoginis bei aptarnaujantis personalas, vaiko poreikiams atitinkančios, ugdymąsi skatinančios ugdymo(si) aplinkos dizaineriai, architektai ir kt. suinteresuoti asmenys turėtų vadovautis principu *pirmiausia vaiko interesai*. Neeliminuojuant suaugusiojo (sąmoningo suaugusiojo) kaip tarpininko tarp vaiko, jo žinojimo, ir to ką jis pajėgus išsąmoninti. Dėl to ugdomoji erdvė yra tarsi *trečias ugdantysis*, kuriam neretai tampa neberekalinga pedagogo inspiracija (13 pav.). Kokybiškai parengtoje lauko ugdomojoje aplinkoje pedagogo vaidmuo pereina iš vadovaujančiojo veiklai pozicijų į *nematomo* veiklos kuratoriaus poziciją:

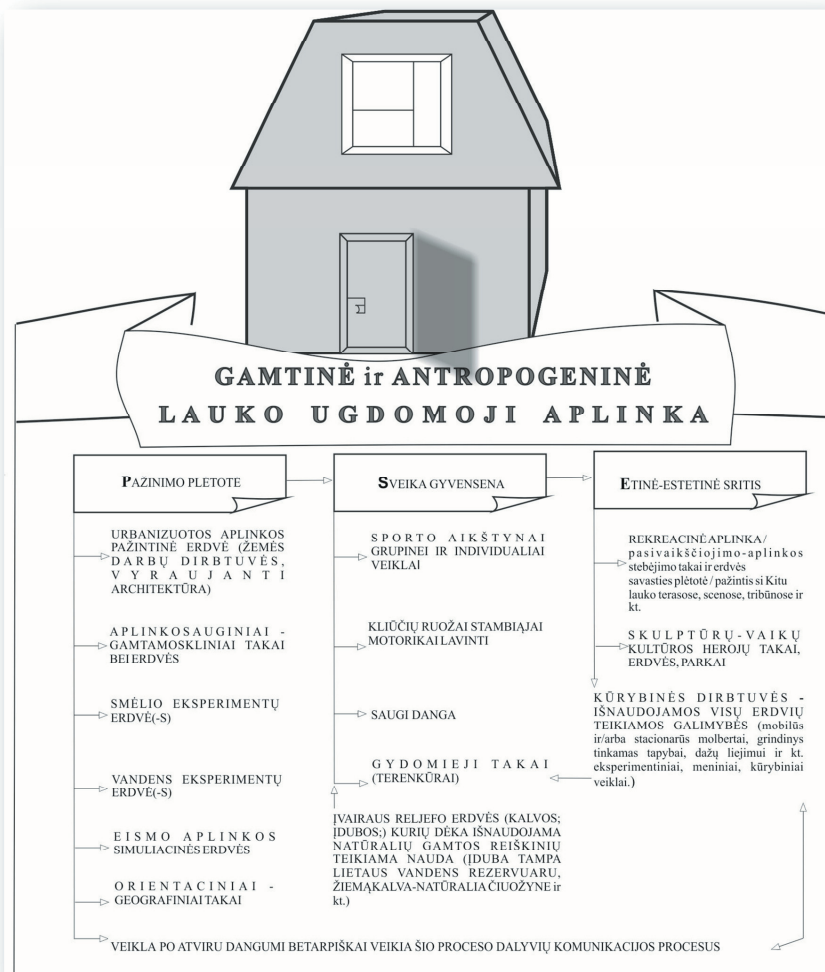
*Vaikų darželio kieme galima rasti daug galimybių, pačiam vaikui to neįsivaizduojant, suteikti jam ištiesią kompleksą žinių ir gebėjimų. Tai galimybė skaičiuoti, matuoti (XI 2).*

*Pedagogai, tėvai, kiti artimieji, privalo suvokti: nevalia mažiesiems trukdyti domėtis tuo, kas juos domina. Tikras pedagogas privalo ne nusileisti, o pakilti iki vaiko mąstymo lygio. Mūsų, suaugusiųjų mąstymas, jau atitinkamai „apdorotas“, adaptuotas tam tikrų gyvenimo aplinkybių. Vaiko širdelė – tyra. [...] Vaikas pats puikiai jaučia, girdi, uodžia, mato ir visa tai sugeria, lyg kokia sterili kempinė... Privalome tik dar labiau skatinti mažųjų domėjimąsi supančia aplinka, stengiantis išgirsti, suprasti, atsakyti į jam kylančius klausimus, tuo pačiu nepamirštant, kad brukama, vaiko nedominanti informacija niekada nepasieks jo širdelės ir teigiamai neįtakos asmenybės ugdymo(si)... (IX 4/11).*

Neretai lauko ugdomoji aplinka sietina su vaiko sveikatinimu:

*Pasaulinės sveikatos organizacijos savo dokumentuose sveikatą apibrėžia kaip „visiškos fizinės, dvasinės ir socialinės gerovės būseną“. [...] Šiuo laikmečiu, kai vaikų sergamumas yra didelis, tėvams svarbiausia tampa vaiko sveikata ir jos stiprinimas (XII 3).*

Nepaisant to, čia egzistuoja tam tikri prieštaravimai, ypačingai veikiantys vis dažniau išryškėjantį suaugusiųjų nesusikalbėjimą. Ugdymą(si) lauke neretai apsunkina netinkama vaiko apranga. Tinkama apranga reikalauja gana nemažų investicijų, tačiau šiandieninė ekonominė, vaikus auginančios šeimos situacija, yra gana sudėtinga. Susitarimui dėl tinkamos vaiko aprangos apsunkina, ne tik talkinančios dialogo erdvės ribotumas, ne tik ekonominiai šeimos ištekliai, bet ir tėvų švietimo stoka (Kernan, 2010; Ruškus, Žvirdauskas, Stanišauskienė, 2009).



**14 pav.** Lauko ugdomosios aplinkos veiklos erdvių tipizavimas

Tryliktajame paveiksle pateikiamas lauko ugdomosios aplinkos erdvių, tradiciniame ikimokyklinio ugdymo įstaigoje, tipizavimas pasižymi ir/arba yra sietinas su tam tikromis landšafto projektavimo taisyklėmis. Ikimokyklinio ugdymo įstaigos kieme itin svarbi šių dimensijų tarpusavio sąveika, t.y. *sukurtoji gamtinė-daiktinė aplinka* t. y. botaninė (gėlynai, lietuviški ir svetimžemiai medžiai, želdiniai, natūralios gamtos laukumių imitaciniai objektai, gojeliai, sodai, parkai ir pan.), *architek-tūrinė* (erdvės aplink teritorijoje esančius pastatus turi būti glaudžiai tarpusavyje susiję t. y. vienas kitą papildyti), *žaidybinė* (lauko įrenginiai atitinkantys vaikų poreikius, nuotykių, pažintinių kelionių takai, kūrybinės dirbtuvės, sporto aikštynai, rekreacinės erdvės), kultūrinio-semiotinio lauku tiesiogiai ir netiesiogiai įtakoja perduodamą žmonijos (nacionalinę, etninę) kultūrą vaikui.

Įgalinta lauko aplinka, išryškinant tam tikros erdvės specifinę paskirtį (per pažintinę-tiriamąją veiklą t. y. ugdymą grįstą vaiko patirtimi, ritualus (kurie itin svarbūs sėkmingos specializacijos raidai), žaidimą, kultūrinį paveldą, (t.y. folklorą, skulptūras atspindinčias smulkiąją tautosaką, pasakas ir kt. vaiko kultūrai artimus atributus), sudaro galimybę pajauti, jog *VAIKO* esmė matuojama ne tuo, ką jis turi, o pirmiausia tuo kuo jis tampa, visapusiškai veikdamas. Tad galima teigti, jog lauko ugdomoji aplinka nėra atskira ugdymo(si) komponentė, bet vieta įprasminanti savitą ir savalaikę vaikų kultūrą, kurioje betarpiškai formuojamas socialinio žinojimo bagažas bei ugdomas vaiko kultūrinis identitetas, įprasminamas vaiko savaiminis mokymasis bei sukuriama palankios sąlygos sąmoningos asmenybės tapsmui (Plungė, 2010; Freire, 2000; Fiske, 2008; Baudrillard, 2002; Heidegger, Gadamer, 2003; Šiaulytienė, 2011; Rūdytė, 2011; Mažeikis, 2008).

Sukurtoji gamtinė-daiktinė aplinka įneša įvairovės į ugdymo procesą suteikdama vaikui naujų pažinimo išpūdžių. Tad ypač svarbūs tie daiktinės aplinkos elementai, kurie turi vienokių ar kitokių asociacijų su gamtine aplinka, metų laiku, gamtos peizažu (t.y. fontanai, medžio drožiniai, meno kūriniai, informaciniai-imitaciniai stendai, pavėsinės, įvairios imitacinės aplinkos (pvz., eismo, orientavimosi) ir kt.), nes tai padeda sukurti emocinę iškvopą, kas ypač svarbu ankstyvoje vaikystėje (Kalenda, 2005).

Daiktinė aplinka – žymiai platesnė sąvoka nei „daiktai“, nes vieno daikto aplinkoje praktiškai nėra. Daiktinė aplinka – tai daiktų ansambliai erdvėje, kurių dėka perimama ankstesnių kartų patirtis. Ne visada tai kas tikslinga, racionalu, naudinga yra gražu ir estetiška, tačiau reikia nepamišti, kad vaikų estetinis aplinkos suvokimas kokybiškai skiriasi nuo suaugusiųjų suvokimo (Žukauskienė, 2007; Heidegger, Gadamer, 2003).

Dėl to ugdymo įstaigos lauko ugdomoji aplinka turėtų pasižymėti gyvybingumu, pulsuoti humanizmu, dvasingumu, įprasminanti vaikų kultūrą, individualius jų poreikius bei kūrybiškumą (pasižymėti nuolatinio neišbaigtumu, kuris įgalina keistis keičiantįjį) (Metodinis leidinys priešmokyklinio ugdymo pedagogams, 2011; Dolya, 2010; Pridotkienė, Katkevičius, 2008; Visuotinis enciklopedinis žodynas, 2005).

8 lentelė. **Ikimokyklinio ugdymo įstaigos lauko ugdomosios aplinkos turinio komponentai** (išskirti bendru fokus grupės dalyvių susitarimu)

ERDVĖS TIPAS	VEIKLOS POBŪDIS	RIBOJANTYS VEIKSNIAI
Gamtamokslinio pobūdžio hipotezėms kelti ir tikrinti skirtos veiklos ir erdvės	Tyrinėjimams, bandymams skirta erdvė	Pedagoginių sąlygų neužtikrinimas
	Smėlio ir vandens eksperimentų erdvė	Apsaugos stoka (tvora, signalizacija)
	Sodas ir/ar jo imitacinis modelis	Pedagogų kūrybiškumo stoka
	Daržas ir/ar jo imitacinis modelis	Kultūriniai įsitikinimai/stereotipai
	Jaunųjų mechanikų kampelis	

Stambiosios motorikos lavinimui skirtos erdvės	Krepšinio aikštelė	Pedagoginių sąlygų neužtikrinimas Materialinių išteklių stoka Apsaugos stoka (tvora, signalizacija) Pedagogų kūrybiškumo stoka Kultūriniai įsitikinimai/stereotipai
	Futbolo aikštė (žiemą tampanti čiuožykla)	
	Golfo aikštė	
	Laipynių, čiuožyklų, sūpynių kompleksas	
	Labirintas landžiojimui	
Kūrybinių galių plėtotei skirtos erdvės	Piešimui, lipdymui skirtos dirbtuvės	Pedagoginių sąlygų neužtikrinimas Materialinių išteklių stoka Apsaugos stoka (tvora, signalizacija) Pedagogų kūrybiškumo stoka Kultūriniai įsitikinimai/stereotipai
	Statybų erdvė (su mobile įranga)	
	Muzikavimo erdvė	
	Nameliai socialiniams žaidimams	
	Imitacinės erdvės (kelių eismo, dviračių takai, treukai, riedlenčių aikštelės ir kt.)	
Vidinių vaiko poreikių tenkinimą atspindinčios erdvės	Rekreacinė zona	Apsaugos stoka (tvora, signalizacija) Pedagogų kūrybiškumo stoka Kultūriniai įsitikinimai/stereotipai
	Pušynas, parkas	
	Gultai, hamakai, supami krėslai, suolai ir kt.	
	Terasos, „mini“ scena vaidinimams	
	Baseinas (stacionarus, mobilus)	
Įstaigos materialijų bei žmoniškųjų išteklių vertinimas	Vaiko saugumo užtikrinimas (sudarant galimybę pasirinkti veiklą)	Materialinių išteklių stoka Apsaugos stoka (tvora, signalizacija) Kultūriniai įsitikinimai/stereotipai
	Erdvių saugumo užtikrinimas (vandalizmo minimizavimas, gyvūnų nepatekimo į įstaigos teritoriją užtikrinimas)	
	Erdvių skirstymas ne pagal įstaigoje ugdomų grupių skaičių, o pagal veiklos tipą.	

Tokiu būdu į ikimokyklinio ugdymo įstaigos lauko ugdomosios aplinkos turinio komponentų sąrašą<sup>58</sup> (8 lentelė) patenka ne tik vaikų žaidimų aikštelių įrenginiai, bet ir įstaigos materialijų bei žmoniškųjų išteklių puoselėjimas, kuris pasižymi pedagoginių sąlygų užtikrinimo svarba t.y. pedagogų kūrybinių galių plėtote, susijusi su tradicinio požiūrio į ugdymo(si) procesą ir/ar *savaime-suprantamybės* tapusių ugdymo sampratų, įsitikinimų, ugdymą stereotipizuojančių požiūrių kaita. Materialinių išteklių turtinimas, atsakomybių pasiskirstymas kuriant naują vietos bendruomenės bendravimo (klausymo(si) ir kalbėjimosi) kultūrą, atsakomybių pa-

<sup>58</sup> Sąraše esantys komponentai aptarti *Fokus* grupės susitikimų metu.



siskirstymas, glaudūs partnerystės ryšiai padeda plėtoti socialinius ryšius, skatina suinteresuotų grupių ir ne tik jų dialogą, kurio esmė ikimokyklinio ugdymo įstaigos reikšmingumo, o tuo pačiu ir statuso kaita visuomenės požiūriu.

Kaip matyti (8 lentelėje), lauko ugdomosios aplinkos tobulinimą ribojantys, trukdantys veiksniai yra nepakankama ikimokyklinės įstaigos teritorijos apsauga nuo išorės poveikio, kaip ilgametės švietimo įstaigų atvirumo politikos pasekmė. Kadangi teritorijos lengvai pasiekiamos visiems, augalija ir įrengimai nukenčia nuo aplinkinių gyventojų vandalizmo, vagysčių, abejingumo, asmeninių interesų išaukštinimo. Tai vienas svarbiausių edukacinės aplinkos kūrimo ir tobulinimo trukdžių šiandien, aktyviose, kūrybingose, pažangiose ikimokyklinio ugdymo įstaigų bendruomenėse.

Apibendrinus tėvų refleksyviausias vaikų patirties suvokimo koncepcijas, galima teigti, kad lauko ugdomosios aplinkos veiklos erdvių tipizavimas (išskaidymas ir/ar apjungimas) padėtų tobulinti ugdymo(si) po atviru dangumi kokybę į vaiką orientuotoje paradigmoje. Lauko ugdomoji aplinka yra pastovi ir neretai paveikėsnė ugdymosi, paremto asmeniniais išgyvenimais bei unikalia patirtimi, aplinka, kurioje ugdymas tampa savaiminiu mokymusi iš aplinkos, o teorinis ugdymosi turinys palaipsniui keičiamas į ugdymą grįstą vaiko patirtimi.

### **3.4. Vaikų kultūrai būdingų lauko ugdomosios aplinkos turinio socioedukacinių prasiūmų konceptualizavimas**

Vaikas, suvokdamas save ir sąryšį su jam prasmingu *Kitu*, viena vertus pažįsta ir suvokia kultūrinio tęstinumo procesą, kad tai, kas sukurta iki jo, privalo būti išsaugota, antra vertus, toks sąmoningumo lygmuo skatina gilintis į save, savo žmogiškąją prigimtį (Dailidienė, 1997). Ugdymo realybėje vaiko ir jį supančios aplinkos ryšiai konceptualizuojami vadovaujantis į asmenį orientuota švietimo koncepcine nuostata, kuri į edukacinio proceso centrą iškelia ugdytinį/besimokantįjį, akcentuoja saviugdą, kūrybinių galių plėtotę bei asmens poreikių tenkinimo/užtikrinimo prioritetiškumą (Lietuvos švietimo koncepcija, 1992).

Vaikas unikalią patirties pažinimo ir suvokimo procese konstruoja savąjį *Aš* projektą, žinių ir vertybių sistemą, įprasmindamas tam tikrus santykius su jį supančia aplinka. Organizuojuant ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymą svarbiu tampa ne tik vadybinių principų, susijusių su ugdymo turinio komponentų derme, pažinimas bet ir tų komponentų ypatybių ir kokybės prielaidų prasmio reikšmingumo suvokimas ir gebėjimas visą tai identifikuoti (t.y. gebėjimas praktiškai žyminti prasminius vienetus transformuoti į dalykinę kalbą).

Šių dienų žmogus išgyvena gana sudėtingą laikotarpį. Sudėtingumą žymi be atodairos perimami vakarietiškos pseudokultūros reiškiniai (Miškinis, 2006). Tai

sąlygoja asmens interesų srities siaurėjimas, paviršutiniškas požiūris į darbą, jo vertę ir kokybę. Pramonę vadyba savo afišose deklaruoja naujojo pasaulio vertybes, kuriose dvasingumas matuojamas materialiąja išraiška (o tai išreiškia laikinumo pobūdį). Globalus pasaulis stumia žmogų, viena vertus, į neištirtų galimybių kosmosą, kita vertus, uždaro į schematiškai ribotą/uždarą jo laisvių ir teisių vakuumą. Nenuostabu, kad ugdymas ir visa kultūra skęsta žemiškosios būties reikmėse dar kitaip vadinamose *savaime-suprantamybėmis*, ir vis mažiau kreipiamas dėmesys į asmens unikalumą, idealus (nors šiandien jau imta manyti, kad dvasingumas ir kūniškumas yra lygiavertčiai reiškiniai).

Taigi viena iš egzistencinio vakuomo priežasčių – tradicijų netektis. Tad kyla klausimas – ar kartu su tradicijomis neturėtų išnykti ir tų tradicijų telkiama prasmė? Ir jei vadovautis V. E. Franklio (2010), pateikta šio diskurso analize, tuomet atsakymas įkūnytų teigiamybės perspektyvą. Tai reikštų, jog tradicijų nykimas veikia tik vertybinį bloką, o anaipol ne prasmę. Tradicijų žlugimo akivaizdoje prasmė išlieka, tą patį principą viešina ir ekocentrizmo šalininkai. Nes prasmė visuomet pasižymi vienkartinumu ir nepakartojamumu, nes ją visuomet pirmiausia reikia atrasti, o vertybės – tai ne kas kita, kaip prasmės universalijos, apibūdinančios ne vienkartinę ir nepakartojamą, bet tipinę, pasikartojančią situaciją ir tokiu būdu nusakančią asmens būtį ir būklę joje.

Taigi vertinant žmogaus ir aplinkos ryšius svarbu atskleisti, kaip besikeičianti aplinka skatina žmogaus dvasingumą bei jo sklaidą, veikia asmens kultūrą (Kievišas, Kondratienė, 2009). Kiekviena iš subkultūrų turi savo naratyvus ir/ar steigia tik jai būdingas naracines prasmes. Tačiau šio tyrimo etapas skirtas ne atskirų subkultūrų susipriešinimo (tarpstančio tam tikrose urbanistinėse erdvėse bei laike) analizei ir/ar skirtumams atskleisti, bet veikiau – vaikų kultūros kaip egzistencinės kūrybos vietos, tam tikrose, tik jai būdinguose erdvėse įtikrovinimui (Kačerauskas, 2013), atskleidžiant lauko ugdomosios aplinkos reikšmę, tarp vaikų ir suaugusiųjų kultūrų dialogo ribų.

*Vaikystę siūloma suvokti per pačių vaikų dalyvavimą savo pačių steigiamoje kultūroje. Skirtingų erdvių sąveika bei veiklos įvairovė erdvėje pripildo vaiko siekius įtampos, kurie būdingi tik šiai subkultūrai būdingai naracinei prasmei (Widlöcher, 2010).*

**Kodėl taip sunku permąstyti vaikystės konstrukta?** Visų pirma, todėl, jog žmonija yra sukaupusi labai išsamų žinojimą apie vaiko kūniškumą bei raidą, o čia pat ir socializaciją veikiančius procesus. Viešasis ir privatus sektoriai (suaugusiųjų akimis) pateikia ganėtinai daug informacijos susijusios su vaikyste, tik ši informacija neretai yra *pramoninio*<sup>59</sup> pobūdžio, iškraipanti, falsifikuojanti žinojimą apie vaikystę.

<sup>59</sup> Čia turima omenyje ta informacija, kurioje talpinama prasmė yra rinkos ekonomikos produktyvumo atspindys, mažavertės naudingumo prasme prekės, keičiamos kitomis mažavertėmis prekėmis, kiekvienas kasdienio gyvenimo ritualas paženklintas koku nors rinkos ekonomikos ženklų, simbolių, veiksenų ir kt.

Asmenys atstovaujantys įvairiems visuomenės sektoriams, t.y. teisininkai, gydytojai, žurnalistai, sociologai ir net pedagogai (tarp jų mokslininkai bei švietimo politiką formuojantys strategai), daugeliu atvejų vadovaujami raidos teorijos suformuluotomis nuostatomis. Taigi, galima formuluoti apibendrinamojo pobūdžio išvadą, kuri konstatuoja tai jog, žinių gausa neužtikrina/negarantuoja jų kokybės, šio konkretaus socialinio žinojimo formavimas tiesiogiai susijęs su pagrindiniu trukdžiu, gražinti vaikystei **laiko džiaugsmui ir džiugesiui** statusą, t.y. *vaikystės* ir/ar vaikų kultūros *erdvės ir laiko* sąvokos susiduria su šių konstruktyvų politizavimu, dėl ko vaikų kultūrą atstovaujantys atributai arba (1) *nuvertinami* kaip nereikšmingi, nes tai tik žaidimas, arba (2) *pervertinami* suteikiant jiems muziejaus vertybės statusą. Vaikų kultūra neretai susiduria su stereotipizacija (stereotipai ir etiketės taip pat yra raidos teorijų nuostatų ir/ar konvencinių principų išaukštinimas, eliminuojant *štai-čia* veikiantį kontekstą), kaltinimai dažniausiai susiję su vaiko kompetencijos stoka, emociniu nestabilumu (dėl ko būtų galima ginčytis iš esmės). Suaugusiųjų kultūrai kaip tokiai, nenuostabu kodėl, priskiriami bruožai susiję su kompetencija, stabilumu, informuotumu, racionalumu ir pan.

Žvelgiant iš kitokio požiūrio taško, tampa aiški, vaikystės, o kartu ir ikimokyklinį ugdymą organizuojančios įstaigos esmė. Ikimokyklinio ugdymo įstaigos paskirtis apsaugoti vaiką, nuo jo pateis, kol jis pasieks protingumo ribą. Egzistuojant tokiai vaikystės sampratai, tampa pakankamai aišku, kodėl suaugusieji randa vis mažiau priežasčių įsiklausyti/išgirsti/paisyti vaikų balso (šios sampratos egzistavimą patvirtina, įvairiuose dokumentų nuostatose įtvirtintų kertinių vaiko teisių įgyvendinimo užtikrinimą garantuojančių galimybių atitikties su kasdienine gyvenimo bei ugdymo(si) realybe).

A. Giddensas (2000), perfrazuodamas Durkheimą, anksčiau paminėtas priežastis, kurios menkina vaikų kultūrą arba išstumia ją į suaugusiųjų kultūros periferiją, kalba apie tai, jog suaugusieji disponuoja galių monopoliumi, o tai daryti nėra sudėtinga, kuomet šios galios nukreiptos į tuos, kurie dar nėra pasirengę savarankiškam gyvenimui sociume. Atsakomybė už susiklosčiusios situacijos kontekstą, Durkheimas skatina prisiimti švietimui, kuris plėsdamas savo ribas ilgą laiką vadovavosi psichologinių teorijų teikiamomis žiniomis (raidos konvencionalumą pabrėžiant kaip nekvestionuojamą vaikystės sąlygą), bei sociologijos mokslo žinioms, kurios savo ruožtu, vaiką pateikia kaip būsimo suaugusiojo statusą kuriantįjį pirmtaką. Dėl išvardintų viešojo diskurso konfliktuojančių pozicijų bei nuolatinės jų dialektikos, tampa aišku, kad šiandien (modernioje visuomenėje) privalu perorientuoti savo mąstymą vardan skirtingų subkultūrų egzistencijos bei saviraiškos procesų palaiškymo. Vaikų kultūra kaip savita, uždara, labai asmeniška, nenukreipta į viešumą ir nesiekianti viešumo, subkultūrinio naratyvo tradiciją palaikanti duotis yra susijusi su *privačia erdve*<sup>60</sup> (Mayall, 2001; Jenks, 1996; Christensen, James, 2000).

<sup>60</sup> *Viešasis sektorius* – siejamas su ekonominiu produktyvumu, čia įprasta įkurdinti vyrišką potencialą.

*Privatus sektorius* – siejamas su kultūra, šį sektorių įprasta tapatinti su moteriškąja štai-būties puse. Tačiau privatus sektorius glaudžiai siejasi su šeimos ekonomikos produktyvumu: moters priedermė reprodukuoti šeimos vektorių. Tačiau jis nėra izoliuotas, o persipina su

Taigi vaikų kultūros sąvoka rodo, kad vaikai gali būti ne tik kultūros vartotojai, stebėtojai, bet ir aktyvūs kūrėjai, atsakingi už savo veiklą žmonės (10, 11, 12 lentelės), verti kad jų būtų klausomasi, girdima, bendradarbiaujama. Toks požiūris neeliminuoja suaugusiojo, anaiptol, šis požiūris demonstruoja dialogo kultūros tarp vaiko ir suaugusiojo kūrimo svarbą (Mathiasen, Staerfeldt, 2005; Staerfeldt, Mathiasen, 1999).

Vaikų kultūrą atstovaujančios *lauko ugdomosios aplinkos* tikslas ne savarankiškas, ilgaamžis kūrinys kaip muziejaus objektas, o *štai-būties* kokybė ir ji pati kaip tokia, šią nuostatą siekiama išreikšti pasitelkiant dialogą su vaiku, kurio eigoje išryškėjusios socioedukacinės prasmės atskleidžiamos ir konceptualizuojamos, konstatuojamosios bei reprezentatyviosios-idealizuotos dimensijų kontekste:

**Konstatuojamąją kategoriją išreiškiančios dimensijos:**

- lauko ugdomosios aplinkos ir žaidimo sintezės reikšmė įvairovės situacijų didinimui;
- ugdomojo proceso dalyvių sąveikų sąlygoti lauko ugdomosios aplinkos edukacinio reikšmingumo kontekstai;
- šeimos dalyvavimo (ne)įgalinimą atspindintys kontekstai;
- lauko ugdomosios aplinkos įrenginiai, erdvės bei su veikla susiję atributai ir jų reikšmė vaiko ugdymui(si);
- lauko ugdomosios aplinkos erdvių skirstymą atspindinčios koncepcijos;
- gamtos pažinimas kaip darnaus vystymosi sąlyga;
- lauko ugdomoji aplinka vs sąžaismę falsifikuojanti skaitmeninė kultūra.

**Reprezentatyviąją-idealizuotą kategoriją išreiškiančios dimensijos:**

- lauko ugdomoji aplinka išreikšta per vaikų kultūrai reikšmingus atributus;
- lauko ugdomoji aplinka iš vaiko perspektyvos;
- veiklos įvairovė kaip *Kito* intersubjektyvumo intencija;
- žmogaus ir gamtos dermė ugdyme – siekiamybė, ar konformizmu grįstas fenomenas?
- vaiko ekologija arba tapatumui reikšmingi kontekstai.

Esminiai lauko ugdomosios aplinkos turinio komponentai konceptualizuojami, pasitelkiant konceptualiąsias temas, kurių apjungimas leido identifikuoti konstatuojamąją bei reprezentatyviąją-idealizuotąją dimensijas (9,10 lentelės).

---

visuomenės vektoriumi (intensyviai sąveikaujančios sritys: šeimos institucija, sveikatos apsaugos sektorius, švietimo sektorius, kurio veiklos ribos visuomet susiję su kultūrine dedamąja.

9 lentelė. **Lauko ugdamosios aplinkos turiniui suteikiamos prasmės: temų tinklelis**

KONSTATUOJAMOJI KATEGORIJA	
1.	Sąžaismę falsifikuojančios skaitmeninės kultūros vaidmenys: formalusis ir neformalusis instituciškumas
2.	Lauko ugdamosios aplinkos žaidimų erdvės skirstomos iš suaugusiojo perspektyvos
3.	Žaidimų erdvių įvairovės stoka vs vaiko interesai
4.	Lauko ugdamosios aplinkos įrenginių, erdvių reikšmė vaiko raidos situacijų įprasminimui
5.	Saugumo poreikio užtikrinimas kaip sėkmingo ugdymo(si) sąlyga
6.	Gamtos pažinimas per dialogo su <i>kitu</i> konstravimą
7.	Gamta kaip vertybė įtakojanti moralinį apsisprendimą
8.	Šeimos dalyvavimo (ne)įgalinimą atspindintys kontekstai
9.	Edukacinio reikšmingumo stoka
10.	Pedagogo vaidmuo organizuojant ugdomąją veiklą lauke
11.	Vaikas kaip veiklos iniciatorius ir kūrėjas
12.	Įvairovės situacijos ir jų ugdomoji vertė

Visa vaikų kultūrai būdingų socioedukacinių prasmų analizė reikalauja nuolatinio žvilgčiojimo pirmyn ir atgal, t.y. tarp prasmės išpūdį užtikrinančios visumos ir atskirų jos dalių, kurios savo reikšmę atskleidžia tik būdamos kartu. Prasmų (sutelktų piešinyje) skaitymo būdas radikaliai skiriasi nuo lingvistinės informacijos skaitymo, nes reikalauja priimti ji tokį, koks jis yra, ir analizuoti tik jame glūdinčią reikšmę. Prasmė – tai to, kas verbalu, žodžių (reikšmių) ryšių nustatymas su konceptualizuojamu sąmonės turiniu (intersichine kategorija), kada kalbančiajam ir klausančiajam tampa svarbūs tie požymiai (asociacijos, vaizdiniai ir kt.), kurie tiesiogiai nepatenka į reikšmės turinį (Gudavičius, 2009). Vaikų kultūrai būdingų socioedukacinių prasmų konceptualizavimo procese labai svarbi vieta tenka individualiam patyrimui. Patyrimo analizė vyksta dviem pakopomis, t.y. per piešinyje, paremtame vaiko dialogu, atspindimų *projekcinės* bei *naracinės* prasmų atpažinimą, suvokimą bei viešinimą.

**Projekcinė prasmė** – suteikia žinių apie vaiko emocinę būseną aplinkinio pasaulio atžvilgiu (gestu, mimika ar grafine išraiška). Šis prasmės lygmuo susietas su tikslu atskleisti vaiko pasaulėvaizdžio visumą ir tik jam priskirtinus unikalius bruožus.

**Naracinė prasmė** – interesus atspindintys vaizduotės rezultatai (konkrečios temos atžvilgiu pasirinkti objektai ir visuminis jų atvaizdavimas), kurie kildinami iš asmenybės vertybinių nuostatų plotmės, kurioje visad vyksta orientacijų pasyvumo ir aktyvumo konfliktas, vidinių asmenybės prieštaravimų atžvilgiu.

10 lentelė. **Lauko ugdomosios aplinkos turiniui suteikiamos prasmės: temų tinklelis**

REPREZENTATYVIOJI-IDEALIZUOTA KATEGORIJA	
1.	Naujų erdvių tyrinėjimas įgalinantis žmogaus veiklos sričių pažinimo reikšmingumą
2.	Meno priemonėmis įgalinta gyvenamoji tikrovė
3.	Saugumas veiklos tęstinumo garantas
4.	Apsauga
5.	Lauko ugdomosios aplinkos įrenginių įvairovė užtikrinanti veiklos kokybę
6.	Lauko ugdomosios aplinkos atitikimas vaiko poreikiams
7.	Lauko ugdomosios aplinkos įprasminimas per vaikų kultūrai reikšmingų atributų egzistenciją
8.	Vaikystės tapatumo paieškos galios diskursų dialoge
9.	Lauko ugdomoji aplinka juslinės patirties pažinimo, suvokimo, įsisavinimo sandas

Vaikų piešiniuose užfiksuotų unikalių patirčių pavyzdžiai, atspindėti vaizduotės dėka, leido pažvelgti į individualius vaikų poreikius, interesus bei suvokti lauko ugdomosios aplinkos, kaip ugdymo(si) agento reikšmę. Vaiko unikalią patirtį ir suvoktos/pažintos aplinkos tobulinimo kryptis atspindintys komponentai pateikiami (11, 12, 13 lentelėse). Skiltyje *konstatuojamoji patirties sritis* užfiksuoti lauko ugdomojoje aplinkoje, realioje patirtyje patirti, išgyventi ugdymo turinį sudarantys komponentai. Sekančioje skiltyje *reprezentatyvioji-idealizuota sritis* pateikiamos siekiamybės lauko ugdomosios aplinkos turinio komponentų turinimo atžvilgiu, kurios turėtų užpildyti tam tikras spragas, susijusias su vaikų kultūros samprata bei jos suvokimu.

Patirtis yra intersubjektyvi, o intersubjektyvumas neturėtų būti laikomas tik dar vienu žingsniu, pasaulio konstitucijoje po egologijos (Zahavi, 2010). Analizuodami patirties kodus, pirmiausia turime sutelkti dėmesį į egologines patirties struktūras (12 lentelė) – *suvokimą, supratimą bei kūnišką veikimą erdvėje* (vaiko vardo inicialus pakeičia personifikuoti gyvūnai, augalai, o atributai atspindintys asmeniškumą ženkliai sumažėja, nes reprezentatyvioje-idealizuotoje srityje didesnę reikšmę įgauna veikimas kartu, nei solipsistinio *ego* steigiamos *štai-būties* pasaulyje suvokimą modifikuojančios prasmės (12 lentelė)). Intersubjektyvumo struktūros reikšmė aktualizuojasi truputi vėliau. Konstatuojamoje patirties srityje sutelktų conceptualiųjų temų analizė, leido išsamiau suprasti intersubjektyvumą atspindinčių struktūrų, – *Aš* ir *Kito* skirtybių, įcentruotumo ir išcentravimo momento, anonimiškumo ir tarpkūniškumo lemiančias prielaidas (11 lentelė). Suvokimas dėl horizonto atvirumo ir neapibrėžtumo (šių prielaidų susidarymą garantuoja įgalinta lauko ugdomoji aplinka, kaip kokybiško ugdymo(si) agentas) beveik visuomet, gali ir yra keičiamas/pakeičiamas/perkuriamas ir pan. tai sudaro sąlygas komunikatyviai steigti bendros prasmės erdvę, pratęsiant bei išplečiant, išpildant intencijas *vienas-per-kitą* (Gutauskas, 2010). Konstitucija yra viena svarbiausių Husserlio sąvokų. Jos esmė paaiškinti fenomeno duotį, kurio prasmės konkretybė priklauso ne nuo



paties daikto, esančio už suvokimo, bet nuo suvokimo sąveikos, prasmių kontekstų. Prasmės konkretybė lemia tai, kad konkretus objektas, šiuo atveju, lauko ugdomoji aplinka, suvokiama ne tik *kaip kas nors*, bet *taip ir ne kitaip* (Mickūnas, 2007; Kalenda, 2002). Nėra tuščio ar abstraktaus suvokimo, nes suvokimas visuomet yra daugiau ar mažiau apibrėžtas. Objektas duotas ne kaip momentinio suvokimo duotis, bet kaip su tam tikru procesu/objektu/daiktu susieta prasmė, kuri konstituojasi vykstant suvokimams. Konstitucija gali būti suprasta kaip objekto, su jame veikiančiais subjektais, turinio komponentų projektavimas per šiandieninį pasaulio matymą, kuris nūdienos kasdienybėje pasireiškia situacijose, kuriose koks nors subjektas, šiuo atveju ikimokyklinio amžiaus vaikas, *nenori matyti tikrovės tokios, kokia ji yra*, bet mato *tai ką nori matyti*. Tačiau būtina pabrėžti ne sąmonės aktyvumo, bet pasyvumo momentą, t.y. ne prasmės kūrimo, bet prasmės priėmimo momentą, kuris negali būti kitoks, nei tuo momentu suvokiama. Taigi, prasmė konkretinasi tik prasminiame horizonte. Tačiau kaip ir vertybė, ji nėra baigtinė (13 lentelė). Suvokimo aiškinimo išeities taškas, tiek Husserliui, tiek ekocentrizmo šalininkams yra gyvoji dabartis, su joje esančiu kūnu, gyvena gamta. Suvokimui itin svarbi kinestetinė patirtis, šį pastebėjimą rasime ir E. Husserlio, ir A. Mickūno, ir J. Dewey tekstuose, kuriuose autoriai polemizuoja apie gamtos kaip patirties šaltinio steigties svarbą, įgyvendinant į vaiką orientuotos paradigmos principines nuostatas. Vaikas patiria juslių dėka, o jusles patiria judėdamas, tai jo suvokimui turi itin didelę reikšmę (Jonkus, 2009; Husserl, 2005).

11 lentelė. Vaiko unikalią patirtį ir suvoktos/pažintos aplinkos tobulinimo kryptis atspindintys komponentai

KONSTATUOJAMOJI PATIRTIES SRITIS		REPREZENTATYVIOJI-IDEALIZUOTA SRITIS	
ANTROPOGENINIAI OBJEKTAI	FAKTI- NIAI vnt.	ANTROPOGENINIAI OBJEKTAI	
Projekcinė reikšmė		Naracinė reikšmė	
Supynės	1	8	Supynės
Laipiojimo kopėtelių sienelė, [„Žiedai“]	6	2	Laipiojimo kopėtelių sienelė [„Žiedai“]
Supimosi įrenginys „Svarstyklės“	1	4	Supimosi įrenginys „Svarstyklės“
Čiuożykla	3	7	Čiuożykla
Laipiojimo kopėtėlės „Dramblys“	4	2	Laipiojimo kopėtėlės „Dramblys“
Laipiojimo įrenginys „Raketa“	5	3	Laipiojimo įrenginys „Raketa“
Lindimo įrenginys „Žiedas“	4	1	Lindimo įrenginys „Žiedas“
Imitacinis takelis, dviratis	3	5	Imitaciniai dviračių takai, lenktynių trasos, keliai
Stalas su suolu ir/arba suolelis	1	3	Stalas su suolu
Metalinis namelis	4	1	Ledų namelis arba stumdomas vagonėlis su skėčiu
Medinis laipiojimo įrenginys su bokšteliu	1	3	Medinis laipiojimo įrenginys su stebėjimo bokšteliu / PILIS su tiltais
Futbolo kamuolys	1	3	Batutas
Asfaltas / trinkelėlių takelis	4	3	Aikštelė [virš žemės, namelis medyje]
Ženkla, nuorodos, rodyklės	2	6	Veiklos, tyrinėjimų namelis
Dviračių, vežimų, paspirtukų pastogė	1	1	„Lego“ robotų namelis
Vaizdo fiksavimo kamera	2	2	Supimosi įrenginys, spyruoklinė mašinėlė
Bumerangas	1	2	Čiuożyklą su čiuožimo vamzdžiais
Sniego senis	1	1	Veiklos tvora (ant kurios galima piešti)
Lesyklėlė	2	5	Lesyklėlė
Pastatas	5	3	Inkilėlis
Kaminas su dūmais	3	2	Smėlio dėžė
		1	Pakyla šuoliams į smėlį
		7	Paspirtukai, dviračiai, mašinos
		1	Baseinas
		2	Pakyla (vaidybai)
		1	Aitvaras
		2	Bumerangas,
		1	Šaudyklą
		1	Nuotolinio valdymo lėktuvėlis
		3	Alpinistų siena
		1	Laužavietė, virtuvėlė

12 Lentelė. Vaiko savastis suvoktoje/pažintoje lauko ugdomojoje aplinkoje

KONSTATUOJAMOJI PATIRTIES SRITIS		REPREZENTATYVIOJI- IDEALIZUOTOJI SRITIS	
EGOCENTRINĖ SRITIS	FAKTI- NIAI vnt.	EGOCENTRINĖ SRITIS	
Projekcinė reikšmė		Naracinė reikšmė	
Mergaitė	2	4	Mergaitė
Berniukas	1	2	Berniukas
Mergaitės	2	3	Mergaitės
Berniukai	2	2	Berniukai
Berniukas su mergaite	3	5	Berniukas su mergaite
Grupė vaikų	2	5	Grupė vaikų
Filmų herojai	1	6	Filmų, pasakų herojai
Auklėtoja	1	2	Auklėtoja
Veikiantis vaikas	2	3	Veikiantis vaikas
Vaiko vardas	18	1	Vaiko vardas
Žodžiai: Mama, tėtė	1	4	Personifikuoti gyvūnai, augalai
Atributai atspindintys asmeniškumą	4	2	Atributai atspindintys asmeniškumą
Įstaigos inicialai	1	1	Įstaigos inicialai

Vaiko unikalų patirtį ir suvoktos/pažintos/įgyventos aplinkos tobulinimo kryptis atspindi vaikų piešiniai, kaip nekvestionuojami dokumentai, atliepiantys vaikų balsą (14/25 paveikslai). Tolesnėje analizėje, kuri remiasi tiek vaiko piešinyje, tiek dialoge su vaiku, atsiskleidžiančiomis prasmėmis, aiškėja pedagogo kaip ugdomosios veiklos lauke organizatoriaus vaidmuo. Daugiausia vaikų patirtyje pedagogas yra lyg statiškas subjektas, mūsų tyrinėjamo objekto atžvilgiu. Kaip matyti (12 lentelėje), dialogo partnerių (nebūtinai jie yra teigiami, jie gali būti konfliktuojantys (tokie kaip *Žmogus voras*, *Pragaro vaikas*, *Karvė Izabelė*, *Katinas Baltramėjus*, *Gaidys Klemensas*, *Pelytė Liepa*, *Ralfas griovėjas*, *Lego robotas* ir kt.), tačiau jie turi įkūnyti judėjimą, kaip juslinio pažinimo pateisinimui būtina sąlyga), naracinėje plotmėje daugėja, nes tai yra vienas svarbiausių reikalavimų dialogo kultūrai plėtotis. Tačiau kaip bebūtų keista, auklėtojas matomas statiškoje erdvėje, o tai reiškia, kad, vaiko akimis, pedagogas yra labiau priežiūros, saugumo poreikių sergėtojas, nei dialogu paremtos aplinkos steigėjas bei vaiko savastį išcentrinančios/išlaisvinančios pedagogikos puoselėtojas.



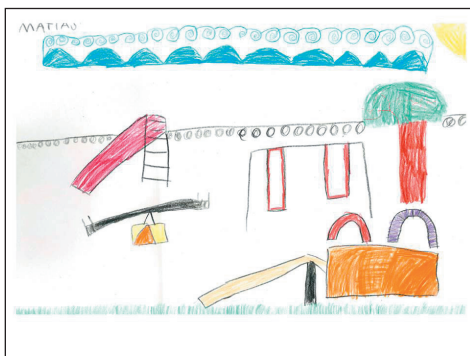
15 pav. Pirmas piešinys (20)  
berniukas, 6 m.



16 pav. Antras piešinys (20)  
berniukas, 6 m.



17 pav. Pirmas piešinys (7)  
berniukas, 6 m.



18 pav. Antras piešinys (7)  
berniukas, 6 m.



19 pav. Pirmas piešinys (1)  
berniukas, 7 m.



20 pav. Antras piešinys (1)  
berniukas, 7 m.

13 lentelė. Vaiko unikalią patirtį ir suvoktos aplinkos gyvybingumą atspindintys komponentai

KONSTATUOJAMOJI PATIRTIES SRITIS		REPREZENTATYVIOJI-IDEALIZUOTOJI SRITIS	
GAMTINIAI OBJEKTAI	FAKTINIAI vnt.	GAMTINIAI OBJEKTAI	
Projekcinė reikšmė			Naracinė reikšmė
Saulė	12	11	Saulė
Debesys	14	14	Debesys
Debesuotumas su saule	1	1	Duobė/dauba
Vaivorykštė	1	3	Vaivorykštė
Lietus	2	4	Lietus
Bala(-os)	1	3	Bala(-os)
Žolė	14	9	Žolė
Gėlė(-ės)	1	4	Gėlė(-ės)
Medis be pavadinimo	1	1	Gėlė medžiotoja
Obelis	1	1	Alyvų krūmas
Beržas	1	8	Medis(-iai)
Eglė	1	1	Eglė
Paukščiai	2	7	Paukščiai
Drevė	1	1	Boružė
Sniegas	1	3	Drugelis(-iai)
		1	Šuo
		1	Pelė
		1	Stirniukas
		1	Erelis
		1	Vanagas
		1	Paršelis

Vaiko unikali patirtis ir suvoktos aplinkos socioedukacinės prasmės atsispindi susitapatinimo su gamta imperatyve, t.y. nuostata – *gamta draugas* (piešiami debesys, balos, paukščiai, sumedėję augalai ir daug gyvosios gamtos objektų leidžia suprasti vaiko sąryšį su gamta, kuris paremtas unikalia vaiko intuicija, t.y. gebėjimu jausti, pažinti ir numatyti), konstatuojamoji patirties sritis pasireiškia protestu prieš praktikizmą, nes lauko ugdomosios aplinkos edukacinis prasmingumas atspindi atsakomybės imperatyvo svarbą, t.y. užtikrinant priemonių bei proceso dalyvių sąveikų konsensuą.



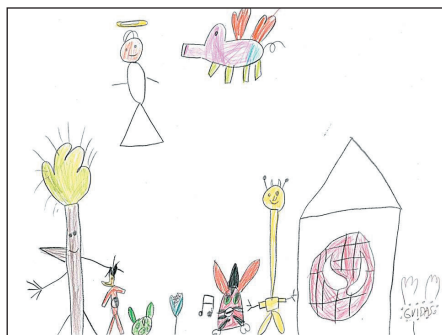
**21 pav.** Pirmas piešinys (4) mergaitė, 5 m.



**22 pav.** Antras piešinys (4) mergaitė, 6 m.



**23 pav.** Pirmas piešinys (9) mergaitė, 6 m.



**24 pav.** Antras piešinys (9) mergaitė, 6 m.



**25 pav.** Pirmas piešinys (9) mergaitė, 6 m.



**26 pav.** Antras piešinys (9) mergaitė, 6 m.



14 lentelė. 1 DIMENSIJA (*konstatuojamoji kategorija*): lauko ugdomosios aplinkos ir žaidimo sintezės reikšmė įvairovės situacijų didinimui

TEMA	SUBTEMA 2	SUBTEMA 1
ĮVAIROVĖS SITUACIJOS IR JŲ UGDOMOJI VERTĖ	Fizinės raidos tobulinimą užtikrinanti veikla ( <i>pagrindinių motorinių įgūdžių įvaldymas: bėgimas, lipimas, lindimas, šokimas, šokinėjimas, mėtymas, spyrimas, gaudymas, akių ir rankų judesių koordinavimas, pusiausvyros išlaikymas judant, minimas, vairavimas ir kt.</i> ) pasitelkiant sportinius, lietuvių liaudies žaidimus, ratelius, pačių vaikų iniciatyva kuriamus, modeliuojamus žaidimus.	„Žuvis ir tinklas“ „Raganėle pamotėle!“ „Akla višta“ „Šilta šalta“ „Aukšta žemė“ Bėgiojimas „Katinėlis ir pelytė“ „Slepgaudis“, „Slėpynės“ Žaidimams lauke priskiriama „smagumo“ etiketė, dėl erdvės teikiamų galimybių palaikyti energetinio balanso bei veiklos prasingumo pusiausvyrą. „Kiškis ir medžiotojas“. „Siūlai, siūlai susivyk!“ Liaudies žaidimai ir rateliai Futbolas Žaidimai su kamuoliu Kvadratas Krepšinis Žaidimai su bumerangu Sportiniai normatyvai: rato bėgimas, šuolis į tolį Sporto klubo imitavimas Laipiojimas
	Vaidmenų žaidimai ( <i>rekonstruojama, perkuriama socialinė, socio-istorinė, kultūrinė patirtis bei imituojami, rekonstruojami vaikų kultūrai būdingi personažai padiktuoti globalios kultūros</i> ).	„Pragaro vaikas“ (žaidimas vaidmenimis rekonstruojant filmo scenarijų) „Policininkai“ (žaidimas vaidmenimis rekonstruojant socialinę patirtį) „Karas“ (žaidimas vaidmenimis rekonstruojant socio-istorinę patirtį) „Pasimetusių kačiukų, šuniukų arba vaikų žaidimą“ (žaidimas vaidmenimis rekonstruojant socialinę patirtį)
	Žaidimai atitinkantys tikslingos veiklos požymius. Tai prieinamų medžiagų ir priemonių pažinimą ir suvokimą atspindinti veikla.	„Pilių statymas“ (Smėlio žaidimai) „Lobio ieškojimas“ (duobių smėlyje kasimas)
	Sniego statinių, objektų statymas, lipdymas ir kita žiemos sezonui būdinga veikla.	Namo, būstinės iš sniego statymas Važinėjimas rogutėmis, čiuožimas nuo kalno (sezoniškumo padiktuota veikla) „Senio besmegenio“ lipdymas

Temos turinys atskleidžia įvairovės situacijų svarbą ir jų ugdomąją vertę. Pirmoji temą iliustruojanti **subtema 2** atskleidžia **(1) Fizinės raidos tobulinimą užtikrinančių veiklų reikšmingumą** (pagrindinių motorinių įgūdžių įvaldymas: bėgimas, lipimas, lindimas, šokimas, šokinėjimas, mėtymas, spyrimas, gaudymas, akių ir rankų judesių koordinavimas, pusiausvyros išlaikymas judant, minimas, vairavimas ir kt.) pasitelkiant sportinius, lietuvių liaudies žaidimus, ratelius, pačių vaikų iniciatyva kuriamus („Slepgaudis“), modeliuojamus žaidimus:

*Jo, nes aš dabar labai sportuoju. Aš turiu tokį lapą, kur vaikai turi pasirašyti, jeigu nori lankyti mano sporto klubą. Nu, jo, visi mano draugai. Aš atsinešiau tokį raištį ant rankų ir ant galvos, užsidedu ten lauke. Nu, mes bėgiojam, visai ten sportuojam. Čia dabar nupiešiu savo sporto klubo vaikus. Čia dabar piešiu Elzę, čia jai labai sunku. Kas čia jai taip sunku? Sportuoti. Kas čia jai liežuvis išlindo, nuo sunkumo? Ne ji čia taip padarė „Huuu“. O čia lašas bėga (Gvidas).*

*Dar nusibraizom su kreida ant takelio nu tokius keturkampius ir ten surašom skaičius. Ir tada reikia mesti akmenuką ir šokinėti, negali užšoki ten kur yra akmenukas, labai sunku neužšokti (Danius).*

*Dažniausiai mes žaidžiam. Bet mes susiradom kitą aikštę, šalia tos aikštės. Ir ten atsinešam kamuolį, vyrai čia. Čia Juozas, Aš ir Dovydas ir dar Tautvydas. Mes čia pasiimam ir žaidžiam. Pasirenkam kokią šalį, mes su Juozu pasirenkam Barselona, o kiti pasirenk lietuvius. Nes lietuviai patys geriausi, nes tai savo šalis. Bet mes nugalim, nes Juozas eina į treniruotes. Treniruoja. Jo, futbolo treniruotes. Vakar buvo jam rungtynės, kiek žinau jis nugalėjo, Juozas visada nugali. Ir futbolą ir krepšinį laimi ... Ir mumis vietoje krepšinio pakviečia į futbolą, nes labai mokina ir ten žaisim trys prieš tris. Jo treniruojamės mes. Ir darželį biški pasitreniruojam (Dainius).*

Sekanti temą iliustruojanti **subtema 2** atskleidžia **(2) Vaidmeninių žaidimų svarbą** (rekonstruojama, perkuriama socialinė, socioistorinė, kultūrinė patirtis bei imituojami, rekonstruojami vaikų kultūrai būdingi personažai padiktuoti lokaliai ir globalios kultūrų sankirtos):

*Mes tik einam į namelį ir ten žaidžiam policininkais. Kai policininkai sugauna vagį, ten užrakinam, tam namely. Nu jei matai, tą ten, trikampį, kur gali užlipti iš vienos pusės, iš kitos, ir pralysti. Tai ten yra nematomų pinigų bankas, o vagys tą banką išplėšia (Austėja).*

Sekanti temą iliustruojanti **subtema 2** atskleidžia **(3) Žaidimų atitinkančių tikslingos veiklos požymių trūkumą:**

*Su smėliu žaidžiam, pilis statom, visokias, ginybines (Urtė).*

*Ne, tik visokias pilis statome. Kasam. Mano toks draugas Domantas jis visada nori suieškoti po smėlį lobį (Austėja).*

Dar viena temą iliustruojanti **subtema 2** atskleidžia, tai jog vaikams aktuali sezoniškumo padiktuota veikla **(4) Sniego statinių, objektų statymas, lipdymas ir kita žiemos sezonui būdinga veikla:**

*Mes su rogutėm važinėjam, o čiuožiam nuo kalno, be rogučių. O ką kitu metu laiku vaikai veikia? Nu žiemą būna sniego, o vasarą gali būti kažkieno gimtadienis, pavyzdžiui mano gimtadienis bus. Jeigu dabar būtų vasara aš nupieščiau labai*

gražią gėlytę. O ką dar iš sniego galima daryti? Besmegenį su nosyte, aš nemoku rankų piešti, bet kažkaip bus gerai. Dar šluota. O kam ta šluota? Pusnius vaikyti. Nu ta žiema tuoj išeis lauk nes mes ją gąsdinom su kaukėm (Elzė).

15 lentelė. **2 DIMENSIJA (konstatuojamoji kategorija): ugdomojo proceso dalyvių sąveikų sąlygoti lauko ugdamosios aplinkos edukacinio reikšmingumo kontekstai**

TEMA	SUBTEMA 2	SUBTEMA 1
EDUKACINIO REIKŠMINGUMO STOKA	Edukacinio reikšmingumo trūkumas (sumenkina natūralaus juslinio patyrimo reikšmę ir atsargios rizikos ugdymosi galimybę).	Veiklai lauke nesuteikiamas edukacinis reikšmingumas.
	Edukacinio reikšmingumo trūkumas sąlygoja ugdomojo proceso dalyvių motyvacijos stoką.	Edukacinio reikšmingumo stoka iššaukia vaikų nenorą įsitraukti į pedagogo kaip suaugusiųjų kultūros atstovo inspiruotą veiklą.
	Epizodiškas pedagogo dalyvavimas.	Suaugusiojo inspiruota veikla kaip atsitiktinis reiškinys.
PEDAGOGO VAIDMUO ORGANIZUOJANT UGDOMĄJĄ VEIKLĄ LAUKE	Pedagogas stebėtojas.	Pedagogo vaidmeniu suteikiamas prižiūrėtojo, o ne dalyvio statusas.
	Pedagogas prižiūrėtojas, suaugusiųjų kultūros galių disponuotojas.	Skurdi, saugumo poreikio neužtikrinanti lauko aplinka riboja ugdomojo proceso dalyvių atvirumą įvairovei bei palaiko draudimų (Autoritarinio stiliaus) egzistenciją ugdymo praktikoje.
VAIKAS KAIP VEIKLOS INICIATORIUS IR KURĖJAS	Vaiko iniciatyva inspiruota veikla.	Veiklos iniciatoriai patys vaikai
		Savaiminis aplinkos tyrinėjimas vaikų iniciatyva.

Temos *Edukacinio reikšmingumo stoka* turinys atskleidžia edukacinio reikšmingumo ugdomojo proceso dalyvių dialogo svarbą ir jo prasmę. Pirmoji temą iliustruojanti **subtema 2** atskleidžia **(1) Edukacinio reikšmingumo trūkumo galia menkinti natūralaus juslinio patyrimo reikšmę ir atsargios rizikos ugdymosi galimybę:**

*Nu, ne visada. Nes, jeigu, būna kita grupė išėjus, kalbasi su kitos grupės auklėtoja, tai, ne visada. Auklėtoja jeigu kalbas, sako jeigu nesugalvojat, eikit ten ir sėdėkit. Nu, einam ir atsisėdam ant žolyno, jei nesugalvojam žaidimo, o kai sugalvojam jau reikia eiti į grupę (Aneta).*

*Kai pavalgom, mums auklėtoja duoda pratybas daryt. Kitiems tai nepatinka, kitai tai patinka. Bet vis vien daug ko išmoksti (Austėja).*

Kita temą iliustruojanti **subtema 2** atskleidžia ugdymo turinio kokybę bei emocijų foną suponuojančias sąlygas, kurios neatsiejamoms nuo pedagogo darbo stiliaus bei vaidmens. **(4/5) Pedagogas prižiūrėtojas, suaugusiųjų kultūros galių disponuotojas. Pedagogas stebėtojas.** Temą iliustruojantys prasminiai vienetai: *Raketoje galima karstyti, įlysti į vidų, bet galima tik iki to, nu geltono, iki žalio neleidžia, nu tik su tėvais, nes ten pavojinga* (Gelmis).

*Nu, tenais nėra su kuo žaist, nėra nei indų nieko. Yra tik smėlio dėžė. Turim mes grupėje žaislų, bet nesinešam. Auklėtoja pamiršta. Bet vaikai irgi pamiršta* (Austėja).

*Jei tik tėvai leidžia, nes auklėtoja tai neleidžia, tik iki čia leidžia. Nes auklėtoja bijo, kad nenukristume* (Rapolas).

*Nes kai yra ten žemė, tai auklėtoja neleidžia, nes nenori, kad mes išsitepsime ir tada tėveliai pyks* (Odeta).

*Nupiešiau, darželyje yra, kur sakiau, tai ten tokia laipynė, su lankais. Lipi tais lankais, tokiais lankais užlipi į viršų, bet auklėtoja mums neleisdavo* (Aneta).

### 16 lentelė. 3 DIMENSIJA (konstatuojamoji kategorija): šeimos dalyvavimo (ne)įgalinimą atspindintys kontekstai

TEMA	SUBTEMA 2	SUBTEMA 1
<b>ŠEIMOS DALYVAVIMO (NE)ĮGALINIMĄ ATSPINDINTYS KONTEKSTAI</b>	Šeimos(ne)į(si)traukimas (būdai ir formos) į ugdomąjį procesą formuoja ugdymo institucijos ir šeimos bendradarbiavimo įvairovės, atsakomybės pasiskirstymo (šeima kaip dalyvaujantis vartotojas) vertės suvokimą.	Šeimos narių (ne)įtaukimas į ugdomąjį procesą eliminuoja įsisąmoninto „Kito“ reikšmingumą, kuria kartą konfliktą. Ugdymo įstaigos ir šeimos partnerystė praturtina ugdymo(si) procesą dinamiška kasdienės patirties retrospektyva. Formali vaiko kūrybinių galių reprezentacija, neskatinti grįžtamojo ryšio. Konservatyvus šeimos dalyvavimą ribojantis požiūris. Šeimos nariams priskiriamas pasyvaus stebėtojo statusas (informuojant apie vaiko pasiekimus, veiklos atskaitomybės forma ir kt.), eliminuojant aktyvų dalyvavimą kaip nekvestionuojamai svarbų vaiko socializacijos ir individuacijos procesų komponentę.
	Ugdymas kaip nenutrūkstamas tarpusavio sąveikų procesas, kurio dėka įgalinami kintantys vaiko gebėjimai.	Atsakomybės įprasminimas kasdieniniame pasaulyje didina savivertę, praturtina individuacijos procesą.

Temos *Šeimos dalyvavimo (ne)įgalinimą atspindintys kontekstai* turinys atskleidžia tai, nuo ko prasideda šeimos įtraukimas į ugdymo įstaigos gyvenimą bei partnerystės ryšių palaikymas. Pirmoji temą iliustruojanti **subtema 2, (1) Šeimos (ne)į(si)traukimas (būdai ir formos) į ugdomąjį procesą formuoja ugdymo institucijos ir šeimos bendradarbiavimo įvairovės, atsakomybės pasiskirstymo**

**(šeimai kaip dalyvaujantis vartotojas) vertės suvokimą.** Temą iliustruojantys prasmieniai vienetai:

*O į darželį jeigu senelis ateitų pavyzdžiai pas vaikus. Į tavo grupę, į kokią šventę, vakaronę, kad būtų kartu? Kad pas mumis taip nebūna. Kaip tu galvoji ar moka seneliai daug gerų dalykų, močiutės .... ? Nu mane senelis, nu kai sirgau, tai visa savaitę kai buvau pas jį ir aš išmokau groti „Suk, suk ratelį“, o dabar mokysiuos „Du gaideliai“. O kokių instrumentų? Instrumentu, nu tokiu pianinu elektriniu (Aneta).*

Antroji temą iliustruojanti **subtema 2** atskleidžia, ugdymo galią keisti, turtinti, plėtoti vaiko gebėjimus, tik tam būtinas atsakomybių pasiskirstymas bei įprasminimas. **(2) Ugdymas kaip nenutrūkstamas tarpusavio sąveikų procesas, kurio dėka įgalinami kintantys vaiko gebėjimai.** Temą iliustruoja patirtyje išgyventas konkretus patyrimas:

*Pas močiutę, kai būna man vasaros atostogos, tai dvi vagas būna man, o trys vagas močiutei. Ir aš pasisėju arba žirnių, nu, ką nors pasisėju. Nusiskenu, pati raviu, pati ten viską laistau (Urtė).*

17 lentelė. 4 DIMENSIJA (konstatuojamoji kategorija): Gamtos pažinimas darnaus vystymosi sąlyga

TEMA	SUBTEMA 2	SUBTEMA 1
GAMTOS PAŽINIMAS PER DIALOGO SU KITU KONSTRAVIMĄ	Lauko ugdomojoje aplinkoje vykstančių veiklų edukacinio reikšmingumo stoka sąlygoja pragmatinį aplinkos suvokimą bei vertinimą.	Aplinkos tyrinėjimo epizodiškumas, nenuoseklumas sąlygoja pragmatinių aplinkos suvokimo konceptų formavimąsi. Loginių sekų ir jų ryšių nenuoseklumas, kurį sąlygoja lauko ugdomojoje aplinkoje vykstančių veiklų edukacinio reikšmingumo nuvertinimas.
	Gamtos pažinimas skatina procesinių mąstymo įgūdžių plėtotę.	Gamta kaip savaiminį mokymą(si) skatinantis, palaikantis veiksnys.
GAMTA KAIP VERTYBĖ ĮTAKOJANTI MORALINĮ APSISPRENDIMĄ	Gamtos pažinimo modelių įvairovė darnaus vystymosi garantas	Gamtos pažinimo metodų įvairovės trūkumas sąlygoja elgesį bei veiklą gamtinėje aplinkoje įprasminančių modelių kūrybinio proceso nepilnavertiškumą.
	Socialiai prasmingo mokymosi didinimas įgalinant vaiko savarankiškumą.	Savaiminio mokymosi reikšmingumo didinimas stebint ir analizuojant aplinką bei joje vykstančius priežasties ir pasekmės ryšius. Vaiko galių nuvertinimas.
	Gyvenamojo pasaulio rekonstrukcijos per suaugusiųjų kultūrai būdingus elgesio modelius.	Įsisažmonintos socialinio, kultūrinio elgesio normos, turėtų būti ne dominantė, o juslinių-pažintinių rekonstrukcijų pagrindas. Kultūrinių, religinių mistifikacijų įprasminimas.

Temos Gamtos pažinimas per dialogo su kitu konstravimą turinys atskleidžia tai, jog aplinkos tyrinėjimo epizodiškumas, nenuoseklumas sąlygoja pragmatinių aplinkos suvokimo konceptų formavimąsi. Pirmoji temą iliustruojanti **subtema 2, (1) Lauko ugdomojoje aplinkoje vykstančių veiklų edukacinio reikšmingumo stoka sąlygoja pragmatinį aplinkos suvokimą bei vertinimą**. Temą iliustruojantys prasminiai vienetai:

*Turim du inkilėlius, bet jie aukštai, tai mes nededam maisto, jie tam kad susišildytų (Elzė).*

*O darželyje yra lesyklėlių? Yra, bet mes ten nieko nenešėm. O čia medis ar krūmas? „Krūmas“. O jis dalyvauja kokiame nors žaidime, pvz., gal jį galima apibėgti ar dar ką? Ne nedalyvauja. Tiesiog nuo jo negali skinti gėlių. A, tai jis dar ir žydi. O gal pavadinimą prisimeni? Man atrodo kad Alyvos. A, tai vadinasi jis kvėpia labai skaniai. Bet auklėtoja neleidžia skinti ir nežinau ar kvėpia. O reikėtų, kad būtų daugiau tų krūmų ar vieno užtenka? Jo. Visokių spalvų. Tikrai, o kam reikia spalvų? Nu tai būtų gražu ir tada gal būtų galima truputi nuskinti (Mažvydė).*

*Kieme kaip matau yra medžių. O lesyklėlių yra? Yra. Ir lesinate paukštėlius? Lesinam, bet mes nepamatom, kaip jie valgo. Pas mus daug visokių medžių. Tikrai, gal kokį pavadinimą žinai? Ažuolas. Beržas dar yra. O kam reikalingi medžiai? Nu, kad inkilėlį pakabintum. O vaikams reikalingi medžiai? Ne, nes jie namuose gyvena. O kas būtų jei paukštėliai neatskristų? Nu jie būtų kitam šiltam krašte. Sniegena žiemojanti. O kuom jie džiugina vaikus? Cypsenimu. Kodėl reikia paukštėliais rūpintis? Nu pavyzdžiui zylutė neišskrenda, tai reikia duoti sėklyčių. O jei neduotum, kas nutiktų? Nu jie tada būtų numirę ir nebebūtų (Nikosi).*

Temos Gamta kaip vertybė įtakojanti moralinį apsisprendimą turinys atskleidžia, gamtos pažinimo metodu įvairovės trūkumo sąlygojamą elgesio bei veiklos gamtinėje aplinkoje įprasminančių modelių kūrybinio proceso nepilnavertiškumą. Savaiminio mokymosi reikšmingumas didinimas stebint ir analizuojant aplinką bei joje vykstančius priežasties ir pasekmės ryšius.

Sekanti temą iliustruojanti **subtema 2 (5) Socialiai prasmingo mokymosi didinimas įgalinant vaiko savarankiškumą**. Temą iliustruojantys prasminiai vienetai:

*Nu ten kalbėjom kad vanduo yra beformis, bekvapis, bespalvis, nu dar neturi formos. Dar auklėtoja į stiklinę vandens pripylė uogienės, ragavom, o tas berniukas, kur paskutinis ragavo visą išplumpino. Tada į kitą stiklinę idėjo druskos, tai tŭi, kaip neskanu buvo. Nu paskui įpylė riebalų, nu aliejaus, bet negėrėm. Kas nors dar galėjo susivemti (Nikosi).*

*O daržą norėtumėt turėt? Sodinti pvz., kokią nors pupą, kuri auga iki dangaus. Būtų gerai. O ką auginat ant palangės? Gėles. Kaktusą čia auginam tokį su gėlėmis. Citriną esam pasodinę. O kas prižiūri, laisto? Auklytė su auklėtoja. O vaikai nelais-to? Neleidžia mums (Urtė).*



*O kokie laimingi tavo vaikai? Vienas žiūri į apačią. Ir ką ten mato, balą? Ne įlipo į balą. Tikrai. Smagu įlipti į balą, tau patinka? Aha. O kas nutinka žemėje po lietaus? Išlenda gėlės, kirminai. Gal pažįsti tuos kirminus? Ne (Mantas).*

*O jūsų kieme būna paukščių? Jo. Bet dabar tai jau jiems šalta, o Birutė sakė, kad jiems reikia pavasario. O inkilėlių darželio kieme yra? Jo, dabar darom daugiau, kad daugiau gyventų. Jie išmoko dainuoti. O inkilėlių yra medžiuose? Yra devynios. Meistro paprašysim, kad vienam inkilėliui uždėtų stogą, nes nėra. Dar čia padarysiu tokią skylę yra mūsų medyje. O kas toje skylėje gyvena? Voveraitės. O darželio medyje gyvena voveraitės? Ne tik miške, bet būtų gerai jei gyventų. Pasiziūrėti galėtume (Greta).*

Dar viena labai svarbi temą iliustruojanti **subtema 2**, kuri išryškina įsisąmonintų socialinio, kultūrinio elgesio normų, ne kaip dominuojančių, o unikalios patirties bei pažintinių rekonstrukcijų pagrindą (per kultūrinių, religinių mistifikacijų įsisąmoninimą). **(6) Gyvenamojo pasaulio rekonstrukcijos per suaugusiųjų kultūrai būdingus elgesio modelius.** Temą iliustruojantys prasminiai vienetai:

*Nupiešiu ant žolyčių rasą. Aš tai labai norėčiau turėti katiną, bet neleidžia mama, nes prišiks visus namus. Bet juk jį galima išmokyti daryti į dėžutę? Nu, bet kai tik užaugsiu, galėsiu. Aš mergaitę nusipirksiu katiniuką ir pavadinsiu Kice. Šunės tai nesipirksiu, nes suplėšys kate, jau kaime vieną sudraskė šuo, didelis. Aš nupiešiu ten kur yra toks didelis namas ir mažas. Mano močiutė už dviejų miškų gyvena. Ji turėjo du kačiukus, bet liko tik viens (Matijas).*

*Nu jie čia būna, jie ateina, tokie katinai murzini ir užsikrėtę. Nu jie čia būna tik pasislėpę jie bijo. Ne, ne vaikai, o gyvūnai bijo, jie pasislepia nuo vaikų (Emilija).*

*Saulės reikia būtinai? Nes kitaip bus tamsu ir nešilta. Kokie gražūs tavo debesys. Nu aš taip sugalvojau, mano mama tiki Dievą. Tai jis čia gyvena (Matijas). Bet žinok erkė, man tokio didumo, buvo prakandus koją. Bet aš nieko nemačiau, bet ji man kando, kando, kol tokia skylė pasidarė, tada aš ją užmušiau (Mantas).*

18 lentelė. **5 DIMENSIJA (konstatuojamoji kategorija): lauko ugdomosios aplinkos įrenginiai, erdvės bei su veikla susiję atributai, jų reikšmė vaiko ugdymui(si)**

TEMA	SUBTEMA 2	SUBTEMA 1	
LAUKO UGDOMOSIOS APLINKOS ĮRENGINIŲ, ERDVIŲ REIKŠMĖ VAIKO RAIDOS SITUACIJŲ ĮPRASMINIMUI	<p>Lauko ugdomosios aplinkos įrenginių įvairovės stoka, neadekvatus jų kiekis įstaigoje ugdomų vaikų skaičiui ir/ar visišką jų nebuvimas riboja vaiko kūrybinių galių, pažintinių procesų, psichofizinės, socialinės raidos plėtotę.</p>	<p>Vaikai domisi ir kitais lauko įrenginiais, bet labiausiai pasigendama sūpynių.</p> <p>Nuogąstaujama dėl sūpynių trūkumo ir/ar visiško jų nebuvimo.</p> <p>Konstatuojamas lauko ugdomosios aplinkos įrenginių įvairovės (skatinančių socialinę-kognityvinę raidą bei pažinimo procesą) trūkumas.</p> <p>Konstatuojama kiekio santykinis neatitiktumas: lauko įrenginių kiekis neatitinka jais besinaudojančių vaikų skaičiui.</p>	
	<p>Smėlio ir kitų (pvz., vandens, kūrybinių dirbtuvių ir kt.) žaidimams skirtų erdvių pilnaverčiam funkcionavimui užtikrinti būtina sąlyga</p> <p>mobili priemonė, tinkama apranga.</p>	<p>Smėlio žaidimams skirtų erdvių pilnaverčiam funkcionavimui būtini papildomi atributai (priemonės įgalinančios tokių įgūdžių, kaip pilstymo, formavimo, statymo, kasimo ir kt. plėtotę) užtikrinantys kūrybinių galių puoselėjimą.</p> <p>Smėlio dėžės yra svarbus lauko ugdomosios aplinkos atributas.</p>	
	<p>Imitacinių erdvių kūrimas įgalina pažinimo ribų išplėtimą.</p>	<p>Svarbus vaidmuo teikiamas erdvėms imituojančioms gyvenamąjį pasaulį ir/ar simbolinę jo dalį: kelių eismą imituojančių erdvė, kliūčių ruožai, scenos, amfiteatrai ir kt.</p>	
	SAUGUMO POREIKIO UŽTIKRINIMAS KAIP SĖKINGO UGDYMO(SI) SĄLYGA	<p>Lauko ugdomosios aplinkos įrangos neatitiktumas saugumoreikalavimams sukuria nepatogumą, nepasitikėjimą, saugumo jausmo trūkumą, iškraipo edukacinio reikšmingumo svarbą bei didina pavojingų situacijų ir/ar įvykių riziką.</p>	<p>Konstatuojamas lauko ugdomosios aplinkos nusidėvėjimo faktas, žvelgiant į praeitį iš šiuo dieninio patyrimo perspektyvos.</p> <p>Lauko ugdomosios aplinkos (ne)kokybė išreikšta patiriamo nepatogumo perspektyvoje</p> <p>Lauko ugdomosios aplinkos įrangos neatitiktumas saugumo reikalavimams mažina pasitikėjimą, riboja kūrybiškumą, iškraipo edukacinio reikšmingumo svarbą.</p>
		<p>Įstaigos bendruomenės saugumo poreikio užtikrinimą atliepiantys atributai.</p>	<p>Konstatuojami saugumo poreikį užtikrinantys objektai: kameros, teritoriją juosianti tvora, dviračių, paspirtukų, vežimėlių parkavimo aikštelės ir kt.</p>

Temos *Lauko ugdomosios aplinkos įrenginių, erdvių reikšmė vaiko raidos situacijų įprasminimui* turinys atskleidžia tai, jog konstatuojamą lauko ugdomosios aplinkos įrenginių įvairovės (skatinančių socialinę-kognityvinę raidą bei pažinimo

procesą) trūkumą, iš dalies sąlygoja neatitiktis jais besinaudojančių vaikų skaičiaus atžvilgiu. Pirmoji temą iliustruojanti **subtema 2, (1) Lauko ugdomosios aplinkos įrenginių įvairovės stoka**, neadekvatus jų kiekis įstaigoje ugdomų vaikų skaičiui ir/ar visiškas jų nebuvimas riboja vaiko kūrybinių galių, pažintinių procesų, psichofizinės, socialinės raidos plėtotę. Temą iliustruojantys prasminiai vienetai:

*Čiuožykla, namelis ir trikampis, namelių galėtų būti daugiau. Kokie dešimt. Daugiau tai nieko nėra. Aš ant to trikampio įsikimbu su rankom ir laikausi kaip koks cirko asas. Jo, taip įsikibęs apsisuku, apsisuku (Nikosi).*

*Pradėsiu nuo raketos. Va šitaip. Va šitaip mes lipam. O iki pat viršaus gali-ma užlipti? Jei tik tėvai leidžia, nes auklėtoja tai neleidžia, tik iki čia leidžia. Nes auklėtoja bijo, kad nenukristume. O aukšta ta raketa? Nelabai ... O esi iki viršaus užlipęs? Ne, tėvai neleidžia. Kitą raketą piešiu. Čia dar viena raketa? Stovi kieme, ar tu tik norėtum, kad ji būtų? Tik norėčiau. Labai norėčiau. Tada berniukai būtų ramūs, nes berniukai mergaitėm neleidžia lipti į mūsų raudoną raketą. Vaikus piešiu dar. Čia aš džiauguosi, kad atsirado kita raketa (Gelmis).*

*O darželio kieme reiktų sūpynių? Nėra. Nėra, bet reiktų sūpynių? Patinka vaikams suptis? O kodėl patinka vaikams supynės? Nu nes aukštai. Patinka vaikams aukštai pakilti. Aha (Aneta).*

*Čiuožykla, namelis ir trikampis, namelių galėtų būti daugiau. Kokie dešimt. Daugiau tai nieko nėra. Aš ant to trikampio įsikimbu su rankom ir laikausi kaip koks cirko asas. Jo, taip įsikibęs apsisuku, apsisuku (Urtė 2).*

*Vaikam patinka suptis, gaila, kad nėra sūpynių. Darželyje? Ar tavo kieme? Visur (Eridas).*

*Vėlniškai gaila, kad pas mus darželyje nėra baseino (Gelmis).*

Trečioji temą iliustruojanti **subtema 2** atskleidžia **(3) Imitacinių erdvių galia plėtojant pažinimo ribas**. Temą iliustruojantys prasminiai vienetai:

*Čia man reikia nusibrėžti, nes aš visada važiuoju su dviračiu. Nupiešiu, ten yra kaip gatvė, o čia dar bus tokie balti, yra. Linijos, taip? Aha. O kaip tu manai, kam reikalingos tos linijos? Nes vienom važiuoti į priekį, kitom atgal. Kad nenuitektų avarija, ... o jei lenktų, tada būtų tokie mažesni, o jei nelenktų tada būtų toks tiesus. O kiek tu daug žinai. Padedi mamytei vairuoti? Ne, dar nevairuoju. Bet sėdi šalia mašinoje? Sėdu. Ir pasikalbate abi? Taip (Greta).*

*Ai kelias, dviračių ... Nudažiau linijas, taip čia bus, baltos ... O kam reikia tų linijų? Viena puse vienas, o kita kitas. Kad neatsitektų kokių tai ... Avarija. O bėgioti galima čia po šitą kelią? Ne. Nu kartais, kai būna fizine lauke (Odeta).*

Kai vasarą atvežė tokia didelė mašina, didelę krūvą smėlio, o tai buvo krūva ... Jo, tada gali kasti daug, statyti (Urtė).

*Yra pas mus smėlio dėžių, bet visos jos arba ledo pilnos arba prilytos (Darius).*

Sekanti temą *Saugumo poreikio užtikrinimas kaip sėkmingo ugdymo(si) sąlyga*, iliustruojanti **subtema 2** atskleidžia **(5) Lauko ugdomosios aplinkos įrangos neatitikimas saugumo reikalavimams**, kas kuria nepatogumą, nepasitikėjimą,

saugumo jausmo trūkumą, iškraipo edukacinio reikšmingumo svarbą bei didina pavojingų situacijų ir/ar įvykių riziką. Temą iliustruojantys prasminiai vienetai:

*Jo. Namuose turiu supynę, tokią aikštelę padarė darbininkai, vaikams. Buvo tik viena čiuožykla, o dabar pati gražiausia aikštelė. Žinai tokią supynę kur viens ant vienos pusės, o kits ant kitos, nu tai ta yra. Dar yra toks laiviukas, kur yra tokia spyruokle ir juodinėjas. Dar yra čiuožykla su tokiu stogu, kur galima užlipti. Tą čiuožyklą seną pastate prie tokio tako, bet nieks nebenori ant jos lipti (Nikosi).*

*Nu ten yra tokie trys laiptukai, į tą namelį mes įlipam, bet jie biški iškrypę, bet mes juos galim perlipti, bet ten yra kur tie slenksčiai iškrypę tai ten yra dumblas. Jo, galėtų nebūti. Bet ten yra žemės, tai dėl to ir pasidarė (Aneta).*

*Nu man patinka žaisti. [...] namais po tuos medienus, bet jie jau seni baigia nugriūti. Taip jie jau juda (Emilija).*

*Raketa, karstyklė, žiedas. Nu per jį galima peršokti, ir dar galima ir pralysti. Raketoje galima karstyti, įlysti į vidų, bet galima tik iki to, nu geltono, iki žalio neleidžia, nu tik su tėvais, nes ten pavojinga (Gelmis).*

**19 lentelė. 6 DIMENSIJA (konstatuojamoji kategorija): lauko ugdomosios aplinkos erdvių skirstymą atspindinčios koncepcijos**

TEMA	SUBTEMA 2	SUBTEMA 1
LAUKO UGDOMOSIOS APLINKOS ŽAIDIMŲ ERDVĖS SKIRSTOMOS IŠ SUAUGUSIOJO PERSPEKTYVOS	Lauko ugdomosios aplinkos žaidybinių erdvių skirstymas pagal įstaigoje sukomplektuotų grupių skaičių.	Lauko ugdomoji aplinka suskirstyta zonomis pagal įstaigoje sukomplektuotų grupių skaičių.
	Lauko ugdomosios aplinkos žaidybinės erdvės skaidomos ne pagal vaiko amžių, pomėgius, veiklas.	Kiekvienai grupei priskiriama tam tikra žaidimų aikštelė. Žaidimų erdvių skirstymas pagal įstaigoje sukomplektuotų grupių skaičių, pažeidžia vaiko, kaip žmogaus raidoje, pažintinių galių plėtotę apribojant pasirinkimo laisvę bei atsakomybės jausmo puoselėjimą, aplinkos tyrinėjimo bei pažinimo džiaugsmo skatinimo galimybes.
ŽAIDIMŲ ERDVIŲ ĮVAIROVĖS STOKA vs VAIKO INTERESAI	Erdvių įvairovės stoka suspenduoja kertinių vaiko teisių konvencijos principų įgalinimą: nediskriminuoti, užtikrinti visapusišką vystymąsi, svarbiausia vaiko interesai, užtikrinti dalyvavimą sprendžiant visus su vaiko gyvenimu susijusius klausimus.	Vaikų individualios patirties pagrindu išreiškiami žaidimams skirtų erdvių įvairovės stoka.

Temos *Lauko ugdamosios aplinkos žaidimų erdvės skirstomos iš suaugusiojo perspektyvos* turinys atskleidžia tai, jog erdvės vaiko ugdymui(si) ir žaidimui nere-tai skirstomos pagal įstaigoje sukomplektuotų grupių skaičių, bet ne pagal vaiko am-žių, pomėgius, veiklas ir/ar veiklos pobūdį. Tai atsispindi koncepcinėse esminius socioedukacinių prasiūčių kūrimo principus atspindinčiuose nuostatose, t.y. aplinka kuriama pagal *savaime-suprantamybėmis* tapusius vaikų veiklos organizavimą at-spandinčius modelius, t.y. *Vietos vaikams*, kuriamos suaugusiųjų ir atspindi vaikų poreikių užtikrinimą per suaugusiųjų suvokimą, o *Vaikų vietos*, vaikų kuriamos ap-linkos be tiesioginio suaugusiųjų žvilgsnio yra opozicija suaugusiojo suvokimui.

Pirmoji temą iliustruojanti **subtema 2, (1) Lauko ugdamosios aplinkos žai-dybinės erdvės skaidomos ne pagal vaiko amžių, pomėgius, veiklas**. Temą iliust-ruojantys prasminiai vienetai:

*Ten iš tikro yra tokia kaip namas, tokia, ir ten kartais žaidžiam namais. Ten pasidaro vaikai, ten yra šalia tokia duobė pasidaro būtu tipo sriuba. Patinka daryt. Bet mes jau nebegalim, nes ten jau nebe mūsų kiemas, pirma kai eidavom į aną gru-pę tai ten būdavo mūsų kiemas, dabar nebe mūsų (Saulė).*

*Nu, tai ten laipiojimui vienas yra, ne, du yra, o daugiau nieko nėra, ir šitoj aikštelėj vienas yra. O ten aikštelėje tai yra jų daug, ir lankai, vienas laipiojimas, dar ten kažkas yra, anksčiau, kai buvau „Kodėlčiukų“ grupėje tai galėdavau išeiti, dabar tai ten mažesni (Aneta).*

*O žaisti einate tik į savo, tą vieną aikštelę? Aha. O ar smagu būtų keistis aikš-telėmis? Nu jeigu jos būtų skirtingos. Nu kartasi einam pas tas auklėtojas kur anks-čiau buvom, ten biški kitaip, ten vienoj pusėj yra daug medžių, galima pašėlioti tarp jų (Odeta).*

*Nu čia tokios kopėtelės lenktos ir dar yra čia kur gali nučiuožti, namelis toks. Nu gal galėtų būti daugiau. Nes patinka vaikams. Čia dar yra tokia supynė būna pakabinta, bet ne visada. Čia dar yra tokie du karstykliai, o ten pas kitus yra raketa (Rapolas).*

*O smagu būtų keistis aikštelėmis su kitomis grupėmis? Nežinau, mes tik einam į tą vieną, nes ji yra mūsų, o kitos ne (Gelmis).*

20 lentelė. 7 DIMENSIJA (konstatuojamoji kategorija): lauko ugdomoji aplinka vs sąžaismę falsifikuojančią skaitmeninę kultūrą

TEMA	SUBTEMA 2	SUBTEMA 1
SAŽAISMĘ FALSIFIKUOJANČIOS SKAITMENINĖS KULTŪROS VAIDMENYS: formalusis ir neformalusis instituciškumas	Veikla lauke pasižymi įgimtų fizinių (aktyvaus judėjimo, pasyvios veiklos po atviru dangumi), emocinių (laisvės, pažinimo, netikėtumo) poreikių patenkinimu, tyrinėjant ir atrandant <i>štai-čia</i> būti arba tiesioginę tikrovę komunikacijoje su <i>Kitu</i> .	Aktualizuojama subjektyvi fizinė veikla, išryškintas atradimo bei netikėtumo dėmuo. Išryškėja svarbus pasaulėvokos dėmuo – tikrovė. Aktualizuojama komunikavimo, bendradarbiavimo svarba.
	Kompiuteris <i>masina</i> tok, kol jis yra „tabu“.	Tėvai linkę taikyti draudimus, o ne taisykles, iššaukia priešingą reakciją tam tikro objekto [šiuo atveju kompiuterio] atžvilgiu. Kompiuteriniai žaidimai neatitinkantys amžiaus tarpsnio ypatybių kelia grėsmę adekvatiam vaiko pasaulėvokos formavimuisi.
	Papildomos žinios didina pasitikėjimą savo jėgomis veikiant.	Savimotyvacijos didinimas pasirenkant veiklą.
	Veiklos įvairovės situacijų didinimas skatina sveikos gyvensenos įgūdžių formavimąsi.	Edukaciniai kanalai vaikams aktualizuoja veiklos įvairovės svarbą, pozicionuoja sveikos gyvensenos įgūdžių puoselėjimą.
	Savaiminio mokymosi galimybių didinimas.	Savaiminį mokymąsi aktualizuoja informacinių (istorinių, geografinių, gyvosios gamtos ir kt.) televizijos kanalų ar atskirų laidų transliuojama informacija.

Temos *Sąžaismę falsifikuojančios skaitmeninės kultūros vaidmenys: formalusis ir neformalusis instituciškumas* turinys atskleidžia tai, jog veikla lauke pasižymi įgimtų fizinių (aktyvaus judėjimo, pasyvios veiklos po atviru dangumi), emocinių (laisvės, pažinimo, netikėtumo) poreikių patenkinimo, tyrinėjant ir atrandant būvimą *štai-čia* arba tiesioginę tikrovę patiriant komunikacijos su *Kitu* dėka. Viena iš svarbesnių temą iliustruojančių **subtemų 2** skamba, taip **(2) Kompiuteris masina tok, kol jis yra „tabu“**. Temą iliustruojantys prasminiai vienetai:

*O kas tau labiau patinka, žaisti kieme ar žaisti kompiuteriu? Lauke. O kodėl lauke? Nežinau. Aš buvau vakar pas močiutę. Močiutė man nupirko flomasterius su štapais ir krepšinio kamuolį. Tikrą. Tai tu turi krepšinio stovą namuose? Aha, labai aukštą. Jau buvau vieną kartą įmetęs. Bet jau nebeturėjau kamuolio, krepšinio, tai mėčiau su bet kokiais kamuoliais. Man labai patinka krepšinis (Mantas).*

*Bet aš kompe dabar nieko nebeturiu, jokių žaidimų, tik kortom žaidžiu. Bet aš dabar įlindau į internetą ir susiradau tokį gerą žaidimą. Ten yra zombiai, nu*



*kur gali iš numirusių atsikelti ir dar tokie šunys, kaip dinozaurai, bet kai aš juos nugaliu, tai tada gaunu pinigų. Ten dar yra vartai, bet raktą labai sunku susirasti. Nu ir kol nenukovoji tų blogiečių negali ten įeiti. O kaip tau labiau patinka žaisti kompiuteriu ar lauke? Lauke. O kodėl lauke? Skiriasi žaidimai, visų pirma, prie kompiuterio reikia su mygtukais ir pelyte, o lauke pats žaidi. Turi visokių žaislų ir žaidi (Danis).*

*O kas geriau eiti į lauką ar žaisti kompiuteriu? Į lauką. O kodėl taip manai? Galima su dviračiu, paspirtukais, riedučiais. Moki su riedučiais? Jo, tik ant keturių, tik nemoku, kur ant eilutės. O turit darželyje, gal? Ne neturim. Mama sakė, kad greitai eisim čiuožti ant ledo, nu ten kur Akropolyje yra (Matijas). Man tai kompiuteriu, bet dabar man neleidž, kai bus vienuolika metų, tiktai. Na bet jei leistų, sakytų pasirink: eini į kiemą žaisti su draugais ar lieki vienas ir žaidi kompiuteriu? Ką tu pasirinktum? Kompiuterį. Nes turiu [žaidimą kompiuterinį], kur išmesti iš mašinos ten, su draugais reikalus sutvarkyti, turiu nuskubėt draugam pasakyt, kad atvažiuoja tie ... ir turim pasiruošti kovai, bet nespėji vis tiek, į galvą šūvį ir viskas..., turi kovot iš naujo, ir vėl, ir vėl ... Ai grįžta tetis, jis turi patį geriausią žaidimą ... ai vieną kartą ėjom mergina gelbėt, eik tu sau ... reikėjo nušaut, bet man nesisek, nežinau ... (Eiridas).*

*O tu žinai iš kur atsirado tie visi gyvūnai žemėje, Lietuvoje? Nu pasakysiu, iš tokių didelių kiaušinių. O žmonės buvo pagaminti iš mėsos. Žmonės žmonių nevalgo. Tik zombiai Nu jo aš turiu tokį žaidimą, kur reikia juos visus šaudyti (Emilija).*

Sekanti temą iliustruojanti **subtema 2**, atskleidžia **(5) Savaiminio mokymosi galimybių didinimo svarbą** vaiko ugdymesi. Temą iliustruojantys prasminiai vienetai:

*Aš norėčiau nusipirkti tokį televizorių, kur per televizorių rodo, kur ten su ranka gali liesti, su balsu ir rankom. Nes man nereikia kur su judesiu, nes aš nemokėčiau parodyti kaip vaikučiams, tik pasakyčiau. Rodė per televizorių, kur ten toks kvailas, tolete maudos, toks morkinis. Nu nesąmones ten rodė. Bet aš tai juokiausi. O mama išjungė. Aš jau iš televizoriaus išmokau deginti su pagaliukais. Taip ilgai reik daryt ir užsideg, ir tada bėgau į vandenį gesinti (Eiridas).*

*Bet aš buvau dar parsisiuntęs tokį žaidimą, bet tete kai valė kompiuterį viskas išsitrynė. Aš dar žiūriu „Nu pagady“. O tai beda, kad išsitrynė? Ai nelabai. Tai tau labiau patinka žiūrėti filmus per televizorių? Aha. Nu aš dar žiūrėjau tokių laidų, kur rodė apie jūrų kiaulytes ir jų daikčiukus. O tikros jūrų kiaulytės neturi? Turiu. Jos vardas Kola. Ką ji moka daryti? Bėgioti moka. O kalbasi kaip nors su tavimi? Ne, juk ji kiaulytė, ji nemoka kalbėti. Tik filmuose moka (Gvidas).*

21 lentelė. 1 DIMENSIJA (*reprezentatyvioji-idealizuota kategorija*): lauko ugdomoji aplinka išreikšta per vaikų kultūrai reikšmingus atributus

TEMA	SUBTEMA 2	SUBTEMA 1
LAUKO UGDOMOSIOS APLINKOS ĮPRASMINIMAS PER VAIKŲ KULTŪRAI REIKŠMINGŲ ATRIBUTŲ EGZISTENCIJĄ	Lauko ugdomoji aplinka įprasminama per vaikų kultūrai būdingų herojų, personažų pažinimą.	Lauko ugdomosios aplinkos įprasminimas per pasakų herojus. Lauko ugdomosios aplinkos įprasminimas per filmų herojus. Lauko ugdomosios aplinkos įprasminimas per žaislų gamintojų diktuojamas žaidimo situacijų ir žaislų tendencijas.
VAIKYSTĖS TAPATUMO PAIEŠKOS GALIOS DISKURŲ DIALOGE	Nacionalinės savasties palaikymas.	Lauko ugdomosios aplinkos įprasminimas per patirtį bei žinias teikiamas vaikams skirtų žinytų, enciklopedijų, mokomųjų kompiuterinių programų dėka.
	Globalios visuomenės žinių, įpročių, simbolių reikšmių įprasminimas per vaiko interesų tenkinimą.	Lauko ugdomosios aplinkos įprasminimas miestų infrastruktūros analitikų, architektų, dizaino atstovų, didžiųjų rinkos gigantų pvz., „Akropolis“ diktuojamų „madų“ bei veiklos pasiūlos tendencijomis.
LAUKO UGDOMOJI APLINKA JUSLINĖS PATIRTIES PAŽINIMO, SUVOKIMO, ĮSISAVINIMO SANDAS	Vaiko dalyvavimo užtikrinimas įprasminant vaiko veiklą.	Lauko ugdomoji aplinka įprasminama per vaiko dalyvavimo užtikrinimą. Svarbus ugdomosios aplinkos komponentas yra vaiko veiklos produktų viešinimas.
	Lauko ugdomoji aplinka įgalina juslinės patirties plėtotę.	Lauko ugdomoji aplinka įgalina juslinės patirties dėka suvokti sezoniško kaitą, laiko tėkmę ir cikliškumą, gamtoje vykstančių reiškinų prasmę ir reikšmę žmogaus gyvenimui.

Temos *Lauko ugdomosios aplinkos įprasminimas per vaikų kultūrai reikšmingų atributų egzistenciją* turinys atskleidžia tai, jog lauko ugdomoji aplinka įprasminama per vaikui reikšmingus pasakų herojus, filmų herojus, žaislų gamintojų diktuojamas žaidimo situacijų ir žaislų tendencijas/madas/idealus. Temą iliustruojanti **subtema 2**, atskleidžia tai, kad **(1) Lauko ugdomoji aplinka (yra ir/ar gali būti) įprasminama per vaikų kultūrai būdingų herojų, personažų pažinimą.** Temą iliustruojantys prasminiai vienetai:

*Čia piešiu Pragaro vaiko namą, o čia žmogaus voro, bet aš nežinau kokie jų namai, tai sugalvojau kaip (Gvidas).*

*Taip, dabar mums auklėtoja, bet ir aš su mama skaitau, apie „Naisių sodo gyventojų rūpestėliai ir džiaugsmeliai“. Gandras su gandriene, karvė Izabelė, katinas Baltramėjus, Gaidys Klemensas, pelytė Liepa, vištelė (Nikosi).*

Čia bus „Čiulpinukų medis“. Aš turiu tokią knygą. Čia Ralfs griovėjas, ten rado daug saldainių, visi žmonės ten saldu, ten visi saldi, visi žmonės ten saldūs, gali visus valgyt, ten kitoj šali ... ir buvo apsauginiai riestainiai ... Ir pabaigiau visą knygą, nes reikėjo juos išgelbėti nuo tokių vabalų, Kybir vabalų, nu nes Kalchuntai stipriai dirb su vyrais savo, niekaip nenugali. Nu aš nugalėjau, nes reikėjo nuspalvint, ir aš nuspalvinau labai greitai ir aš nuspalvinau per tris dienas. „Bus saldžius pilis kur lenklynės vyks. Lenklynės parašiau. O kas čia? „Pilis“. O kur tos lenklynės vyksta, čia viduje. „Ne, nebus šiandien“. Bet kartais juk būna? Jo, kartais. Čia toks draugs žals, jis turi toki draugą. Toks mažiuks, bet mok šnekėt. Čia mano pats geriausias filmas (Eiridas).

Ten žinok tokie dėdžiai kasa mūsų darželio žolę ir pila vandenį, tai jie pripils tiek daug, kad mūsų darželis nuskęs arba pripils akmenukų ir jis pasidarys juodas. Nu mes į juos su draugu per sportą žiūrėjom. Dar mumis apipils ir mes visi juodi būsim. Jie rauna mūsų žolėse skyles. Nu aš rytoj atsinešiu žmogaus Voro kaukę, nu rūbų nesinešiu, kad nesuplyštų, lauke, ir tada jei jie dar čia bus aš išgąsdinsiu juos. Aš renku tokias dėžutes, kur yra visi žmogaus Voro priešai ir vienas toks geras žmogus Voras (Gvidas).

Galiu papasakoti. Čia yra „Lego“ roboto dėžė. Matei ten kur į tą vežimą buvo įdėtas toks pakelis, tai ten buvo tas robotas. Bet jis žiauresnis robotas nei anas. Nes jis tiesiog vadas. Tai tau patiktų toks kiemas patiktų, kuriame galėtų būti personažų? „Taip. Šiaip tai tas vadas yra ugninis. O tai laužavietę įkurdinti, būtų įmanoma? Išeitų visi vaikai, su auklėtoja ir užkurtų kartais laužą. Kaip manai? Nu jo, net nežinau. Šiaip tai jį išėmus iš dėžutės galima sukonstruoti, nu čia galima prakirpti čia tą pusę ... Na, o lauke galėtų būti toks namelis žaidimų visai kaip „Lego“ roboto dėžė? Nu „Lego“ robotas yra blogietis ir jų tikslas yra užkariauti geriečių bazę. Aha, tai gal galėtų darželio kieme stovėti dvi, viena geriečių, o kita blogiečių, bazės? Ne? Ne! Kodėl? Nu, per mažai vietos. Na gerai, bet jei ros vietos būtų pakankamai, tada galėtų? Nu, galėtų, bet turėtų būti slapta. Nupiešiu vieną namą. Čia yra „Lego“ roboto kabinetas. Kabinetas? Nu čia jis planuoja, čia jis kurs laužą geriečiams deginti. Eik tu sau, o tai kas laimi geriečiai ar blogiečiai? Nu, kartais tie, kartais tie. Aš tai norėčiau, kad geriečiai nemugalėtų, nes jis toks didžiulis ir labai galingas. Nes reikia labai daug detalių. O jis irgi mėlynas, nes ant jo vabaliukas mėlynas užšoko ... (Rapolas).

Dabar piešiu toki žmogų sumaišyta su žirafa. Nu jis bus sargybinis, saugos šitą namelį, kad į jį niekas neįlystų. Dar nupiešiu katina, bet ne. Aš nupiešiu arklį greituoį, kuris moka stovėti. O tas ponis mokys vaikus labai greit bėgioti (Vilius).

Čia dar gyvūnelis. Aš taupysiu du šimtus pinigų, kad nusipirkčiau tokį žaisliuką, kuris vadinasi „Furbis“. Nu jį galima kalbinti, dar pamaitinti galima. O tas furbis, kaip tokia pelėda. Dar per internetą skaitėme, kad reikia jo klausyti, nes jis gali augti susirūpinęs, paslaptingas. Aš labai norėčiau turėti geltoną. Aš pirsiu tokį dryžuotą furbį, du juoda ir geltona. Čia jo tokie plaukai. Dabar padarysiu kaip jis dainuoja (Gvidas).

Temos *Vaikystės tapatumo paieškos galios diskursų dialoge* turinys atskleidžia tai, jog lauko ugdomoji aplinka įprasminama per vaikui reikšmingus pasakų herojus, filmų herojus, žaislų gamintojų diktuojamas žaidimo situacijų ir žaislų tendencijas/madas/idealus. Temą iliustruojanti **subtema 2**, atskleidžia tai, kad lauko ugdomosios aplinkos įprasminimas per patirtį bei žinias teikiamas vaikams skirtoose žinynuose, enciklopedijose, mokomosiose kompiuterinėse programose yra efektyvi priemonė bei pagalba tobulinant vaiko savaiminį mokymąsi, saviugdą, tapatėjimą. Be to lauko ugdomosios aplinkos įprasminime turėtų atsispindėti miestų infrastruktūros analitikų, architektų, dizaino atstovų, didžiųjų rinkos gigantų pvz., „Akropolis“ diktuojamų „madų“ bei jose atspindimų „sumodernėjusių“ tradicijų tendencijos. Temą iliustruojančios **subtemos 2**, atskleidžia **(2) Nacionalinės savasties palaikymo** bei **(3) Globalios visuomenės žinių, įpročių, simbolių reikšmių įprasminimas per vaiko interesų tenkinimo svarbą**. Temą iliustruojantys prasminiai vienetai:

*Patinka vaikams tos raketos? O ką primena tos spalvos su kuriomis spalvini raketą? Lietuvos vėliavą“ (Gelmis). „Iš tikrųjų saulyte yra be spindulių ir ji yra ugnine. Nes žiūrėjau tokią knygą ir ten buvo parodyta. Taip, ji tokia didžiulė planeta. Taip. O mes kokioje planetoje gyvenam? Lietuvoj (Gvidas).*

*Moki su riedučiais? Jo, tik ant keturių, tik nemoku, kur ant eilutės. O turit darželyje, gal? Ne neturim. Mama sakė, kad greitai eisim čiuožti ant ledo, nu ten kur Akropolyje yra. Žinai ant Saulės miesto stogo yra tokia gera aikštelė. Aha, žinau, buvau, man patiko. O toks žaidimo aikštelių parkas galėtų būti darželyje? O, jo, tokių įdomiausių (Matijas).*

Temos *Lauko ugdomoji aplinka juslinės patirties pažinimo, suvokimo, įsisavinimo sandas* turinys atskleidžia tai, jog lauko ugdomoji aplinka įprasminama per vaiko dalyvavimo joje kokybę bei užtikrinimą. Lauko ugdomoji aplinka įgalina juslinės patirties dėka suvokti sezoniškumo kaitą, laiko tėkmę ir jo cikliškumą, gamtoje vykstančių reiškinių prasmę ir reikšmę žmogaus gyvenimui. Taip pat svarbu, kad suaugusiųjų kultūra suvoktų tai, jog bene svarbiausias ugdomosios aplinkos komponentas yra vaiko veiklos produktų viešinimas. Temą iliustruojanti **subtema 2**, atskleidžia, jog itin svarbu suvokti tai, kad **(4) vaiko dalyvavimo užtikrinimas vyksta per vaiko veiklos įprasminimą** bei **(5) lauko ugdomosios aplinkos galią plėtoti unikalią patirtį bei turtinti pažintines galias**. Temą iliustruojantys prasminiai vienetai:

*Yra tokių gėlių, kur valgo muses, [...] O gėlė reikalinga pasilinksminti, nu taip kiši ranką ir greit ištrauki, kad neįkastų (Gvidas). Mes darželyje esam darę tokius vorus ant tualetinio popieriaus rituliuko, bet aš nedariau, aš dariau vorą-musę. Nes man buvo negražu. Bet ten yra pakabinti viens, bet du tokie piešiniai, vieną ir aš dariau, su Emiliu, Greta“. Ir papuošėte darželį? Taip, mamai su tete, parodžiau, sakė kad aš, nu kaip ten, nu kad gražiai žodžiu padarėm (Matijas).*

*Eidavom į lauką. Vieną dieną su savo draugu parėjom visai sušlapusiom kojom. Tai po karštu vandeniu mirkėm, jo mama druskos įpylė. Kad nesusirgtų vaikai. O tai kur sušlapot kojas? Nu lipom į tokį didžiausią sniegų kalną. Ir nugalėjot tą kalną? Aha, nugalėjom (Nikosi).*

22 lentelė. 2 DIMENSIJA (reprezentatyvioji-idealizuota kategorija): Lauko ugdomoji aplinka iš vaiko perspektyvos

TEMA	SUBTEMA 2	SUBTEMA 1
LAUKO UGDAMOSIOS APLINKOS ĮRENGINIŲ ĮVAIROVĖ UŽTIKRINANTI VEIKLOS KOKYBĖ	Lauko ugdamosios aplinkos įrenginių įvairovės būtinybė (išreiškiant veiklos kokybės užtikrinimo svarbą, vaiko rekreacinių poreikių, o šalia jų ir psichologinių pojūčių kokybės užtikrinimo būtinumą).	Aktualizuojamas konkrečios lauko įrangos poreikis (sūpynės įvairaus pobūdžio), koreliuojantis su vaiko veiklos kokybės užtikrinimu.
		Aktualizuojama įrenginių įvairovės būtinybė.
		Aktualizuojamas bendravimo ir bendradarbiavimo poreikio užtikrinimo būtinumas (organizuojant grupinę veiklą, kurios sėkmę ar nesėkmę iš dalies sąlygoja lauko žaidimo aikštelių įranga).
		Išreikšti lauko įrangos privalumai atspindi vaiko rekreacinių poreikių, o šalia jų ir psichologinių pojūčių kokybės užtikrinimo būtinumą.
		Aktualizuojama įrenginių kokybė atspindint jų pirmą pradžią būti (akcentuojant įrenginių nusidėvėjimą laiko perspektyvoje).
		Išreikštas naudojimosi įrenginiais prieinamumo būtinumas.
LAUKO UGDAMOSIOS APLINKOS ATITIKIMAS VAIKO POREIKIAMS	Veiklos erdvių atitikimas vaiko poreikiams bei amžiui (išreiškiant nepatogumą sukeliančių priešasčių eliminavimu) ir saugumo užtikrinimo būtinumas.	Atspindimas patogumo (per vaiko poreikių užtikrinimą) aktualizavimas.
		Aktualizuojamas erdvių atitikimo vaiko poreikiams tenkinimo būtinumas.
		Aktualizuojamas patogumo ir saugumo poreikio užtikrinimo būtinumas (išreikštas atitinkamos (patogumą, saugumą užtikrinančios) žaidimų aikštelių dangos būtinumas).
	Lauko ugdamosios aplinkos įranga užtikrinanti judėjimo poreikio, fizinio aktyvumo ir edukacinės veiklos balansą	Aktualizuojamas veiklos zonų pritaikymas amžiaus tarpsniams, veiklos pobūdžiui.
		Aktualizuojamas papildomų priemonių bei įrangos būtinumas, užtikrinantis judėjimo poreikio, fizinio aktyvumo ir edukacinės veiklos balansą.
		Estetinis lauko ugdamosios aplinkos patrauklumas, kaip sąlyga, artimojoje aplinkoje formuojamų kultūrinių, nacionalinių vertybių plėtotei.
		Aktualizuojamas estetinio potencialo (patrauklumo) poreikis, žaidimų erdvės turi būti organizuojamos taip, kad neiškraipytų, netrikdytų artimojoje aplinkoje formuojamų ir puoselėjamų vertybių.
		Aktualizuojami kultūros, nacionalinių identitetą atspindintys simboliai.

<b>LAUKO UGDOMOSIOS APLINKOS ATITIKIMAS VAIKO POREIKIAMS</b>	Priemonės/inventorius (stacionarus, mobilus) užtikrinantis socialinės, emocinės, fizinės, pažintinės, raidos dėsningumus.	Aktualizuojama smėlio, kaip medžiagos, priemonės, nauda ir būtinybė (socialinės, emocinės, pažintinės, fizinės raidos tapsmo kokybinėms priegoms garantuoti), smulkiosios motorikos lavinimui(si) užtikrinti.
		Priemonės/inventorius aplinkosauginių-gamtamokslinių įgūdžių formavimui(si). Aktualizuojama atskiros (intymios), uždaros erdvės, lauko ugdomojoje aplinkoje būtinumas (itin akivaizdžiai išreikštas žaidimų namelių (su įvairia edukacine paskirtimi: kūrybinės dirbtuvės; eksperimentų, bandymų, stebėjimų zona; manipuliacinė-imitacinė buitinę patirtį, kasdieniniame gyvenime atspindinti zona ir kt.) poreikis).
		Išreikštas eismo aplinkos imitacinės įrangos bei erdvės poreikis.
		Įranga stambiosios motorikos lavinimui (alpinizmo imitacinė įranga, aplinkos reljefo struktūra, kalneliai, laipteliai, tilteliai ir kt.).
		Vandens žaidimų ir tyrimų erdvės.
		Išreikštas poreikis aplinkos suvokimo (orientacinių – geografinių) įgūdžių ugdymuisi.
<b>APSAUGA</b>	Lauko ugdomosios aplinkos apsauga.	Aktualizuojamas ikimokyklinių ugdymo įstaigų teritorijos apsaugos būtinumo užtikrinimas nuo pašalinių lankytojų, vandalizmo atvejų pasireiškimo.

Temos *Lauko ugdomosios aplinkos įrenginių įvairovė užtikrinanti veiklos kokybę* turinys atskleidžia tai, jog aktualizuojamas konkrečios lauko įrangos poreikis (sūpynės įvairaus pobūdžio), koreliuojantis su vaiko veiklos kokybės užtikrinimu yra būtinybė, o ne įgeidis. Pirmoji temą iliustruojanti **subtema 2, (1) Lauko ugdomosios aplinkos įrenginių įvairovės būtinybė** (išreiškiant veiklos kokybės užtikrinimo svarbą, vaiko rekreacinių poreikių, o šalia jų ir psichologinių pojūčių kokybės užtikrinimo būtinumą), būtent tai ir atspindi. Temą iliustruojantys prasminiai vienetai:

*Tai čia suptūsi vaikai sūpynėse? Taip. O kodėl vaikam patinka suptis? Nežinai? Ne, nežinau. O tau patinka? Taip. Na, o kodėl tau patinka? Galima atsipalaiduoti. Pavargsta vaikai grupėje? O nuo ko vaikai pavargsta, juk vaikai nedirba? Piešti atsibosta. O pratybų sąsiuviniai, neatsibosta? Ne. Patinka, spręsti užduotėles visokias? Taip. Jeigu su tais pratybų sąsiuviniais vaikai galėtų eiti į pavėsinę spręsti? Pasikeistų kas nors ar nelabai? Pasikeistų. O kas čia pasikeistų? Grupėje kartais būna šilta, o lauke yra vėjas (Greta).*



*Na, tai papasakosi ką pieši? Jo, aš piešiu, ten kur yra daug sūpynių. Sūpynių parką pieši? Nu panašiai. Kokia čia supynė? Ta kur pakelia į viršų, vienas viršuje, po to kitas, ir taip supasi. Va čia reikia įsikibti, kad nenukristus ir neužsigautum. O jei nori nulipti reikia pasakyti, nes nuo viršaus lipti negalima (Nikosi).*

*Supynę nupiešiau. Supynė, o kaip čia ant jos reikėtų suptis? Nu vieną nuleidi, o kitas pakyla (Urtė).*

*Dabar dar nupiešiu tokį, kur yr namuose, kur dviese gali suptis, kurs viens kyl, po to kits kyl, nu ir taip supas“ Tokios kaip svarstyklės? Aha, panašu, jo gerai čia pasakei. Va nupiešiau. Dabar tai čia būtų ką veikti (Gelmis).*

Temos *Lauko ugdomosios aplinkos atitikimas vaiko poreikiams* turinys rodo tai, kad ugdymo kokybė bei vaikų kultūros puoselėjimas atsiskleidžia per šias temą iliustruojančias **subtemas 2, (2)** Veiklos erdvių atitikimą vaiko poreikiams bei amžiui (išreiškiant nepatogumą sukeliančių priežasčių eliminavimu) ir saugumo užtikrinimas būtinas kaip neišvengiama sąlyga, **(3)** Lauko ugdomosios aplinkos įranga užtikrina judėjimo poreikio, fizinio aktyvumo ir edukacinės veiklos balansą, **(4)** Estetinis lauko ugdomosios aplinkos patrauklumas, kaip būtina sąlyga, artimojoje aplinkoje formuojamų kultūrinių, nacionalinių vertybių plėtočiai bei estetiniam suvokimui formuoti:

*Čia dar nupiešiu tokią čiuožyklą. O, labai spalvota. O kodėl reikia, kad kiemas būtų spalvotas? Nu, kad gražu būtų. O negalėtų būti visos vienodos pilkos pavyzdžiui? Ne, nebūtų smagu, nu jis tada būtų toks liūdnas. Supratau. Spalvos pakelia nuotaiką, taip? Taip. Tai tu čia padarytum tokį atrakcionų parką. Taip. Čia būtų toks ilgas vamzdis, kur reikėtų įlipti ir čiuožti. O vaiko nesimatytu? Ne. Čia ir mažiukai galės čiuožti, čia bus tokios švelnios čiuožyklos, kad nebūtų kur susidaužyti. O kur vaikas iščiuožęs iškris ant žemės? Ne, čia bus toks čiuožinys, kad būtų minkšta ir neišsitemtum. Nes dabar kur yra mūsų čiuožykla, tai ten yra žemės ir jos teploja kelnes. Aš dar čia padarysiu tokias skylės, nu jos nebus tuščios, ir ne stiklinės, nes gali sudužti, bet iš plastmasės. Tada bus tenai šviesu ir vaikas galės viską matyti. Nu va čia bus tas vamzdis ne vienas, kad keli iškarto galėtų čiuožti. Čia laiptukus dar reikia padaryti, tokius teisingus, kad visi ir maži galėtų užlipti. O tų labai įdomių čiuožyklų kiek pastatytum, vieną ar daugiau? Nu tikrai, kad daugiau, nes vaikų tai daug, tai jei bus viena, tai niekas ten netilps ir visada reikės laukti ir laukti (Nikosi).*

*Aš nupiešiu tokį namelį, kur bus visokie žaidimai. Žaidimų namelis, ten tik dešimt galės sutilpti, dešimt ir daugiau nebe. Per mano gimtadienį mes važiuom į tokį būrelį ir ten buvau visą laiką užsiėmęs, mes turėjom užsimaskuoti, ten tokios dėžutės, kokią žalią ten pasiimi, nu visi taip darė. Nu čia vaikai gali ateiti ir žaisti visokius žaidimus, laisvai (Danis).*

*Čia bus namas, čia aš tiltą nupiešiu. Čia yra pelytė ant to tiltelio. Čia jis toks apsauginis. Visas apginkluotas, kad niekas neišlystų. Čia dar matosi vienas lėktuvėlis, o kiti paslėpti. Dar čia tokias raketas paleis. O tavo darželio kieme jei būtų koks tiltelis, patiktų jis vaikams? Taip, labai. Galėtų pasimaudyti vandeni. O jei vanduo*

būtų netikras? Kaip netikras? Na pavyzdžiui būtų tokia mėlyna guma iškljuotas upeliukas, bet jis būtų netikras, o tiltelis būtų tikras, reiktų tokio tiltelio? Nu, nežinau, jis tada irgi būtų netikras, nu jei nebūtų vandens, bet vis tiek manau patiktų (Gvidas).

*Batutą nupiešiu. Vieną labai didelį. O kodėl didelį? Kad daug vaikų sutilptų. Nu, nes ten gali tik trys vaikai. Todėl reikia didžiausio. Galima žaisti, visokius triukus daryti. Atsisėsti pašokus (Saulė).*

Temos *Apsauga* turinys rodo tai, jog aktualizuojamas ikimokyklinių ugdymo įstaigų teritorijos apsaugos būtinumo užtikrinimas nuo pašalinių lankytojų, chuliganizmo, vandalizmo atvejų pasireiškimo. Temą iliustruojanti *subtema 2, (6) Lauko ugdomosios aplinkos apsauga* atspindi šią vaikui svarbią problemą, o gal dilemą – kodėl kiti elgiasi taip, kaip elgtis nederą? Temą iliustruojantys prasminiai vienetai:

*Ką dar čia nupiešei? Tvorą. O kam jos reikia? Kad neįeitų vagiai, nu jie vis tiek gali įeiti, bet tada pasimato, kad pridarė (Matijas).*

**23 lentelė. 3 DIMENSIJA (reprezentatyvioji-idealizuota kategorija): veiklos įvairovė kaip *Kito* intersubjektyvumo intencija**

TEMA	SUBTEMA 2	SUBTEMA 1
<b>NAUJŲ ERDVIŲ TYRINĖJIMAS ĮGALINANTIS ŽMOGAUS VEIKLOS SRIČIŲ PAŽINIMO REIKŠMINGUMĄ</b>	Ratinių priemonių veiklos zonos.	Dviračių (paspirtukų, riedlenčių, riedučių ir kt.) takai, treikai, skirti pusiausvyros įgūdžiams lavinti judant, veikla imituojanti profesionalaus sporto varžybas, linksmas varžytuves ir kt., ugdanti kryptingą tikslo siekimą bei atsakomybės jausmą.
	Šaudymo ir/arba mėtymo į taikinius veiklos zona.	Šaudymas į taikinį (rankos ir akies koordinacijos lavinimui(si) bei dėmesio koncentracijai lavinti skirta veikla), veikla ugdanti kryptingą tikslo siekimą bei atsakomybės jausmą.
	Imitacinė žvejyba ir jos atributų pažinimas.	Naudojimosi žvejybos įranga įgūdžių įgijimas. Asmeninio saugumo ir gamtos saugos taisyklių laikymosi pradžiamokslis.
	Gamtos (medžių ir objektų fizinių savybių) pažinimas.	Fizinių pasaulio savybių tyrinėjimas stebint ir naudojant „mokslines“ tyrimo priemones (bumerangai, magnetus, didinamuosius stiklus, svarstyklės, keltuvus, lėktuvus, aitvarus, apžvalgos aikštelės ir kt.).
	Vietovės ir geografijos (reljefo) pažinimas ir suvokimas.	Aplinkinio fizinių pasaulio savybių tyrinėjimas įveikiant kliūtį.
	Smėlio ir vandens veiklos zona.	Žaidimas su smėliu, kaip reikšmingas programuojamų ateičiai veiklos modelių patyrimas.

23 lentelės tęsinys

<b>MENO PRIEMONĖS ĮGALINTA GYVENAMOJI TIKROVĖ</b>	Personifikuota gyvenamoji tikrovė, kaip simbolinė aplinkos pažinimo struktūra.	Dangaus kūnų bei veiklos zonų atributų personifikavimas, metaforizuotos aplinkos, gyvenamosios tikrovės pažinimas, išreikštas per vaiko kultūrai artimus simbolius (prasmės perteikimas vaizdu, veiksmu, dialogu). Veiklai teikia nuotykių pojūtį, žadina empatiją, entuziazmą.
	Meninės raiškos įvairovė svarbi konstruojant žinias apie artimosios aplinkos priežasties ir pasekmės ryšius.	Meninė veikla (vaizduojamoji sritis [tapyba, lipdymas, asambliažai – trimačiai koliažas ir kt.], šokis, vaidyba, muzikavimas), įgalinanti artimosios aplinkos įsisavinimo, vaizdavimo ir perteikimo būdų įvairovę.
<b>SAUGUMAS VEIKLOS TĘSTINUMO GARANTAS</b>	Aplinkos saugumas, kaip veiklos tęstinumo garantas.	Saugumo poreikio užtikrinimo svarba pasireiškia per sausaugos instinktų išraišką („stebėjimo bokštelių“).

Temos *Naujų erdvių tyrinėjimas įgalinantis žmogaus veiklos sričių pažinimo reikšmingumą* turinys atskleidžia tai, jog būtina ne tik lauko ugdamosios aplinkos įrenginių įvairovė, bet ir erdvės kuriančios naujas patirtis, t.y. ratinių priemonių veiklos zonos, šaudymo ir/arba mėtymo į taikinius veiklos zona; imitacinė žvejyba ir jos atributų pažinimas, gamtos (medžiagų ir objektų fizinių savybių) pažinimas, vietovės ir geografijos (reljefo) pažinimas ir suvokimas, smėlio ir vandens veiklos zona ir kt. Sandra Crosser (2008), atliktame tyrime, apie smėlio žaidimų įvairovės svarbą vaiko pažinimo procese, sako, kad tikroji atradimo kelionė tai nėra nežinomų vietų atradimas, tačiau pažvelgimas į viską naujomis akimis. šį naujo pamatymą ir/ar atradimą iliustruojantys prasiniai vienetai:

*Nu va čia taip padariau, biški negerai, bet nieko. Nu čia ateina, duoda dviratį ir tu važiuoji, važiuoji ir tau parodo greitį. Tas kas laimi, gauna medalį, nu iš molio. O kas tuos medalius pagamina? Nu patys vaikai. Aha, vadinasi čia bus galima lenktyniauti? Tada vadinasi reikia takelio? Jo, čia va bus juoda, o čia balta, čia finišas, matai. O čia, čia pradeda, o čia baigia. O čia tik vienas gali važiuoti dviračiu tam takelyje? Nu va, viens, du, trys. Tai trys. O kaip tu čia suskaičiavai, parodyk ir man? Nu va, dviračiai užima puse vietos va čia atsistoja, va čia ir dar čia. Iš viso trys. O tas namas, kur dviračiai, kas jame ten bus, kaip vaikai juos galės pasiimti? Nu čia bus, vaikai, kai gyvens, galės užėti ir pasiimti, kaip namuose (Danius).*

*Papasakosi kas čia per namelis? Čia pardavinės ledus, bet aš nemokamai juos gausiu. Aha, nemokamai, o tavo grupės draugai turės pirkti? Ne, jie irgi gaus nemokamai. O tai kas juos pirsks? Kiti. O jis čia dar su skėčiu? Taip, kad nuo saulės*

*neiştirptų. O jeigu stovėtų toks vagonėlis kaip tu nupiešei, tik ledai būtų gaminami iš smėlio, būtų įvairių formelių ir kitokių žaislų? Patiktų? Nelabai. Nu valgyti tai žinoma, kad nepatiktų, bet žaidimas toks būtų smagus? Gal. Bet mes tai nežaidžiam su smėliu. Arba būtų du tokie vagonėliai vienas žaidimui, o kitas tikras? [...] arba būtų toks kaip važinėti. Į vieną aikštelę, į kitą nuvažiuotų. Nu jo, būtų galima tenai atsisėsti, bet atsistojus tai negali... (Odeta).*

*O čia tokią aikštelę aukštai kur su žiūronais galima žiūrėti visur, čia laiptukus padarysiu. Čia toksai susidėti kojas ir žiūronai bus padėti, taip arti debesų, ir tada tikrai viskas labai gerai matysis. Aš tai pas draugę, buvau, ir stebėjom su drauge savo draugą, kai pamatėm kad nori išeiti iš viso, tai išlindom iš slėptuvės. O darželio kieme reikėtų slėptuvių? Nelabai daug turim, tik už kampo galima pasislėpti, bet auklėtoja neleidžia. Mes ten dar už medžio ir už kelmų tada slepiamės (Mažvydė).*

*Gali papasakoti ką tu čia pieši dabar, kas čia bus? Iškasiu duobę. Iškasi duobę, o ką toje duobėje bus galima veikti? Ai, auksą ... Lobių ieškosiu, ir pasislėpti dar bus galima nuo negerų žmonių, čia toks žaidimas bus. Čia būtų tokie ne laiptai. Nu tai čia įsikimbi, po to čia, ir taip įlipi, nesunku (Vilius).*

*Temos Meno priemonėmis įgalinta gyvenamoji tikrovė turinys atskleidžia tai, jog personifikuota gyvenamoji tikrovė, kaip simbolinė aplinkos pažinimo struktūra yra prasminga, nes meninės raiškos įvairovė konceptualizuoja žinias apie artimosios aplinkos priežasties ir pasekmės ryšius:*

*Kartais jie gali pasiversti į kokias nors pabaisas. Vieną kartą mačiau didelį debesį ir jis buvo pasivertęs, vienas buvo ragana, kitas buvo raganos puodas, o kitas buvo pasivertęs į galva, o kitas į milžiną paukštį robotą. Tėtis ir aš žiūrėjom, kai važiuom su mašina. O tu kai ateini į darželį, lauke vaikams parodai, kaip jie gali pasiversti. Parodau. Bet auklėtoja nenori, kad mes gulėtume ant žolės. O kaip tada vaikai žiūri, jei negali atsiguulti? Žiūri ir vieną kartą, mes su draugu žiūrėjom aukštyn galva. O jie nebūtų debesu, kaip manai ar tau jų trūktų? Taip, liūdna būtų, juk tada negalėtum pamatyti ir sužinoti kokių yra pabaisų. Ten tokiam filmuke Benas Tenas, gali pasiversti pabaisa ir būna laikrodyje. O pabaisos kokios būna, geros ar blogos? Kur, laikrodyje? Na, kad ir ten. Geros. O būna blogų? Būna. Nu va kaip ta šlykštinė yra prisisegus visokių auskarų, nu tokių vinučių, bet ten vis tiek yra vyras. Dar nupiešiu mažiuka debesiukas, pasivertusį į kitokį paukštį, nes debesis visada yra kitokie. Parašysiu dar tete ir mama, aš jau moku. Čia mama, čia tėtė. Juk ir debesis gali užrašyti (Gvidas).*

*Aš kai buvau anoj grupėj, ten eidavom, grybų ten buvo, eik tu sau... Išsirovėm. Atseit žaidėm, kad šašlykus išsikepėm, grybai buvo šašlikai, bet neužsidedėm laužo... O smagu būtų laužą uždegti? Aha, eik tu sau... (Eiridas).*

*Šis, Eirido, teiginys iliustruoja patirtį (fenomenologijos požiūriu), kaip tikrą/išgyventą, dialogo metu, jau ir išcentrintą patirtį, kaip anekdotą, suvokia vaikas, ir šio suvokimo dėka steigia prasminį suvokimą apie malonius/malonumą nešančius įvykius.*

*Nu vieną kartą ant sienos su žole rašėm. Oi tai teko valyti. O jeigu būtų galima ant tvoros piešti? O tai būtų smagu, mes tiktai pieštume ir pieštume tenais. Nes berniukai tai žaidžia su visokiais „Lego“ robotais (Urtė).*

Temos *Saugumas veiklos tęstinumo garantas* turinys atskleidžia tai, jog saugumo poreikio užtikrinimo svarba pasireiškia per savisaugos instinktų išraišką („stebėjimo bokšteliu“). Temą iliustruojantys prasminiai vienetai:

*Ir ką ten galima bus veikti ant to namelio su aukštele? Nu, čiuožinėti, laiptuoti, žaisti ką nors. O stebėti ką nors būtų įdomu, dangų pavyzdžiui? Taip, labai. O ko reikia, kad būtų galima stebėti? Žiūronų. O ką galima stebėti dar? Paukštelių. Nu dar kad kiti suaugę neateitų, kur viską sugadina (Odet).*

24 lentelė. **4 DIMENSIJA (reprezentatyvioji-idealizuota kategorija): žmogaus ir gamtos dermė ugdyme – siekiamybė, ar konformizmu grįstas fenomenas?**

TEMA	SUBTEMA 2	SUBTEMA 1
EKOLOGI- NIS HU- MANIZMAS vs BUITINĮ PRAGMA- TIZMĄ	Susitapatinimo su gamta imperatyvas išreikštas protestu prieš praktikizmą.	Žemės darbų dirbtuvės ir/arba žemės menas, leidžiantis „kūrėjui“ įsižiūrėti, įsiklausyti į gamtos „kalbą“ (ekologinis humanizmas).
ŽMOGAUS IR GAMTOS SĄVEIKOS MODELIAI	Atsakomybės imperatyvas, paremtas unikalios vaiko intuicija t.y. gebėjimu jausti, pažinti ir numatyti.	Pragmatinis-estetinis santykis vs pažintinis, kurio esmė etinis-dorovinis santykis su aplinka. Įvairios gamtonaudos formos plečia asmenybės akiratį, skatina šias žinias sintetinti su šiuolaikinėmis mokslinėmis žiniomis ir tokiu būdu kuria įvairias pasirinkimo galimybes. Išreiškiama atsakomybė už save, savo aplinką bei gyvybę joje („gamta“ yra būtis, kaip gėris savaime [ontologinis pobūdis]).
EDUKACINIS PRASMINGU- MAS	Edukacinio prasingumo palaikymas (užtikrinant priemonių, proceso dalyvių sąveikų konsensą).	Informacija aktuali vaiko „Aš“ tobulėjimui turi pasižymėti tiesioginio kalbinio ir vizualinio kontakto derme. Gamtos personifikavimas atspindi orientaciją į konkrečios patirties prasmę, o ne į abstrakčius, apriorinius principus.

Temos *Ekologinis humanizmas vs Buitinį pragmatizmą* turinys atskleidžia tai, jog išreiškiama atsakomybė už save, savo aplinką bei gyvybę joje („gamta“ yra būtis, kaip gėris savaime [ontologinis pobūdis]), supriešina pragmatinius-estetinius santykius pažintiniams, kurių esmė etinis-dorovinis santykis su aplinka. Įvairios gamtonaudos formos plečia asmenybės akiratį, skatina šias žinias sintetinti su šiuolaikinėmis mokslinėmis žiniomis ir tokiu būdu kuria įvairias pasirinkimo galimybių situacijas. Temą iliustruojantys prasminiai vienetai:

*O čia šalia nupiešei, gėlytę. Gali papasakoti, kodėl tu jas nupiešei? Nu ... Ar tu norėtum, kad jų būtų daug ir būtų gražu, ar kad būtų galima jas skinti, ar gal būt auginti patiems? Kaip tau atrodo? Pas močiutę, kai būna man vasaros atosto-*



gos, tai dvi vagos būna man, o trys vagos močiutei. Ir aš pasisėju arba žirnių, nu, ką nors pasisėju. Nusiskenau, pati raviu, pati ten viską laistau. O darželyje galėtų būti kokia nors lysvė pvz., kad vaikai galėtų patys sodinti? Ar smagu būtų? Būtų smagu. Bet nebus sakai. Kodėl taip galvoji? Nes, ... Taip galvoju. O jeigu būtų galima, tu norėtum, kad būtų? Norėčiau (Aneta).

Tu pasodintum daug gėlių? Kam reikia gėlių? Bitėm. Bitėm. O kodėl tu jas sodintum? Tik dėl bičių? Ne. O kodėl tu jas sodintum? Dėl grožio. Trūksta darželio kieme gėlių? Biški. O jas būtų galima skinti, ar tik tai būtų galima į jas pasižiūrėti. Kaip tu galvoji leistum skinti? Neleisčiau. Nes kai nusikini gėlę nebegyvena (Elzė).

Žinai ką, aš norėčiau būti paukščiu. Tikrai, numanau, kodėl tu norėtum būti paukščiu. Norėtum skraidyti. Jo aukštai. Man labai patinka gyvūnai. O tu namuose turi kokį gyvūną? Jo, turiu, turiu, katiną. Jos vardas Mikė. Kiek jai metų? Nu jau devyni, ji jau pasenėjusi. Žaidžia su tavimi dar? Dar žaidžia, atbėga pas mane, kai pareinu. Aš darysiu visus gyvūnus iš miško iš džiunglių. Dabar darysiu vieną paukštį. Žinai yra mėlynų paukščių. Tik aš nemoku papūgų piešti. Aš nupiešiu visą mišką, kad vaikai galėtų eiti ir maitinti gyvūnus. Čia bus vaikai jie čia žaidžia gaudynių. Čia eglė auga, mažutė, žinai kas čia slepiasi? Spėk? Visų paukščių karalius. Iš „E“ raidės. Jo erelis, jis geras, jis nieko nedaro. Čia paukštis padeda statyti kamina, erelis jau labai greitai padeda pastatyti, o dabar jau rodo kad pastatytas, nes dūmai kyla. Va paukšteliai padarė namučius. Vaikai mėgsta paukštelių. „Žinai kas čia dabar skrenda vanagas. Jis žiūri ką jie čia daro. Toks juodas paukštis negeras. Čia ištikrųjų vanago vaikas, toks pasišiaušęs. Toks pasišiaušęs, ar ne? Jo niekas nemyli ir jis nelabai linksmas. „Žinai kas čia iššoks, stirnytė, va ji turi tokią uodegytę ... Dar čia turi būti tokie burbuliukai, nes ji tokius turi (Emilija).

O kam debesėliai reikalingi? Iš jų lyja lietus. O kas nutinka, kai prilyja lietaus? Būna šlapia ir balos. O ką galima veikti kai lauke žolė šlapia ir yra balų? Čiuožinėti, slydinėti, braidyti. O sliukų ieškoti galima, kaip lobio smėlio dėžėje? Mano draugas visad ieško (Urtė).

Vaivorykštę nupiešiu. Vaikai stebi pro langą. O lietus skirtas gėlėm laistyti ir rankom plauti. Čia piešiu lietsargį, nes čia lyja labai daug lietaus. Vaikai nebijo lietaus (Greta).

O čia kas? Nu toks mažas debesėlis. O jis kam čia? Nu tai žolei, medžiams, nu gamtai (Saulė).

Temos Edukacinis prasmingumas turinys atskleidžia tai, jog informacija aktuali vaiko Aš tobulinimui, turi pasižymėti tiesioginio kalbinio ir vizualinio kontakto derme, t.y. per grafinį vaizdą ir/ar jo imitaciją. Gamtos personifikavimas atspindi orientaciją į konkrečios patirties prasmę, o ne į abstrakčius, apriorinius principus. Temą iliustruojanti **subtema 2, (3)** atskleidžia, kad edukacinio prasmingumo palaiškymas įmanomas per priemonių bei proceso dalyvių sąveikų konsensuso užtikrinimą. Temą iliustruojantys prasminiai vienetai:

Nu, tai kaip čia tam kieme, nieko nebetrūksta. O medžių nupiešiau. O kam reikia medžių? Jie išvalo orą. Čia dar užrašysiu pavadinimą jo. O, beržas, čia. O



čia tą lentelę tu taip pats sugalvojai padaryti, ar yra darželio kieme sužymėti augalai, kad vaikai galėtų paskaityti, kas ir kur auga? Ne aš čia pats taip sugalvojau, bet galėtų būti užrašyta, mes tada viską galėtume sužinoti. O yra darželio kieme beržų? Taip ten, kitoje aikštelėje yra daug. Nueinate ten pažaisti? Kartais, bet ten kitų aikštelė. Mes ten „Aukšta žemė“ žaidžiame. Nu, taip apsikabinam ir laikomės, kol visai nebeišsilaikom ir nukrentam, o tada tas kur nukrent, gaudo kitus. O jei yra didelių šakų žemai, bet žemai tai gali būti kaip karstyklė arba supynė. Kitam darželi yra sūpynių, o pas mus tai nėra. Gaila (Nikosi).

25 lentelė. **5 DIMENSIJA (reprezentatyvioji-idealizuota kategorija): vaiko ekologija arba tapatumui reikšmingi kontekstai**

TEMA	SUBTEMA 2	SUBTEMA 1	
<b>TAPATUMUI REIŠMINGŲ KONTEKSTŲ (VERTYBIŲ, NUOSTATŲ, MOTYVŲ, ATRIBUCIJŲ, SAVIVERTĖS) SĄVEIKA NULEMIA VIETOS IR LAIKO</b>	Socialinių ir kultūrinių sąvybių kompleksas atspindi sąveiką tarp <i>Kito</i> ir individualaus <i>Aš</i> vaizdo.	Gėrio matmuo išreikštas liturgiją atspindinčia simbolika: <i>Dievas, Angelas, Dievulio šuo.</i> Gėrį įkūnija šviesa arba <i>Baltas drabužis.</i> Prosocialaus elgesio komponentai atsakomybė, pagalbos ir saugumo jausmo pusiausvyrą arba personifikuota saugumo išraiška <i>Žmogus-žirafa/sargybinis</i> (aktualizuojama suaugusiojo galia užtikrinant saugumą).	
	Įtampa tarp „teisinga ir neteisinga“ įgalina socialinio patyrimo rekonstravimą bei naujų, savitų elgesio strategijų modeliavimą.	Socialiai nepriimtinas elgesys iššaukia agresiją (patyčias, psichologinį, fizinį smurtą ir kt.).	Saugumo jausmo neužtikrinimas iššaukia prieštarigus jausmus, nepasitenkinimą, pasibjaurėjimą, nepasitikėjimą aplinka, neužtikrintumą.
		Sąmoningai ignoruojami „Pereinamieji objektai ir/ar veiksmai su jais“ priskirtini socialiai nepriimtiniom elgesio formoms.	Įvairios elgesio formos yra vertinamos, analizuojamos. Išryškėja taisyklių laikymosi svarba ir reikšmė.
		Savo paties objektyvus patyrimas pasižymi netikėtumu, pirmu tikru kitoniškumu, kurio dėka pasauliui suteikiamas objektyvumo statusas.	„Sveika“ konkurencija skatina savimotyvaciją. Naujojo statuso (mokinio statuso) įsisąmoninimą bei adaptacijos kokybę lemia ne tik mokytojos asmenybė, bet ir įstaigos edukacinė aplinka (materialinė, estetinė, kultūrinė situacija). Tarpkultūriškumas <i>Kito</i> intersubjektyvumo intencija.

Temos *Tapatumui reikšmingų kontekstų (vertybių, nuostatų, motyvų, atribucijų, savivertės) sąveika nulemta vietos ir laiko* turinys atskleidžia tai, kad įtampa tarp „teisinga ir neteisinga“ įgalina socialinio patyrimo rekonstravimą bei naujų, savitų elgesio strategijų modeliavimą, o savo paties objektyvus patyrimas pasižymi netikė-

tumu, pirmu tikru kitoniškumu, kurio dėka pasauliui suteikiamas objektyvumo statusas. Socialinių ir kultūrinių savybių kompleksas atspindi intersubjektyvioje *Kito* ir individualiojo *Aš* vaizdo sąveikoje. Temą iliustruojantys prasminiai vienetai:

*O čia skraidanti kiaulė. Skraidanti kiaulė, o kuo ji tokia ypatinga? Nu, kad skraido. Čia toks žaidimas. Dėl to, kad vaikų gerų daug aplinkui. Aha, o ką ta skraidanti kiaulė veiks? Nu, ji yra Dievulio šuo. Dievulio šuo, netgi taip? Ji pusiau drugelis. Skraidys ir vaikus paskraidins, nu bet neaukštai (Gvidas).*

*Žinai, kai visi darbuotojai išeina, aš kartais ateinu į darželį. Bet prie kamerų neinu, perlipu per tvora. Paieškau kažko, ar kas nors kažką paliks, padėdu, kur nors, o kai išeinam į lauką, paklausiu, kieno ir paduodu. Bet aš vieną kart, kai visi darbuotojai išėjo, pamačiau ten paliktą vieną žaislą. Didelių nykštukų. Bet kažkas pasiėmė kai išėjau iš darželio. Blogiečiai, ko pasiėmė (Dainius).*

*Čia berniukas, o čia mergaitė. Bet čia juos nuvertė negerai vaikai. Nuvertė jie stop, kad galėtų greit važiuoti. Čia dar vienas stovėjo, jis netrukdė keliui. Ir čia bus dar vienas, kur bus užrašyta „Gėda“. Gėda, o kodėl vaikams gėda? Nu, kad jie nuvertė, nu negalima laužyti, reikia saugoti ... Nu, gal jie susitvarkys, nu mes kur į gatvęėjome ir matėme daug šiukšlių tai pastatėme „Gėda“ (Greta).*

*Šakei tau patinka darželyje? Tik kita auklėtoja labai pyksta ant vaikų ir įdeda korteles blogas, tada jau nepatinka. Bet tikriausiai vaikai kaip nors negerai elgiasi? Nu būna. Nu bet jeigu tik truputi, truputi negerai tai tada įdeda nebloga. Gera yra tai geltona, kur žmogeliukas su gėlyte ir šypsos. O bloga yra tokia, kur žmogeliukas va taip eina [susikūprinęs] (Vilius).*

*Aha. Kol nemudrožei juoda aš papiešiu saulę. Bet dangus tavo koks gražus, kodėl jis toks gražus? Ai, nežinau, nu ten gyvena Dievas, o dievo namai yra gražūs (Matijus).*

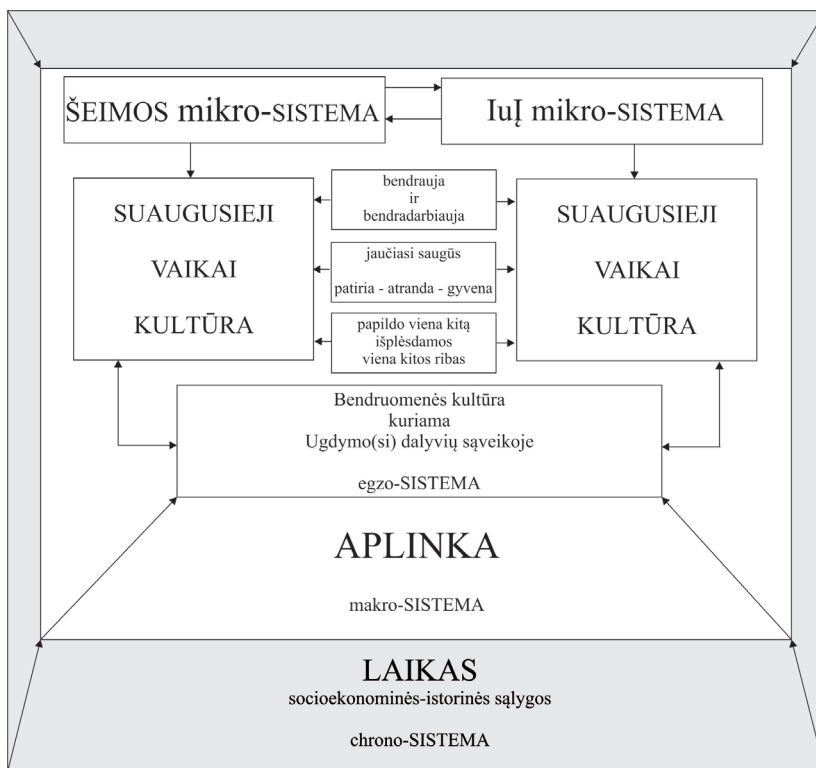
## LAUKO UGDOMOSIOS APLINKOS TURINIO KONCEPTUALIZAVIMAS

Ikimokyklinio ugdymo kaip švietimo sistemos posistemės tobulinimas, glaudžia siejasi su Lietuvos socioekonominio, geopolitinio, kultūrinio, paradigminių nuostatų bei ugdymosi technologijų, vystymosi kaita bei perspektyvomis. Ieškodami ikimokyklinio ugdymo pertvarkos ištakų, negalime nepastebėti, kad visų, itin reikšmingų posūkių (sukėlusių gana nemažai iššūkių ir įtampų, kasdienėje ugdymo realybėje ir ne tik joje), pradžia žymi pakitęs požiūris į ikimokyklinio ugdymo įstaiigos paskirtį.

Šiandien paskirties sampratose apčiuopiami tikslai orientuoti jau ne vien tik į vaiko globos, priežiūros poreikių tenkinimą. Tačiau itin jaučiamas/apčiuopiamas kvalifikuoto ugdymo poreikis. Ši poreikį lemia globalūs procesai (globalizacijos procesai keičia žmogaus santykį su gyvenamąja vieta, transformuoja, rekonstruoja jo socialinį, kultūrinį tapatumą ir sąlygoja ryšių su teritorija „trūkinėjimą“ (vienkartinį, pasikartojantį, laikiną, nuolatinį), kuris vadinamas deteritorizacija). Globalizacijos procesas, kuriame vyksta daug ir įvairių, priešingų vienas kitam elementų tokių, kaip deteritorizacija, reteritorizacija (kaip deteritorizacijos oponentė, t.y. nauji vietos ieškojimai: „namų“, „ugdymosi įstaigų“, „tėvynės“ paieškos ir/arba kūrimas. Tai pasireiškia įvairiausių projektų pavidalu, pvz., kultūrų, subkultūrų, kultūrinių diasporų veikla, performansais, plenerais, kūrybinėmis dirbtuvėmis, ekologinių kaimų, marginalizuotų bendruomenių kūrimusi ir pan.). Šiandien žmogaus gyvenimą nuolat lydi „persikėlimų“ išgyvenimi, kuriuos sąlygoja globalios modernybės priemonės ir formos. Svetimus, tolimus įvykius, reiškinius, kasdieninio gyvenimo klišes, produktus, žmogus, to net nesuvokdamas (šiuos procesus valdo rinkodaros, reklamos, medijų industrijos), „išsileidžia“ ir „supina“ savo štai-būtyje. Tokiu būdu sukuriama nauji tiek daiktinės, tiek psichofizinės-mentalinės, tiek erdvinės aplinkos, arealai.

Čia susiduriame su sąlyginai nauja sąvoka edukologijoje „vaikystės geografi-ja“. Šioje sąvokoje tarpsta tam tikros kultūros, t.y. šiandieninio vaikų gyvenimo organizavimo būdus ir formas lemiančios dedamosios, kurios įprasmina vaikų vietų kūrimo/kūrimosi reikšmę. Vaiko pastovus gyvenimas visuomet yra apribotas tam tikru regionu ir jį atstovaujančiomis artimosiomis aplinkomis ir/arba skirtingomis arenomis (šeima, ikimokyklinio ugdymo įstaiga, neformalios bendruomenės, medija), kurių sintezė pavaizduota 27 paveiksle. Visuomenėje priimtinos ir laikomos teisingomis, žmogaus vertybės bei gyvenimo normos formuojasi santykyje su aplinka. Šalies gamtinės aplinkos karkasas, kultūrinis paveldas, priskiriami lokalizuojančių „įvietinančių“ veiksmų grupei. Tačiau, tiek gamtoje, tiek ir kultūroje egzistuoja ir šias dvi kategorijas įprasmina dvasingumas. Dvasingumas kaip tarpdisciplininis fenomenas, pagrindžia autentiško žmogaus santykio su jį supančia aplinka svarbą

(Matrišauskienė, 2004; Kievišas, 2009; Kairaitis, 2006; Stonkuvienė, 2008). Autentiškumas nėra koks nors globalizacijos labirintų fantomas. Autentiškumas, kaip pabrėžia daugelis Lietuvos edukologų (V. Aramavičiūtė, M. Lukšienė, K. Pukelis, L. Jovaiša, O. Tijūnienė, N. Saugėnienė, B. Bitinas, O. Monkevičienė ir kt.), yra ne kas kita, kaip pats gyvenimas, kuriame keliamo savo, o ne kitų tikslus, kuriame savo, nors ir sąveikų su Kitais įtakojama, autentišką asmenybę. Autentiškumas neįmanomas be atvirumo aplinkai bei pagarbos Kitam. Pagarba tampriai susijusi su tradicijos sąvoka (kuri savyje talpina istorinių-socioekonominių sąlygų „suformuotas“, „pagamintas“ – papročių, vaidinių, simbolių, idėjų, - formas, kurios paveldimos iš kartos į kartą, nors laiko ir erdvės dimensijų nepastovumo dėka jos taip pat yra priverstos kisti).



27 pav. Vaiko štai-būtį lemiančių arenų sąveiką

Darni praeities tradicijų ir šiuolaikinio gyvenimo reikalavimų bei vertybių sąveika, modernios, inovatyvios lietuviybės kūrimas, neatsisakant istorinio kultūrinio tęstinumo yra vienas svarbiausių švietimo uždavinių, kurio ištaka yra ne kas kita, žvelgiant iš vaiko perspektyvos, kaip artimoji aplinka (šeima, ikimokyklinio ugdymo įstaiga, medija). Mokymasis iš praeities ir praeityje patirtos unikalios patirties (kuri visuomet yra praeityje, bet nurodo į ateitį), nėra viso labo tik sentencija. Kaip

pasakytų A. Maceina (1990), praeitį reikia pajusti, nes vien tik pažinta praeitis egzistuoja šalia mūsų ir netampa mūsų savastimi. O kad neliktume pasyviais, abejingais, o gal smalsiais, tačiau vis vien tik stebėtojais, vienas iš būdų leidžiantis „pagauti“ ir „įvietinti“ praeitį yra tautos tradicijų puoselėjimas. Taigi ikimokyklinio ugdymo įstaigos lauko ugdomąją aplinką reikėtų suvokti, ne tik kaip gamtinę, geografinę erdvę, kuri tiesiog yra, bet kaip tą, kurioje formuojamos ilgalaikės sociokultūrinės, komunikacinės, pažintinės intencijos, nurodančios į dar būsiančią štai-būtį, kurioje sinergetiškai sąveikauja globalizuojantys ir lokalizuojantys socioedukaciniai procesai, veikiami subjektų ir subjektus veikiantys. Nes makro aplinkos poveikį „įvietinti“ gali tik mikroaplinka (šeima, ugdymo įstaiga, neformaliųjų bendruomenių sąveika, medijos).

Lauko ugdamosios aplinkos turinio konceptas (28 pav.) ypatingas tuo, jog nėra baigtinis (nei rašytine, nei sakytine formomis), jį lydi nuolatinio mokymosi leitmotyvas, kuris įgalina žmogų pažinti jį supančias skirtybes, neužsisklęsti prieš jas, bet priimti kaip būtiną sąlygą nuostatų kaitai.

Taigi lauko ugdamosios aplinkos turinys yra ne tik vaiko asmenybės raišką atspindinčių specifinių priemonių visuma, bet ir vaiko, kartu su suaugusiuoju, kuriam erdvė, kurioje formuojasi asmenybės pamatiniai vertybiniai orientyrai. Tai reiškia, kad šiandienos edukologijai itin aktualiais tampa ne tik ugdymo(si) aplinkos (fizinę, materialinę) kokybę žymintys (leidžiantys pamatuoti ugdymosi rezultatus) orientyrai, bet ir ugdymosi aplinkai priskiriamos prasmės.

Egologiškas santykis vaikystėje yra labai svarbus formuojant ryšius/intencijas štai-pasaulio/būties atžvilgiu, kurių dėka, išryškėja tai, ką galime pavadinti Ekokentriško santykio bei ryšių su pasauliu patyrimu. Šioje patyrimo plotmėje patirtas horizonto atvirumas ir neapibrėžtumas lemia, prioritetų pasirinkimo/priėmimo konflikto akivaizdoje, vidinį stabilumą, t.y. kur, intersubjektyvumo plotmėje, susiformavusios prasmės nėra izoliuotos, t.y. nėra užėmusios nekintančios pozicijos, nes kitu atveju, izoliuotumas lemia asmens vidinių struktūrų (tokių, kaip vertybės, nuostatos, požiūriai, žinios, gebėjimai, mokėjimai, emocinis intelektas) sustabarėjimą.

Ikimokyklinio ugdymo įstaigos lauko ugdamosios aplinkos turinio konceptą sudarančios dimensijos:

1. *VIENTISUMAS*. Ugdomojo proceso (kuris vyksta pagal, ikimokyklinio ugdymo įstaigos, sukurtoje ikimokyklinio ugdymo programoje keliamus tikslus, kurie pratęsia įstaigos viziją bei misiją), tąsa išplečiant ugdymosi erdvę. Vidaus ir lauko ugdamosios aplinkos ugdymosi proceso ir siektinų rezultatų atžvilgiu edukaciniu požiūriu yra lygiavertės. Taip įprasminami *vaiko-suaugusiojo, vaiko-vaiko, vaiko-aplinkos* sąveikų procesai (29 pav.).



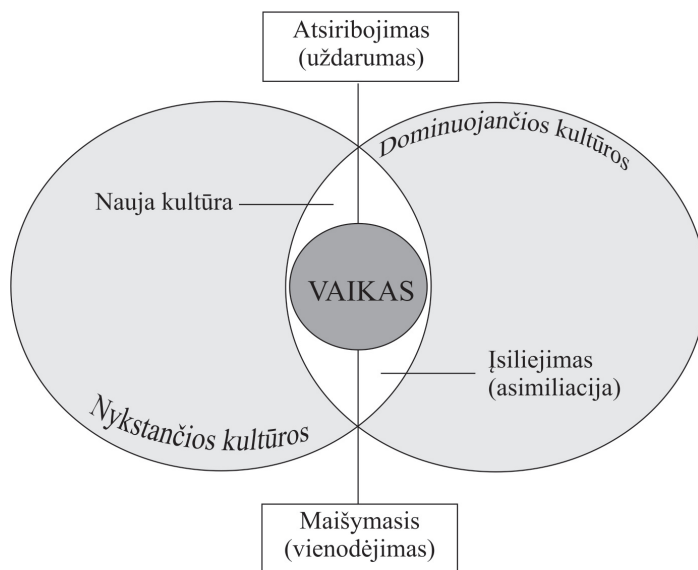
**28 pav.** IUĮ lauko ugdymosi aplinka kaip *intersubjektyvusis TARP*

2. *ATVIRUMAS*. Ugdymosi erdvės ribų išplėtimas atveria ir įgalina skirtingus ugdymosi horizontus. Skirtingų ugdymosi aplinkų vientisumas atveria, priešingų vienas kitam elementų (dirbtina - natūralu) įtampas. Sąmoningai organizuotas ugdymosi procesas, priešpriešų konflikto akivaizdoje, rekonstruoja vidines vaiko struktūras (nuostatas, požiūrius, žinias, gebėjimus, vertybes, intelektą). Vidinių struktūrų dekonstrukcija yra prasmų steigties procesas. Prasmė egzistuoja tik dėl kontrasto poveikio. Tai patvirtina hipotetinę idėją, kad lauko ugdomoji aplinka yra vaikų kultūros steigties vieta, dėl to, kad ją lydi neišbaigtumo leitmotyvas.
3. *NEIŠBAIGTUMAS*. Ši dimensija nurodo į nuolatinę proceso kaitą. Verčia permaštyti ugdymo idealus, sampratas, ieškoti naujų formų (metodų, technologijų bei priemonių), ieškoti naujų pedagoginių krypčių, kurios būtų pajėgios suval-



dyti/įveikti globalizuojančių ir lokalizuojančių socioedukacinių procesų keliamus iššūkius. Kaitos neišvengiamumas pozicionuoja veiklos įvairovės reikšmę. Veiklos įvairovėje išryškėja priemonių įvairovės sąlyga.

4. **ŽAISMINGUMAS.** Tai vaiko pasaulio pažinimo konstanta, gebanti kurti save, kurti žaidžiantįjį, nepaliekanti neatsakytų klausimų. Nebūtinai siekianti tobulumo, bet savaimingai tobulinanti proceso dalyvių sąveiką.



**29 pav.** Kultūrų dinamika sąveikų virsme

Vaikas gyvenamąjį pasaulį (pa)mato per suaugusiųjų kuriamus reikšmių tinklus (kuriuose formuojasi mano *ego* nulemtos intencijos, kurių dėka aš formuoju perspektyvas, t.y. net jei *ego* esatis ir yra diskutuotina, kiekvienas žmogus, nepaisa jo amžiaus, į objektą ir/ar reiškinį žiūri iš tam tikros, tik jam vienam suvokiamos, perspektyvos), kurie nurodo į pasaulį kuriame vaikas gyvena ir suvokia. Taigi suaugusiųjų dėka, vaikas pratęsia savo supratimą per jam reikšmingų suaugusiųjų reikšmių intencijas. O tai vadinama *inter*-subjektyvumu.

## TYRIMO REZULTATŲ APIBENDRINIMAS IR MOKSLINĖ DISKUSIJA

Tyrimas grindžiamas konceptualiomis tyrimo objekto daugiamačiųskumą įvardijančiomis nuostatomis, atspindinčiomis į vaiką orientuoto ugdymo(si) paradigmos, lauko ugdomosios aplinkos turinio bei socioedukacinių prasmų kūrimo esminius principus. Teorinių nuostatų apibrėžtis sudaro galimybę išskirti esmines, ugdymo(si) proceso dalyvių patirtį apibendrinančias, koncepcijas, kurių akivaizdoje išryškintas lauko ugdomosios aplinkos turinio kaip ugdymo(si) agento, kurio dėka plečiamas vertybinių orientacijų laukas bei kuriama savita vaikų kultūra, reikšmingumas bei numatomas lauko ugdomosios aplinkos kūrimo/tobulinimo perspektyvų spektras.

Diskusijos pradžioje būtina paminėti, kad tiriamojo objekto kaip fenomeno tyrimas yra ne tiesioginis jo pažinimas, o subjektyvių patirčių analizė, todėl tokio pobūdžio tyrimuose subjektuvumo, kurį įneša tyrėjas, išvengti neįmanoma. Nepaisant to, tokio pobūdžio tyrimai yra būtini siekiant skirtingų subkultūrų dialogo ir ugdymo(si) horizontų sintezės. Todėl diskusiją norisi pradėti nuo to, kas pirmiausia iškyla mūsų mąstymą lemiančiose struktūrose, kai imame kalbėti/galvoti apie ikimokyklinio ugdymo įstaigos lauko ugdomosios aplinkos turinį. Pirmiausia, prieš mus išnyra „žalia pieva“ ir tai visiškai nestebina, nes toks vaizdinys yra pamatinių (pirminės/antrinės) patirties struktūrų pasekmė, kurią mes perėmėme kartu su socialinio žinojimo bagažu<sup>61</sup>. Tačiau šis vaizdinys, t.y. jo turinyje užkoduota prasmė, išduoda, jog susidūrėme su pamatine egzistencijos kategorija, mokymo(si) išeities tašku, apie tikrąją žmogaus būtį, kuri siejama su nuolatinio tobulėjimo galimybių užtikrinimu ir gebėjimo rinktis *arba-arba* plėtote. Aktualizuojant vaiko dalyvavimo svarbą kuriant dialogu paremtą sociopedagoginę, sociokultūrinę, partneriškais santykiais grįstą ugdymo(si) aplinką, svarbu suvokti tai, jog lauko ugdomosios aplinkos turinys yra ne tik vaiko asmenybės raišką atspindinčių specifinių priemonių visuma, bet ir vaiko, kartu su suaugusiuoju, kuriama erdvė, kurioje formuojasi asmenybės pamatiniai vertybiniai orientyrai. Tai reiškia, kad šiandienos edukologijai itin aktualiais tampa ne tik ugdymo(si) aplinkos (fizinę, materialinę) kokybę žymintys (leidžiantys pamatuoti) orientyrai, bet ir ugdymo(si) aplinkai priskiria-

<sup>61</sup> Socialinio žinojimo bagažas įgyjamas per metakultūros ir prigimtines (habitualios) kultūros samplaiką. Metakultūra, pasak J. Trinkūno (2006), pasižymi gyvybingumu, turi savo energiją ir skleidžiasi ne tik kaip sociokultūrinis, religinis reiškinys, bet ir kaip gamtinė jėga. Prigimtinė kultūra žymi savaimingos kultūros ištakas, vietinę kilmę [lietuviškumo kontekstas], tačiau dėmesį, vis dėl to, reikia nukreipti į šios kultūros raidą, - gyvąją tradiciją, dar iki šiol juntamą paveldėtosios tradicijos [*homo sovieticus*] alsavimą, kuris reiškiasi tiek išorinėmis, tiek ir vidinėmis formomis – mąstymo, suvokimo, tikėjimo struktūromis, o tai iš esmės generuoja kultūrinę raišką besiskleidžiančią, tiek tradicinėmis, tiek ir šiuolaikinėmis formomis (Stonkuvienė, 2013).

mos prasmės, t.y. esminis rodiklis, žymintis ugdymo(si) kokybę, yra vaiko jausmai (suvokiami juslių dėka), t.y. kaip vaikas jaučiasi lauko ugdomojoje aplinkoje: kaip *vietoje skirtoje vaikams* (suaugusiojo leitmotyvas)? ar kaip *vaikų vietoje* (vaikystę žymintis leitmotyvas)?

Siekiant atsakyti į šį klausimą, visų pirma, reikia pradėti ir/arba grįžti prie to, ką XXI a. reiškia sąvoka – *pedagogas*. Į šią sąvoką sutelpa tiek daug, kad net sunku rasti atspirties tašką. Visos veiklos, kurias žmogus atlieka tam tikru gyvenimo momentu yra ne kas kita, kaip tam tikrų intencijų inspiruoti vaidinimai, kuriuose mes atliekame vienokį arba kitokį vaidmenį. Kaip pats gyvenimas gali būti tapatinamas su nuolatinu vaidinimu arba tame vaidinime vykstančiu žaidimu, taip ir pedagogas, ta prasme, yra aktorius. Skiriasi tik intencionalumo lygmuo ir intencijos. Pedagogo vaidmenį edukacinėje aplinkoje, o ypač lauko ugdomojoje aplinkoje, gali atlikti ne tik jis pats, bet ir edukaciniai ir/arba materialiniai objektai/resursai, taip pat ir kitas asmuo pvz., auklėtojo padėjėjas, studentas ir net vaikas (ugdymo paradigmų kaitos kontekste, šis žinojimas ir/arba suvokimas užima itin svarią vietą, pedagogo profesinių nuostatų kaitos procesuose). Svarbos nepraranda ir institucijos vaidmuo, kurioje pedagogas veikia, t.y. psichologinis klimatas, kt. labai žemiški, gal net buitiniai dalykai. Pedagogo sąvokai (šiam kontekste) tapati tampa intersubjektyvumo sąvoka. Intersubjektyvumas reiškia kažką, kas yra *Tarp* dviejų ir/ar keletu subjektų, t.y. kas sieja vieną subjektą su kitu objektu. Vadinasi, intersubjektyvumo sąvoka sufleruoja, jog visuomet yra du poliai: galvojame ne tik apie tai, kas yra *tarp–dviejų–subjektu*, bet ir apie tai, jog šis *Tarp* visuomet esti tarp dviejų ar daugiau esančių/veikiančių subjektų. Šiame kontekste santykis su *Kitu* įgauna etinį santykį. Pats santykis su *Kitu* nėra problemiškas, problema čia tampa į vaiką orientuota paradigma, kaip atitiktis idealams šlovinimo opozicija, nes pedagoginės filosofijos uždavinys negali būti apribotas vien ugdymo/mokymo metodų ir disciplinos reikalavimų, kadangi žmogaus gyvenimas ir vystymasis, visų pirma yra susijęs su pasauliu, ir pedagogika turi priimti šią nuostatą. Dėl tos priežasties užuot ieškoję naujų, šiandienai reikšmingų pedagogikos imperatyvų (hipotetinių ir kategorinių), pedagogikos vertę turėtume suvokti kaip tęstinumą ir nuolatinį/nenutrūkstamą įsitraukimą į jau reikšmingą ir pažįstamą sociokultūrinių taisyklių/reikalavimų/prasmių persmelktą pasaulį. Anot prof. A. Mickūno (2014), „[...] siaurose kultūrose, nors ir imperijų dydžio – kaip buvusi Sovietija ar dabartiniai Viduriniai Rytai – asmenybių kultai nutraukia dialogą su kitomis kultūromis [...]. Pasirodo, kad vienkryptis, ne dialogiškas „kultūrinimas“ gali tapti siaurų barbariškų asmenybių šaltiniu“ (Mickūnas, 2014, p. 19). Taigi, lavindamasis vaikas kuria glaudžias sąsajas su pasauliu, nes pasaulis susideda ne iš to, ką apie jį galvoja patiriantysis, bet iš to, kaip patiriantysis jame gyvena, t.y. patiria aplinkos sudėtingumą, įskaitant tiek ir gamtą, tiek ir tradicijas. Ryšys nebūtinai turi būti praktiškas, bet svarbus reikalavimas, kuris privalo būti išpildytas yra tai, kad šis ryšys turi būti reikšmingas, t.y. žmogus užprogramuotas nusiramavimo, pasitenkinimo, iškrovos/įkrovos ieškoti gamtoje. Gamtos galia žmogui pasireiškia ne vien tiesioginių priemonių/veiksmų akivaizdoje, t.y. teigiamų ir

neigiamų emocijų pusiausvyra atstatoma ne tik nuolatiniuose susitikimuose su gamta, tačiau emocinę pusiausvyrą gali kompensuoti teigiamus prisiminimus koduojantis gamtos atvaizdas, pvz., vaizdas pro transporto priemonės langą, vaizdas į šalia pastato esantį sodą, parką, pievą, alpinariumą, net paveikslą kabantį ant sienos. Taigi, ikimokyklinio ugdymo įstaigos lauko ugdomoji aplinka turėtų būti kuriama pasitelkiant refleksiją, vertinimą/įsivertinimą, arba kalbantis, klausiant, išklausant, paisant kito nuomonės ir pan. Tuomet aplinka taps tokia, kuri įgalins besimokantįjį patirti sėkmę bei užtikrins palankias sąlygas patirtinio mokymo(si) sklaidai.

Dažniausiai ugdomoji aplinka suprantama kaip aplinka, kuriama konkrečioje edukacinėje erdvėje pvz., ikimokyklinio ugdymo įstaigoje, bendrojo lavinimo mokykloje, aukštojoje mokykloje ir/ar kitoje su švietimo sąvoka susijusioje institucijoje, pvz., bibliotekoje. Tačiau, šiandien mes (edukologai), privalome perorientuoti savo žinojimą ir suvokti, kad edukaciniai procesai vyksta ne tik formalioje tuo tikslu „suorganizuotoje“ aplinkoje, bet ir ten kur mes to mažiausiai tikimės: muziejuje, meno galerijoje, prekybos centre, kuriame nors miesto skvere, parke ar tiesiog *po atviru dangumi*. Taigi nenuostabu, kad ugdomosios aplinkos terminas vartojamas ne tik tada, kai kalbama apie švietimo sektorių. Itin svarbi asmens ugdymui(si) ugdomosios aplinkos komponentė yra ir šeima kaip natūrali edukacinė terpė. Todėl kuriant ugdomąją aplinką, kurioje, tam kad ji galėtų būti talkinančia šeimai, būtina palaikyti skirtingų subkultūrų dialogą.

Ikimokyklinio ugdymo įstaigos lauko ugdomosios aplinkos turinyje svarbiausia tampa ne metafizinę sritį įvardijantys elementai bet socioedukacinį reikšmingumą nusakantys požymiai: *vientisumas, atvirumas ir neišbaigtumas (pasikartojamumas), žaismingumas*. *Vientisumas* rodo organizuotumo (kaip visumos, t.y. ugdymo turinio, kartu su jo įgyvendinimą užtikrinančia aplinka) laipsnį, kuris atskleidžia visos ugdymo(si) sistemos savybių charakteristikas bei sąveiką tarp jų. Tarpusavio sąveika suteikia visam ugdymo turiniui naują integralią kokybę – *atvirumą*. Kokybė imama suvokti ne kaip paskirų sistemos elementų atitikimas tam tikram standartui, bet kaip visus sistemos elementus integruojanti komponentė.

Patirtis įgyta lauko ugdomojoje aplinkoje siejama su laisvės pojūčiu bei žaismingumo trūkumo kompensacija, nes čia apjungiant sociokultūrinę ir metafizinę patirtis, patiriama ugdymo(si) horizonto vientisumo, nuoseklumo svarba. Gamtos imperatyvas išlaisvina pagarbos gyvybei jausmą ir didina gyvenimo žaismingumą, nes lauko ugdomojoje aplinkoje egzistuoja ne tik galimybė patirti, bet ir simboliai kuriais atpažįstama tam tikra kultūra, bei jos nešamos prasmės, pvz., simbolinis pasaulis žmogaus *štai-būtį* skirsto į įvairius biografinius tarpnius, kurie atspindi egzistencinių prasmių visumą. Vaikystė, paauglystė, branda, senatvė – visi šie žmogaus biografijos tarpniai yra būties modusai simbolių pasaulyje, t.y. perėjimas iš vieno biografijos tarpnio į kitą gali būti traktuojamas kaip *daiktų prigimtyje* (Heidegger, 2003) arba *jo paties prigimtyje* glūdinčio raidos nuoseklumo *pasikartojimas*.

Pašalinus žmogaus raidos stadijų virsmui būtino konflikto [suformuluoto psichologijos mokslo] negatyvą ir priimant tik grynąją psichologinių bei filosofinių

teorijų reikšmę, visuomenės konstruojamų tapatumų ir jų kismo procedūrų palai-  
kymui, galima manyti, jog pasikartojimas suponuoja tolesnį dialektinį ryšį tarp as-  
mens, šiuo atveju, vaiko konstruojamo tapatumo ir visuomenės, – ryšį tarp teorijos  
ir subjektyvios tikrovės elementų, kuriuos teorija stengiasi paaiškinti, o praktika  
pagrįsti. Paaiškinimo verifikacija svarbi ne moksliniu požiūriu, bet kasdienio gy-  
venimo patirties atžvilgiu. Tapatumas išlieka nesuprantamas, kol jis nėra lokalizuo-  
tas pasaulyje. Vaiko tapatumas formuojasi, veikiamas egzistencinio pasakojimo  
(visumos) ir fenomeno/įvykio (dalies) dialektikos, kuri leidžia *įsiužetinti, įtikrovin-  
ti, įvardyti, įdaiktinti* ir įgyventi aplinkas/reiškinius (Kačerauskas, 2006; Ricoeur,  
2001). Čia būtina prisiminti gamtos ir visuomenės dialektinio ryšio svarbą [gyveni-  
mo ekologijos perspektyva]. Dialektika glūdi žmogaus egzistavimo sąlygoje ir kas-  
kart naujai reiškiasi per kiekvieną unikalų asmenį, dėl to investicijos (edukacinėje,  
sociokultūrinėje, socioekonominėje, sveikatos saugojimo srityse ir kt.) į skirtingų  
subkultūrų su gamta dialogo puoselėjimą yra prioritetinė sritis. Ši dialektika atsi-  
randa pačiais pirmaisiais socializacijos etapais ir toliau apima visą asmenybės eg-  
zistavimo ciklą bendruomenėje, visuomenėje. Socialinis veiklos reguliavimas yra  
institucionalizacijos esmė, kuri nurodo į tai, jog:

(1) sėkminga socializacija lemia vaiko gebėjimų/įgūdžių formavimosi (higie-  
nos, bendravimo [kalbos ir kalbėjimo], problemų sprendimo [debatai, diskusijos,  
priežasties-pasekmės principinių ryšių suvokimo] kokybę;

(2) socialinis veiklos reguliavimas garantuoja poreikių (fiziologinių, saugumo,  
saviraiškos dalyvaujant, savivertės/savikontrolės, savasties suvokimo/realizacijos)  
patenkinimą ir sėkmę Taigi, socialinė tikrovė determinuoja ne tik žmogaus veiklą  
ar sąmonę (protą), bet ir organizmo (kūniškoji esatis) veiklą. Dėl šios priežasties  
asmuo negali institucijų suprasti introspektyviai, nes jos egzistuoja kaip išorinė  
tikrovė. Iš to seka, kad asmuo privalo *išeiti*, kad jas pažintų, kaip kad pažįsta gam-  
tą (unikalios patirties akivaizdoje). Institucinis žmogaus pasaulis yra objektyvuota  
žmogaus veikla (ikimokyklinio ugdymo įstaiga ne išimtis). Autoriai iškeltam klau-  
simui „*kokiu būdu subjektyvios prasmės tampa objektyviu faktiškumu?*“ (Berger,  
Luckmann 1999, p. 31) atsakymų ieško analizuodami visuomenę kaip objektyvią ir  
subjektyvią tikrovę, per dialektinius jos procesus (vidinių prieštaravimų procesus).  
Dialektinį procesą sudaro trys etapai: pirma, objektyvacija – reikšmingumo pras-  
mė; antra, eksternalizacija – tapatumų virsmo prasmė; trečia, internalizacija – *Aš*  
tai ne *Kitas* prasmė. Institucijos apjungia istoriškumą ir kontrolę. Jos yra susijusios  
su istorija ir yra istorijos kūriniai. Tinkamai suprasti institucijos reikšmės beveik  
neįmanoma be refleksyvaus dialogo. Institucijos *galia* tipizuoti tiek individualius  
veikėjus, tiek ir individualius veiksmus (X tipo veiksmai atliekami X tipo veikėjų)  
paaiškina, iš anksto apibrėžtų žmogaus elgesio modelių egzistavimą.

Nepaisant to, visi be išimties, šabloniniai modeliai ir/arba *savaime-supranta-  
mybės* yra natūraliai rekonstruojami nuolatinio sociokultūrinių prasmų virsmo. Iš  
to seka, kad nors šiandieninė vaikystės samprata sukaustyta institucionalizacijos  
procesų, ji yra *gyvas socialinis organizmas* evoliucionuojantis kartu su vaiko statu-  
so kismu visuomeninės logikos metraščiuose.

**Lauko ugdomosios aplinkos turinio konceptas** ypatingas tuo, jog nėra baigtinis (nei rašytine, nei sakytine formomis), jį lydi nuolatinio mokymosi leitmotyvas, kuris įgalina žmogų pažinti jį supančias skirtybes, neužsisklęsti prieš jas, bet priimti kaip būtina sąlygą nuostatų kaitai.

Egologiškas santykis vaikystėje yra labai svarbus formuojant ryšius/intencijas *štai-pasaulio/būties* atžvilgiu, kurių dėka, išryškėja tai, ką galime pavadinti *eko-centriško santykio bei ryšių su pasauliu* patyrimu. Šioje patyrimo plotmėje patirtas horizonto atvirumas ir neapibrėžtumas lemia, prioritetų pasirinkimo/priėmimo konflikto akivaizdoje, vidinį stabilumą, t.y. kur, intersubjektyvumo plotmėje, susiformavusios prasmės nėra izoliuotos, t.y. nėra užėmusios nekintančios pozicijos, nes kitu atveju, izoliuotumas lemia asmens vidinių struktūrų (pvz., vertybės, nuostatos, požiūriai, žinios, gebėjimai, mokėjimai, emocinis intelektas) sustabarėjimą.

Apibendrinant anksčiau paminėtas mintis, galima teigti, jog platesnis pasaulio matymas/akiračiai atveria platesnes galimybes asmenybės tobulėjimui: kuo daugiau žmogus patiria, tuo daugiau randasi galimybių užmegzti pasaulietišką ryšį su pasauliu.

Šiuo tyrimu atskleistos ugdymo(si) proceso dalyvių patirtį padėjusios apibendrinti koncepcijos, leidžia į ikimokyklinio ugdymo įstaigos lauko ugdomosios aplinkos turinį pažvelgti kiek kitaip, suteikti/išcentrinti daugiau lauko ugdomosios aplinkos turinio edukacinį reikšmingumą lemiančių komponentų.

### **Išvados, išplaukiančios iš teorinio tyrimo konteksto:**

1. Pamatinių gyvenamojo pasaulio egzistencialų esmė ryškėja, pozicionuojant disertacijoje aptariamų filosofinių krypčių pažiūras tiriamojo objekto atžvilgiu. Klausimai – **(1) Kas yra buvimas? (2) Kas yra esinys (daiktas ir jo daiktiškumas)? (3) Kaip pažinti tikrovę? (4) Koks žmogaus santykis su gamta?** atspindi kasdieniniame gyvenamajame pasaulyje aktualių diskursų horizontus: (ats. 1) **unikali-patirtis**, (ats. 2) **tai, kas suvokiama**, (ats. 3) **ją kuriant**, (ats. 4) **atsispindi nuostabos išraiškoje**. Nuostaba – tai maištas ir pergalė prieš visuotinę ir nors ši pergalė paženklinta laikiškumo dimensija, ji atneša absoliutų naujumą (žmogiškumą, nežmogiškumą ir žmogiškumo-nežmogiškumo perskyrą), o šią perskyrą paženklinta naujo dokumento atsiradimas – tai nauja filosofinė žiūra į patyrimo virsmą nauja dokumento kalba (šiuo atveju, vaiko patirtis užfiksuota metaforinio vizualinio naratyvo dėka). Nuostabos vertybinis reikšmingumas esti individualizacijoje, nes būtent nuostabos momentas individualizuoja visą *štai-būties* egzistencinį akiratį, išskaidydamas jį į individualių esinių ansamblius (Mickūnas, Šliogeris, 2009). Tikrovė yra ne būtis, o tapsmas. Mūsų tapatumas tolygus tam, kokies mes esame *Kitų* akivaizdoje. Į klausimą *Kaip mes mąstome?* J. Dewey (Fesmire, 2003) atsako, keldamas retorinį klausimą – jei įsisąmonintume mąstymo proceso prigimtį, - tuomet mūsų mąstysena būtų nuosekli ir tvarkinga, o jos rezultatai – teisingi. Ar tai tas atsakymas, kurio ieškome? Tikrasis mąstymas prasideda nuo probleminės situacijos, kiekviena situacija yra unikali, ją išspręsti ir pasiekti teisingą rezultatą, gali padėti tik eksperimentas (nesvarbu ar tai eksperimentas vykdomas laboratorijoje, ar žaidimų



aikštelėje esančioje smėlio dėžėje). Patyrimas ir gamta nėra du atskiri poliai. Žmogus patiria ne patyrimą, o gyvenamojo pasaulio daiktiškumą/esinius, idėjas, baimes, viltis bei patį gyvenamąjį pasaulį, kuris ir yra gamta su joje egzistuojančiu žmogaus sukurtu daiktiškumu.

2. Apibendrinant *Kito* intersubjektyvumo intencijų atpažinimo bei suvokimo galimybę, būtina paminėti, jog ši galimybė neįmanoma be pagrindinės vaiko veiklos vaikystėje – žaidimo – pažinimo. Suaugusiųjų neverčiami užsiimti kuo nors kitu vaikai kuria naujas pojūti, *Kito* suvokimą ir unikalų tapatumą konstruojančias prasmes. Tai reiškia, kad žaisdami jie kuria simbolius ir neretai žiūrovui aiškus ir tiesioginis veiklos turinys nėra pamatomas plika akimi, nes žaidime dalyvaujančių objektų, asmenų, personažų semantinės, sociokultūrinės, edukacinės prasmės yra nukreiptos į žaidžiantįjį arba į žaidimo partnerį, bet ne žiūrovą.
3. Tiek filosofinėje tradicijoje, tiek empiriniuose tyrimuose nėra vienakryptės lauko ugdomosios aplinkos turinio sampratos, kadangi aplinka kaip fenomenas atsiveria tik per įvairialypes patirtis santykiyje su *Kitu*. Visapusiškas šio fenomeno pažinimas įmanomu tampa tik tuo atveju, jei patirties interpretacija ir refleksija vyksta pasitelkiant interpretatyvistinę-fenomenologinę *štai-būties* pažinimo perspektyvą, t.y. nukreipiant žvilgsnį į prasmės kūrimo procesą. Lauko ugdomosios aplinkos turinys pasižymi neišbaigtumo dimensija, nes jį lydi nuolatinio mokymosi leitmotyvas.

#### **Išvados, išplaukiančios iš kokybinio tyrimo konteksto:**

4. Lauko ugdomosios aplinkos situaciją tradicinėse Lietuvos ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo įstaigose galima vertinti kaip pasekmę arba rezultatą, kuris yra sąlygotas tam tikrų veiksnių tokių, kaip: **pedagogų kompetencija** (neadekvačiai vertinama, pervertinama arba nuvertinama) ir ją sudarantys komponentai: *kūrybiškumas* (sprendimų laisvė neatsieja nuo atsakomybės), *aktyvumas* (dalyvavimas visuomeninėje veikloje, neabejingumas naujovėms ir pan.); **tėvų parama ir išitraukimas** (teisių ir pareigų pasiskirstymas); **valstybės formuojama švietimo politika** (kam teikiami prioritetai: saugumui, priežiūrai, ugdymui, kultūrinimui ir kt.), **išorės teikiama pagalba ir bendradarbiavimas**.
5. Dokumentuose (kuriems vis dar priskiriamas didžiųjų naratyvų statusas (Lyotardo didžiojo pasakojimo idėja), tačiau keičiantis ugdymo sampratai, būtina permąstyti kam teikiame pirmenybę, nes būtent mokymo ir/ar ugdymo procesas kuriant ir perduodant žinias, tampa didžiuoju naratyvu.) vyrauja reikalavimai/rekomendacijos, susiję su vaiko globa, saugumu, sveikata. Edukacinis aspektas išreikštas silpnai, trūksta tikslesnio, aiškesnio, esminių principų, reikalavimų paaiškinimo, santykinai daug mažiau dėmesio skiriama ugdomosioms aplinkoms lauke. Ši trūkumą galėtų išspręsti *lauko ugdomosios aplinkos kūrimo koncepcijos* ir/ar *rekomendacijų* sukūrimas. Kiekvienas dalyvaujantysis gali būti vadinamas naratoriumi, nes geba kurti/papasakoti istoriją.
6. Situaciją lemia per mažas pedagogų, ikimokyklinio ugdymo įstaigų steigėjų ir švietimo politikų dėmesys ugdymo įstaigų lauko aplinkos edukacinėms funk-

- cijoms, kurį lėmė iki šiol vyraujanti į suaugusiųjų orientuota, ugdymo(si) gairės vaikystėje nulemianti samprata, politiniai ir kultūriniai kontekstai. Galima formuluoti apibendrinamojo pobūdžio išvadą, kuri konstatuoja tai, jog žinių gausa neužtikrina/negarantuoja jų kokybės (į rezultatą orientuota mokymo(si) paradigma). O šio konkretaus socialinio žinojimo formavimas tiesiogiai susijęs su pagrindiniu trukdžiu, grąžinti vaikystei, **laiko džiaugsmui ir džiugesiui** statusą, t.y. vaikystės ir/ar vaikų kultūros erdvės ir laiko sąvokos susiduria su šių konstruktų politizavimu, dėl ko vaikų kultūrai atstovaujantys atributai arba (1) nuvertinami kaip nereikšmingi, nes tai tik žaidimas, arba (2) pervertinami, suteikiant jiems muziejaus vertybės statusą.
7. Vienas iš pagrindinių veiksnių, trukdančių tobulinti lauko ugdomasias aplinkas šiuo metu, yra nepakankama ikimokyklinės įstaigos teritorijos apsauga nuo išorės poveikio, kaip ilgametės švietimo įstaigų atvirumo politikos pasekmė. Kadangi teritorijos lengvai pasiekiamos visiems, augalija ir įrengimai nukenčia nuo aplinkinių gyventojų vandalizmo, abejingumo, asmeninių interesų išaukštinimo. Tai vienas svarbiausių edukacinės aplinkos kūrimo ir tobulinimo trukdžių šiandien pažangiose ikimokyklinio ugdymo įstaigų bendruomenėse.
  8. Apibendrinus suaugusiųjų refleksyviausias, vaikų patirties suvokimo koncepcijas, galima teigti, jog **lauko ugdomosios aplinkos turi būti išskaidomos ir/ar apjungiamos pagal** įstaigos teritorijos geografinę padėtį, geografinio reljefo teikiamas galimybes, kultūrinį paveldą, tam tikrai subkultūrai reikšmingus atributus. Siekiant atliepti vaikų ugdymo(si) poreikius bei užtikrinti unikalias, vaikų ugdymui(si) itin reikšmingas, patirtinio mokymo(si) galimybes, būtina ieškoti neformalių, interaktyvių bendravimo ir bendradarbiavimo formų. Lygiavertis vaikų ir suaugusiųjų dalyvavimas per dialogiško santykio su aplinka kūrimą leistų į vaiko ugdymąsi pažvelgti ne kaip į vaiko pasiekimų didinimą, bet kaip į unikalią galimybę plėtoti vidines galias, kurti/išbandyti/perkurti pasaulio pamatymo/pažinimo perspektyvas bei santykį su juo. Veiklos erdvių tipizavimas padėtų tobulinti ugdymo(si) po atviru dangumi kokybę bei atlieptų į vaiką orientuotos paradigmos įgyvendinimą garantuojančius principus.
  9. Lauko ugdomoji aplinka yra pastovi ir neretai paveikesnė ugdymo(si), paremto asmeniniais išgyvenimais/įgyvenimais bei patirtimi, aplinka, kurioje ugdymas tampa savaiminiu mokymu(si) **iš aplinkos – per aplinką – aplinkoje**, o teorinis ugdymo(si) turinys keičiamas į ugdymą grįsta vaiko patirtimi.
  10. Vaikų kultūrai atstovaujančios **lauko ugdomosios aplinkos** (kaip ugdymo(si) agento, kurio dėka plečiamas vertybinių orientacijų laukas, atsiskleidžia per koncepcinių nuostatų atspindėtas esmines prasmų kūrimo priegas: *Vietos vaikams* (suaugusiųjų kultūros perspektyva); *Vaikų vietos* (vaikų kultūros perspektyva); *Ugdytojo asmenybė*.) **tikslas** – ne savarankiškas, ilgaamžis kūrinys kaip muziejaus objektas, o *štai-būties* kokybė ir ji pati kaip tokia; šią nuostatą siekiama išreikšti pasitelkiant dialogą su vaiku, kurio eigoje išryškėjusios socioedukacinės prasmės atskleidžiamos ir conceptualizuojamos, konstatuojamosios bei reprezentatyviosios-idealizuotos dimensijų kontekstuose.

## LITERATŪRA

1. Anchor, R., 2001, History and play: Johan Huizinga and his critics. *History & Theory*. Vol. 17, p. 63-93.
2. Andrijauskas A., (sud.), 2006, *Egzistencijos paradoksai: Kierkegaardo filosofijos interpretacijos*. Kultūros, filosofijos ir meno institutas. Vilnius: Versus aureus.
3. Anilionytė, L., 1999, *Egzistencializmo etika*. Vilnius: Lietuvos filosofijos ir sociologijos institutas.
4. Aristotelis, 1990, *Rinktiniai raštai*. Vilnius: Mintis.
5. Asakavičiūtė, V., 2006, Tikėjimo paradoksas Kierkegaardo filosofijoje. *Egzistencijos paradoksai: Kierkegaardo filosofijos interpretacijos*. Vilnius: Versus aureus.
6. Bacon, F., 2004, *Naujasis organonas*. Vilnius: Margi raštai.
7. Balčiūnienė, R., *Green 'as gyvenimas. Klimato kaita ir ekologinė etika*. [Video reportažas]. Paskelbta 2012-10-17. Ekologiškos kultūros asociacija. Prieiga internetu: <http://www.eka.lt/reportazai.html>
8. Bandura, A., 2009, *Socialiniai minties ir veiksmo pagrindai. Socialinė kognityvi teorija*. Vilnius: VU Specialiosios psichologijos laboratorija.
9. Banks, M., 2005, *Visual Methods in Social Research*. London: Sage.
10. Barkauskaitė, M., 2001, *Paaugliai: sociopedagoginė dinamika*. Monografija. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
11. Baudrillard, J., 2009, *Simuliakrai ir simuliacija*. Vilnius: Baltos lankos.
12. Beconytė, G., Vincent, D., Ralf, R., Gaidelytė, R., Gurjanovaitė, K., 2007, Kartografiškai elementai vaikų sąmonės žemėlapiuose. *Geografija*. T. 43(1). Nr. 1, p. 44-51.
13. Biesta, G. J. J. (2004). Education, accountability and the ethical demand. Can the democratic potential of accountability be regained? *Educational Theory*. 54 (3), p. 233-250.
14. Bergson, H., 2004, *Kūrybinė evoliucija*. Vilnius: Margi raštai.
15. Bender, A., Beller, S., 2011, The cultural constitution of cognition: taking the anthropological perspective. *Front. Psychology*. No. 2:67. Prieiga internetu: [http://www.frontiersin.org/Cognitive\\_Science/10.3389/fpsyg.2011.00067/abstract](http://www.frontiersin.org/Cognitive_Science/10.3389/fpsyg.2011.00067/abstract) [žiūrėta 2013-09-14].
16. Berger, P. L., Luckman, T., 1999, *Socialinės tikrovės konstravimas: žinojimo sociologijos traktatas*. Vilnius: Pradai.
17. Berns, R. M., 2009, *Vaiko socializacija. Šeima, mokykla, visuomenė*. Vilnius: Poligrafija ir informatika.
18. Berns, R. M., 2010, *Child, Family, School, Community: Socialization and Support*. Ninth Edition. USA: Wadsworth, Cengage Learning.
19. Bitinas, B., 2006a, *Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas*. Vilnius: Kronta.
20. Bitinas, B., 2006b, *Edukologinių tyrimų metodologiniai vingiai*. Prieiga internetu: [http://www.su.lt/bylos/studijos/Stud\\_kokybe/Metodine\\_medziaga/publikacijos/12.pdf](http://www.su.lt/bylos/studijos/Stud_kokybe/Metodine_medziaga/publikacijos/12.pdf) [žiūrėta 2012-12-12].
21. Bitinas, B., Rupšienė, L., Žydzūnaitė, V., 2008, *Kokybinių tyrimų metodologija: vadovėlis vadybos ir administravimo studentams*. Klaipėda: S. Jokužio leidykla-spaustuvė.
22. Björklid, P., Nordström, M., 2007, Environmental Child-Friendliness: Collaboration and Future Research. *Children, Youth and Environments*. Vol. 17. No. 4, p. 388-401.
23. Björklid, P., 2005, Studies of 12-Year-Olds' Outdoor Environment in Different Residential Areas. *Revista psihologie aplicată*. No. 6(3-4), p. 52-61.

24. Blinstrubas, A., 2002, *Jaunuolių ir jaunų suaugusiųjų bendrasis išprusimas kaip edukacinės diagnostikos objektas*. Daktaro disertacija: socialiniai mokslai, edukologija (07S), Šiaulių universitetas. Šiauliai: ŠU.
25. Brochmann, I., 2007, *Vaikų piešinių paslaptys: vaikų piešinių aiškinimas, remiantis Rudolfo Šteinerio pedagogika: svarbūs patarimai tėvams ir auklėtojams*. Vilnius: Presvika.
26. Brooks, M., 2009, Drawing, Visualisation and young Children's Exploration of "Big Ideas". *International Journal of Science Education*. Vol. 31, No. 3,1, p. 319-341.
27. Brofenbrenner, U., 1974, *Developmental Research, Public Policy, and the Ecology of Childhood*. Prieiga internetu: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=0dde4c6a-8009-4ae9-9759-d80f17fdadc2%40sessionmgr114&vid=2&hid=120> [žiūrėta 2012-12-12].
28. Brofenbrenner, U., 2005, Making human beings human: Bioecological perspectives on human development. *The British Psychological Society*. No. 23, p. 143–151.
29. Bubnys, R., 2009, *Refleksyvus mokymasis kaip edukacinis fenomenas ugdant specialiosius pedagogus aukštojoje mokykloje*. Daktaro disertacija: socialiniai mokslai, edukologija (07 S) Šiaulių universitetas. Šiauliai: ŠU.
30. Bučinskas, A., 2009, Palankios aplinkos vaikystei ir šeimai kūrimo problemos Lietuvoje. *Tiltai*. Nr. 2 (47), p. 1–17.
31. Budrevičius, A., 2013, Ar galima semiotiką pradėti nuo Aristotelio? ženklų aiškinimas, grįstas hilomorfinės esaties teorija. *Logos*. Nr. 74. Prieiga internetu: [http://www.litlogos.eu/L74/Logos\\_74\\_017\\_035\\_Budrevicius.pdf](http://www.litlogos.eu/L74/Logos_74_017_035_Budrevicius.pdf)
32. Buivydas, R., 2011, Viešųjų erdvių transformacija Lietuvos miestuose. Nr. 66, p. 132–141.
33. Buivydas, R., Samalavičius, A., 2011, Public Spaces in Lithuanian Cities: Legacy of Dependence and Recent Tendencies. *Urban Studies Research*, p. 1–9.
34. Buytendijk, F., 1974, *Prolegomena to an anthropological physiology*. Pittsburg.
35. Bühler, Ch, 1938, *Vaikystė ir jaunystė: sąmonės genezė*. Kaunas: Švietimo ministerijos knygų leidimo komisija.
36. Burkitt, E., Barrett, M., Davis, A., 2003, Children's colour choices for completing drawings of affectively characterised topics. *J Child Psychol Psychiatry*. No. 44(3), p. 445-455.
37. Burkitt, E., Barrett, M., Davis, A., 2009, Effects of different emotion terms on the size and colour of children's drawings. *International Journal of Art Therapy*. No. 14, p. 74-84.
38. Burškaitienė, R., Vilkonis, R., Galkauskienė, E., 2012, Lauko ugdomosios aplinkos Šiaulių ikimokyklinio ugdymo įstaigose: atvejo analizė. *Jaunųjų mokslininkų darbai*. Nr. 4(37), p. 14-18.
39. Burškaitienė, R., Vilkonis, R., 2012, Ikimokyklinės ugdymo įstaigos lauko ugdomosios aplinkos tobulinimo modeliavimas tėvų refleksyviojo vaikų patirčių suvokimo koncepcijų kontekste. *Tiltai*. Nr. 4(61), p. 165-175.
40. Burškaitienė, R., 2011, Educational Environment in a Traditional Kindergarten of Lithuania: the Analysis of Situation. *Содружество наук. Барановичи - 2011: материалы VII международной научно-практической конференции молодых иссл.* p. 136-138.
41. Burškaitienė, R., Vilkonienė, M., 2009, Priešmokyklinio ugdymo kokybė: samprata ir esminiai vadybos aspektai. *Jaunųjų mokslininkų darbai*. Nr. 2(23), p. 111-117.

42. Campbell, S., 2007, *The process of planning, organising and conducting focus group discussions*. VOL: 103(4), p. 34-45. Prieiga internetu: <http://www.shoreline.edu/pscme/reports/Y4/FocusGroupGuide.pdf> [žiūrėta 2012-12-12].
43. Christensen, P., James, A., 2000, *Research with Children*. London: Falmer.
44. Chen, I., 2010, Karl Bühler (1879-1963). Prieiga internetu: <http://biolinguistic.yolasite.com/prominent-scholars/karl-b-hler-1879-1963-> [žiūrėta 2012-04-10].
45. Clayton, S., Opatow, S., 2003, *Identity and the Natural Environment: The Psychological Significance of Nature*. England, London: The MIT Press.
46. Crain, W., 2001, *Now Nature Helps Children Develop*. Montessori Life, Summer-2001.
47. Creswell, J. W., 2008, *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3rd. ed.). Upper Saddle River (N.J.): Pearson Merrill Prentice Hall.
48. Creswell, J. W., 2013, *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches* (3rd. ed.). USA: SAGE Publications.
49. Crisp, S., 2004, *Treatment Effectiveness of Wilderness Adventure Therapy – Summary Findings*. Neo Publications, Melbourne, Australia. Prieiga internetu: <http://www.neopsychology.com.au/documents/TreatmentEffectivenessofWAT-SummaryFindings.pdf> [žiūrėta 2013-10-02].
50. Crosser, S., 2008, Making the Most of Sand Play. *Early Childhood News*. Prieiga internetu: [http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article\\_view.aspx?ArticleID=62](http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=62) [žiūrėta 2013-12-21].
51. Čepienė, A., 2010, *Bendrujų gebėjimų ugdymo/si fenomenologinė perspektyva profesiniame rengime*. Daktaro disertacija: socialiniai mokslai, edukologija (07, S). Kaunas: VDU.
52. Dambrauskas, J., 2006, *Žaidimas ir kultūra Lietuvoje*. Vilnius: Aidai.
53. Dailidienė, J. J., 1997, *Vaiko kalba – vaiko dvasia*. Kaunas: Šviesa.
54. Debord, G., 2006, *Spektaklio visuomenė*. Kaunas: Kitos knygos.
55. Dencik, L., 2005, Kaip vaikai įsisavina postmoderniojo gyvenimo kokybę. *Demokratiškosios pedagogikos matai*. Vilnius: Vilniaus Kolegija, p. 80-91.
56. Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., 2005, *The SAGE handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, (Calif.): Sage.
57. Depraz, N., 2012, Empathy and second-person methodology. *Springer*. No. 45, p. 447–459.
58. Dewey, J., 1997, *Experience and Education*. Touchstone: New York.
59. Dewey, J., 2001, Реконструкция в философии. Москва: Логос.
60. Dewey, J., 2013, *Demokratija ir ugdymas: įvadas į ugdymo filosofiją*. Klaipėda: Baltic Printing House.
61. Dodge, D. T., Colker, L. J., 2007, *Ikimokyklinio amžiaus vaikų kūrybiškumo ugdymas*. Vilnius: Presvika.
62. Doddington, Ch., Hilton, M., 2007, *Child-centred education. Reviving the Creative Tradition*. Los Angeles: SAGE Publications.
63. Dolya, G., 2010, *Vygotsky in action in the early years: the key to learning curriculum*. USA and Canada: Routledge.
64. Duoblienė, L., 2004, Etikos didaktika: fenomenologinis aspektas. *Pedagogika*. P. 32-36.
65. Duoblienė, L., 2006, *Šiuolaikinė ugdymo filosofija: refleksijos ir dialogo link: mokymo priemonė aukštosios mokykloms*. Vilnius: Tyto alba.



66. Duoblienė, L., 2007, Vaiko piešimas J. Dewey ir M. Merleau-Ponty filosofijoje: raiškos pamokos suaugusiajam. *Problemos*. Nr. 71, p. 68-77.
67. Duoblienė, L., 2008, Postmodernios minties reikšmė švietimo kaitai. *Acta Pedagogika*. Nr. 20, p. 9-24.
68. Duoblienė, L., 2008a, Metodologiniai ugdymo aspektai. Postmodernios minties reikšmė švietimo kaitai. *Acta Pedagogika Vilnensija*. Nr. 20, p. 9-24.
69. Duoblienė, L., 2010, Medijų raštingumo ugdymas: globaliosios tendencijos ir lietuviškojo kelio paieškos. *Santalka. Filosofija. Edukologija*. T. 18, p. 16-28.
70. Duoblienė, L., 2011, *Ideologizuotos švietimo kaitos teritorijos: monografija*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
71. Elliot, A. J., Maier M. A., 2007, Color and psychological functioning. *Current Directions in Psychological Science*. Vol. 15 (5), p. 250–254.
72. Elliot, A. J, Maier, M. A., 2012, Color-in-context theory. *Adv Exp Soc Psychol*. No. 45, p. 63–125.
73. Ergazaki, M., Saltapida, K., Zogza, V., 2010, From Young Children's Ideas about Germs to Ideas Shaping a Learning Environment. *Sringer*. No. 40, p. 699–715.
74. Foucault, M., 1998, *Diskurso tvarka: inauguracinė paskaita Collège de France, perskaityta 1970 metų gruodžio 2 dieną*. Vilnius: Baltos lankos.
75. Fesmire, St., 2003, *John Dewey and Moral Imagination. Pragmatism in Ethics*. Indiana University Press
76. Fiske, J., 2008, *Populiariosios kultūros supratimas*. Vilnius: Žara.
77. Fisman, L., 2001, *Child's Play: An empirical study of the relationship between the physical form of schoolyards and children's behavior*. MEdSc 2001. Prieiga internetu: [www.yale.edu/hixon/research/pdf/LFisman\\_Playgrounds.pdf](http://www.yale.edu/hixon/research/pdf/LFisman_Playgrounds.pdf) [žiūrėta 2011-10-20].
78. Fjortoft, I., 2001, The Natural Environment as a Playground for Children: The Impact of Outdoor Play Activities in Pre-Primary School Children. *Early Childhood Education Journal*. No. 29(2), p. 111-117.
79. Fjortoft, I., Sageie, J., 2000, The Natural Environment as a Playground for Children: Landscape Description and Analysis of a Natural Landscape. *Landscape and Urban Planning*. No. 48(1/2), p. 83-97.
80. Franklis, V. E., 2010, *Žmogus prasmės akivaizdoje: rinktinė*. Vilnius: Katalikų pasaulio leidiniai.
81. Freire, P., 2000, *Kritinės sąmonės ugdymas. XX a. pedagogikos klasika*. Vilnius: Tyto Alba.
82. Freud, S., 2006, *Kasdienio gyvenimo psichologija*. Vilnius: Apostrofa.
83. Frumkin, H., 2001, Beyond toxicity: Human health and the natural environment. *American Journal of Preventive Medicine*. Vol. 20, p. 234–240.
84. Gadamer, H-G., 1999, *Istorija, Menas, Kalba*. Vilnius: baltos lankos.
85. Gadamer, H-G., 1997, *Grožio aktualumas: menas kaip žaidimas, simbolis ir šventė*. Vilnius: baltos lankos.
86. Garvey, C., 1990, *Play*. Cambridge: harvard University Press.
87. Garšvė, L., 2014, *Lietuvių kilmės mokinių tautinio identiteto ugdymas(is) taikant hermeneutinės pedagogikos metodologiją*. Daktaro disertacija: socialiniai mokslai, edukologija (07 S) Šiaulių universitetas. Šiauliai: ŠU.
88. Gaidys, G., 2007, Žmogaus teisė į sveiką aplinką: šios teisės atsiradimo ir formavimo-si teisinės prielaidos Europos sąjungoje. *Jurisprudencija: Mokslo darbai*. Nr. 3(93), p. 61–68.



89. Geertz, C. J., 2005, *Kultūrų interpretavimas: straipsnių rinktinė*. Vilnius: Baltos lankos.
90. Gedvilienė, G., Baužienė, Z., 2010, *Sutrikusios lokomocijos vaikai. Ugdymas – koks?* Monografija. Kaunas: Kauno kolegijos leidybos centras.
91. Gibbs, A., 1997, *Social Research Update. Focus Groups*. Department of Sociology, University of Surrey, Guildford GU2 7XH, England. Issue 19. Prieiga internetu: <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU19.html> [žiūrėta 2011-10-20].
92. Giddens, A., 2000, *Modernybė ir asmens tapatumas: asmuo ir visuomenė vėlyvosios modernybės amžiuje*. Vilnius: Pradai.
93. Gilbertson, (et al.), 2006, *Outdoor education: methods and strategies*. Champaign: Human Kinetics.
94. Girdzijauskienė, R., 2012, Kūrybiškumui ugdyti palanki aplinka Lietuvos mokyklose. Tiltai. Nr. 4, p. 79-91.
95. Giorgi, A., 2006, Concerning variation in the application of the Phenomenological Method. The Humanist Psychologist. No. 34(4), p. 305-319.
96. Glebuviene, V. S., Jonilienė, M., Monkevičienė, O., Montvilienė, S., Stankevičienė, K., Tarasonienė, A. L., 2009, Ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymas: programos ir vaikų gyvenimo organizavimas. *Pedagogika*. Nr. 95, p. 167-173.
97. Grigoravičiūtė, A., 2006, Modernusis eksperimentas: gamtos ir kultūros priešprieša. *Politika ir gamta*. Nr. 9. Prieiga internetu: <http://www.postscriptum.lt/9-politika-ir-gamta/modernusis-eksperimentas-gamtos-ir-kulturos-priesprieša> [žiūrėta 2011-10-20].
98. Gridzijauskienė, S., 2006, *Kokybinis interviu. Metodiniai nurodymai*. Vilnius: VU specialiosios psichologijos laboratorija.
99. Groos, K., 1898, *The Play of Animals*. New York.
100. Gudavičius, A., 2009, *Etnolingvistika (tauta kalboje): monografija*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
101. Gullov, E., 2005, Kaip vaikai kuria reikšmę. *Demokratiškosios pedagogikos matai*. Vilnius: Vilniaus Kolegija, p. 15-35.
102. Gutauskas, M., 2010, *Dialogo erdvė. Fenomenologinis požiūris*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
103. Hadot, P., 2005, *Antikos filosofija kas tai?* Vilnius: Aidai, p. 42.
104. Hameline, D., 2000, *Édouard Claparède (1873–1940). Paris, UNESCO: International Bureau of Education*. Prieiga internetu: [žiūrėta 2012-01-25]. [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/publications/ThinkersPdf/claparee.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/claparee.pdf)
105. Heidegger, M., 1992, *Rinkiniai raštai*. Vilnius: Mintis.
106. Heidegger, M., Gadamer, H-G., 2003, *Meno kūrinių ištaka*. Vilnius: Aidai.
107. Holzman, L., 2009, *Vygotsky at work and play*. USA and Canada: Routledge.
108. Huizinga, J., 1996, *Viduramžių ruduo: studija apie keturioliktojo ir penkioliktojo šimtmečio gyvenimą ir mąstyseną Prancūzijoje ir Nyderlanduose*. Vilnius: Amžius.
109. Husserl, E., 2005, *Karteziškosios meditacijos*. Vilnius: Aidai.
110. Jackūnas, Ž., 2011, *Estetika ir prasmė*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos centras.
111. James, Th., 1980, *Can the Mountains Speak for Themselves?* Colorado Outward Bound School. Prieiga internetu: <http://www.wilderdom.com/facilitation/Mountains.html> [žiūrėta 2013-12-15].
112. Jenks, C., 1996, *Childhood*. London: Routledge.

113. Johansen, B. A., 1999, *Vaiko galimybės ir mokykla*. Vilnius: Margi raštai.
114. Jonkus, D., 2003, Žaidimas kaip meno kūrinio „iliuziškumo“ modelis. *Dailė, Acta Academiae Artium Vilnensis*. Nr. 30, p. 229-236.
115. Jonkus, D., 2005a, Laikas ir Kitas. Husserlis ir Levinas apie transcendenciją. *Logos*. Nr. 40, p. 149-161.
116. Jonkus, D., 2005b, Kasdienio pasaulio fenomenologija (Ortegos y Gasseto Preliminaros Meditacijos apie Don Kichotą interpretacija). *Filosofija ir sociologija*. Nr. 3, p. 2-7.
117. Jonkus, D., 2007, Kito prasmės genezė Husserlio Karteziškosiose meditacijose. *Problemos*. T. 72, p.115-123.
118. Jonkus, D., 2008a, Transcendencijos samprata Husserlio fenomenologijoje: atmintis ir kitas. *Žmogus ir žodis. Filosofija*. T. 10. Nr.4, p. 32-39.
119. Jonkus, D., 2008b, Intencionalumo struktūra ir genezė Husserlio fenomenologijoje. *Problemos*. T. 73, p. 60-71.
120. Jonkus, D., 2009, Husserlio ir Merleau-Ponty diskusija apie fenomenologinę redukciją ir intersubjektyvumą. *Žmogus ir žodis: filosofiniai tyrinėjimai*. Nr. IV, p. 27-33.
121. Jovaiša, L., 2007, *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
122. Jovaiša, L., 2011, *Edukologija*. I tomas. Vilnius: Agora.
123. Juodaitytė, A., Gaučaitė, R., Kazlauskienė, A., 2008, *Gyventojų informavimo apie ikimokyklinį ir priešmokyklinį ugdymą būklė ir patirtis*. Šiauliai: Liucilijus.
124. Juodaitytė, A. J., 2002, *Socializacija ir ugdymas vaikystėje : vadovėlis pedagogikos specialybių studentams*. Vilnius: Petro ofsetas.
125. Juodaitytė, A. J., 2002a, Vaikystė – šiuolaikinio ugdymo vertybė. *Priešmokyklinis ugdymas. Straipsnių rinkinys*. ŠCA.
126. Juodaitytė, A. J., 2003, *Vaikystės fenomenas: socialinis-edukacinis aspektas*. Šiauliai: VšĮ Šiaulių universiteto leidykla.
127. Juodaitytė, A., Rudytė, K., 2012, Diskurso metodologija ir jos taikymas kokybiniuose edukaciniuose tyrimuose: vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros fenomeno tyrimo atvejais. *Kokybiniai edukaciniai tyrimai: teorijos, duomenų rinkimas ir analizė*. Šiauliai: VšĮ Šiaulių universiteto leidykla.
128. Juodaitytė, A., Rudytė, K., Šiaučiulienė, R., 2012, Vaikų laisvojo rašinio taikymą pagrindžiančios kokybinio tyrimo teorijos, duomenų rinkimas bei kontentinė analizė. *Kokybiniai edukaciniai tyrimai: teorijos, duomenų rinkimas ir analizė*. Šiauliai: VšĮ Šiaulių universiteto leidykla.
129. Juodaitytė, A., 2011, Vaikai kaip tyrimo dalyviai: pasitikėjimo ribos ir tikėjimo etika. *Socialinis darbas/Social Work*. Nr. 10(2), p. 205-216.
130. Jurevičienė, M., Šapelytė, O., 2011, Įgalinančios edukacinės aplinkos kūrimas vidutinį intelekto sutrikimą turinčio ugdytinio socialinių įgūdžių ugdymo(si) procese. *Profesinės studijos: teorija ir praktika*. Nr. 8, p. 175-186.
131. Kabašinskaitė, D., 2002, Vaikystės sociologija, vaikų teisės ir vaikų politika. *Filosofija. Sociologija*. Nr. 3, p. 43-49.
132. Kačerauskas, T., 2006, Naratyvinis tapatumas ir popkultūra. *Filosofija. Sociologija. Lietuvos mokslų akademijos leidykla*. Nr. 3, p. 25–30. Prieiga internetu: <http://www.lmaleidykla.lt/publ/0235-7186/2006/3/25-30.pdf> [žiūrėta 2013-12-15].
133. Kačerauskas, T., 2007, Egzistencinė kalba ir kalbinė egzistencija. *Santalka. Filosofija*. T. 15, Nr. 3, p. 45-52.
134. Kačerauskas, T., 2008, *Tikrovė ir kūryba: kultūros fenomenologijos metmenys: monografija*. Vilnius: Technika.

135. Kačerauskas, T., 2010, Kultūros tradicija ir naujybė: prieštaros ir sąveikos. *Logos*. Nr. 63, p. 145-156. Prieiga internetu: [http://litlogos.eu/L63/Logos\\_63\\_145\\_156\\_Kacerauskas.pdf](http://litlogos.eu/L63/Logos_63_145_156_Kacerauskas.pdf) [žiūrėta 2013-12-15].
136. Kačerauskas, T., 2013, Kūrybos ir kultūros industrijos: filosofiniai, sociologiniai ir komunikaciniai aspektai. *Filosofija. Sociologija*. T. 24. Nr. 3, p. 112–120.
137. Kahn, P. H., Jr., Kellert, S. R., 2002, *Children and nature: Psychological, sociocultural, and evolutionary investigations*. Cambridge, MA: MIT Press.
138. Kairaitis, Z., 2006, Edukacinė erdvė: globalių ir lokalių dimensijų įtampas. *Geografija*. 2, p. 15-20.
139. Kaya N., Epps, H. H., 2004, Color-emotion associations: Past experience and personal preference. *AIC 2004 Color and Paints, Interim Meeting of the International Color Association, Proceedings*, p. 31-34.
140. Kals, E., Ittner, H., 2003, Children's environmental identity: Indicators and behavioral impacts. In Clayton, S., Opatow S., (Eds.). *Identity and the natural environment*. Cambridge, MA: MIT Press, p. 135–157.
141. Kalenda, Č., 1998, *Ekologinės etikos tapsmas*. Vilnius: VPU leidykla.
142. Kalenda, Č., 2002, *Ekologinė etika: ištakos ir dabartis*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
143. Kalenda, Č., 2005, Ekologinė etika: kilmė, principai, taikymas. *Problemos*. Nr. 68. p. 135-147.
144. Kalenda, Č., 2007, Homeostazė kaip ekosistemos dėsnis ir moralinis žmogaus apsisprendimas. *Problemos*. Nr. 71, p. 134-140.
145. Kalenda, Č., 2007a, *Etika gamtos apsaugos amžiuje*. Vilnius: Ethos.
146. Kalenda, Č., 2012, Nuo nuostabos iki grėsmės pajautos: gamta žmogaus dvasios akiračiuje. *Ugdymo dvasingumas: kolektyvinė monografija*. Vilnius: leidykla „Edukologija“, p. 46-81.
147. Kaluinaitė, K., Bankauskaitė, N., 2005, Vaikų vizualinės raiškos raida, atsispindinti piešiant žmogų. *Pedagogika*. Nr. 77, p. 113-118.
148. Kantas, I., 2010, *Antropologija pragmatiniu požiūriu*. Vilnius: Margi raštai.
149. Karsten, L., 2002, Mapping Childhood in Amsterdam: The Spatial and Social Construction of Children's Domains in the City. *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie*. No. 93(3), p. 231-241.
150. Kardelis, K., 2007, *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Šiauliai: Liucilijus.
151. Kardelis, N., 2008, *Pažinti ar suprasti? Humanistikos ir gamtotyros akiračiai*. Vilnius: VšĮ „Naujasis Židinys-Aidai“.
152. Kašauskienė, L., 2012, Vaiko brandos koreguojamas ugdymo erdvės dvasingumas. *Ugdymo dvasingumas: kolektyvinė monografija*. Vilnius: leidykla „Edukologija“, p. 249-259.
153. Kazlauskienė, A., Gaučaitė, R., Masiliauskienė, E., Pocevičienė, R., 2010, Savivaldaus mokymosi mokykloje organizavimas kaip švietimo inovacija. *Mokytojų ugdymas*. Nr. 15 (2), p. 95-111.
154. Kazragytė, V., 2008, *Priešmokyklinio amžiaus vaikų vaidybos gebėjimų ugdymas. Teatro edukologija*. Mokslinė monografija. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidkla.
155. Kellert, St. R., 2002, *Experiencing Nature: Affective, Cognitive, and Evaluative Development, in Children and Nature: Psychological, Sociocultural, and Evolutionary Investigations*. Cambridge, MA: The MIT Press.

156. Kember, D., 1997, A Reconceptualisation of the Research Into University Academics Conceptions of Teaching. *Learning and Instruction*. No. 7(3), p. 255-275.
157. Keršytė, N., 2006, Merleau-Ponty ir Levino intersubjektyvumo samprata Hisserlio paraštėse. *Žmogus ir žodis*. Nr. IV. Vilnius: VU.
158. Kernan, M., 2010, Outdoor Affordances in Early Childhood Education and Care Settings: Adults' and Children's Perspectives. *Children, Youth and Environments*. No. 20(1), p. 152-177.
159. Kernan M., Devine, D., 2010, Being Confined within? Constructions of the Good Childhood and Outdoor Play in Early Childhood Education and Care Settings in Ireland. *Children & Society*. VOL. 24, p. 371–385.
160. Kierkegaard, S., 2006, *Požiūrio taškas į mano autorinę veiklą: tiesioginis pranešimas, ataskaita istorijai*. Vilnius: Baltos lankos.
161. Kievišas, J., 2012, Ugdymo dvasingumas – asmenybės refleksija ir sklaidos forma. *Ugdymo dvasingumas: kolektyvinė monografija*. Vilnius: leidykla „Edukologija”, p. 470-513.
162. Kievišas, J., Kondratienė, R., (sud.), 2009, *Dvasingumas žmogaus pasaulyje*. Kolektyvinė monografija. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
163. Kondratienė, R., 2012, Meniškumo patyrimu grindžiama ugdymo dvasingumo erdvė rengiant specialistą aukštojoje mokykloje. *Ugdymo dvasingumas: kolektyvinė monografija*. Vilnius: leidykla „Edukologija”, p. 139-160.
164. Kučinskas, V., Poderienė, G., 2006, *Ugdymo aplinkos ergonomika*. Studijų knyga. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
165. Kučinskienė, J., Gerikienė, V., 2011, Vaikų žaidimų aikštelių planavimo ypatumai. *Miestų želdynų formavimas*. Nr. 1(8), p. 109–114.
166. Kuzmickas, B., 2007, *Tautos tapatumo savimonė: lietuvių savimonės bruožai: monografija*. Vilnius: Mykolo Romerio universiteto Leidybos centras.
167. Kvieskienė, G., 2003, *Socializacija ir vaiko gerovė*. Monografija. Vilnius.
168. Kvieskienė, G., 2007, *Povityvioji socializacija kaip ugdymo paradigma. Habilitacijos procedūrai teikiamų mokslo darbų apžvalga*. Socialiniai mokslai (07 S). VPU leidykla.
169. Lamanuskas, V., Vilkonis, R., 2006, *Internetas gamtamoksliniame ugdyme: situacijos analizė ir prognozė: mokslo studija*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
170. Lamanuskas, V., Palionienė, A., 2008, Ikimokyklinio ugdymo įstaigos gamtinės aplinkos svarba vaikų pažinimo kompetencijos plėtotei. *Gamtamokslinis ugdymas*. Nr. 2 (22), p. 15-29.
171. Lamiell, J., T., 2003, *Beyond Individual and Group Differences: human individuality, scientific psychology, and William Stern's critical personalism*. London: Sage Publication.
172. Landman, N., 1974, *Philosophical Antropology*. Philadelphia: The Westminster Press, p. 109-117.
173. Latour, B., 1993, *We Have Never Been Modern Trans*. Catherine Porter. Harvard University Press.
174. Le Bon, G., 2013, *Minios psichologija*. Vilnius: Vaga.
175. Lechte j., 2001, *Penkiasdešimt pagrindinių šiuolaikinių mąstytojų. Nuo struktūralizmo iki postmodernizmo*. Vilnius: Charibdė.
176. Leibnizas, G. V., 1986, *Monadologija, Filosofijos istorijos chrestomatija, Renasansas*. Vilnius: Mintis.

177. Leninger, S., 2006, Piaget and Vygotsky on the Child Becoming Sing-minded. *In Heterogénesis*. Prieiga internetu: <https://lup.lub.lu.se/search/publication/161801> [2011-12-02].
178. Leonavičius, V., 2004, *Sociologija*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
179. Lewin, K., 2007, *Lauko teorija socialiniuose moksluose: rinkiniai teoriniai straipsniai*. Vilnius: VU specialiosios psichologijos laboratorija.
180. Lincon, Y. S., Ltnhman, S. A., Guba, E. G., 2011, Paradigmatic controversies, contradiction, and emerging confluences revisited. Denzin, N. K., Lincoln, Y.S. *The SAGE handbook of qualitative research* (4th). Thousand Oaks, CA: Sage, p 97-128.
181. Liutkevičienė, A., 2013, *Samprotavimo rašinio rengimo metodika ir vertinimas*. Ugdymo plėtotės centras. Projekto vykdytojo ir partnerių darbuotojų mokymai 2012-2014 m. prieiga internetu: [http://www.upc.smm.lt/tobulinimas/renginiai/medziaga/mdienos3/mdienosld/Augute\\_Liutkeviciene\\_Samprotavimo\\_rasinio\\_rengimo\\_metodika\\_ir\\_vertinimas.pdf](http://www.upc.smm.lt/tobulinimas/renginiai/medziaga/mdienos3/mdienosld/Augute_Liutkeviciene_Samprotavimo_rasinio_rengimo_metodika_ir_vertinimas.pdf) / vaizdo konferencija adresu: [http://www.youtube.com/watch?v=iIJ7\\_9FERyM](http://www.youtube.com/watch?v=iIJ7_9FERyM). [2013-08-25].
182. Litosseliti, L., 2007, *Using Focus Groups in Researctch*. London: Continuum.
183. Lyotard, J-F., 2010, *Postmodernus būvis: ataskaita apie žinojimą*. Vilnius: Baltos lankos.
184. Locke, J., 1992, *Esė apie tikrąją pilietinės valdžios kilmę, apimtį ir tikslą: antras traktatas apie valdžią*. Vilnius: Mintis.
185. Lukoševičius, A., Petružienė, S., 2001, Priešmokyklinio amžiaus vaikų vystymosi ypatumai miesto ir kaimo sąlygomis. *Pedagogika*. Nr. 53, p. 77-81.
186. Mackevičiūtė, J., 2012, Žmogaus ir gamtos santykio problema: ekocentrinės pasaulėžiūros ištakos. *Inter-studia humanitatis*. VšĮ Šiaulių universiteto leidykla. Nr. 14, p. 89-103.
187. Mayall, B., 2001, The sociology of childhood in relation to children's rights. The problem – why and how to re-think childhood. *The International Journal of Children's Rights*. *Kluwer Law International*. Printed in the Netherlands. No. 8, p. 243–259.
188. Malakauskienė, R., Gerikienė, V., 2012, Šiuolaikinių žaliųjų erdvių formavimo tendencijos istorinių parkų kontekste. *Miestų želdynų formavimas*. Nr. 1(9), p. 108–115.
189. Maniokas, K., 1993, Filosofinė žaidimo samprata. *Metai: literatūra, kritika, eseistika*. Lietuvos rašytojų sąjungos metraštis. Nr. 4, p. 108-114.
190. Marvasti, A. B., 2004, *Qualitative Research in Sociology: Visual Sociology*. SAGE Publications, Inc.
191. McDonald, H.P., 2004, *John Dewey and Environmental Philosophy*. State University of New York Press.
192. Malinauskienė, D., 2006, Priešmokyklinio ugdymo pakopos svarba vaikų socialinės kompetencijos ugdymui. *Socialinis darbas*. Nr. 5(1), p. 16-122.
193. Malone, K., Tranter, P., 2003, Children's Environmental Learning and the Use, Design and Management of Schoolgrounds. *Children, Youth and Environments*. No. 13(2).
194. Martin, P., 2004, Outdoor Education for Human/Nature Relationships. Prieiga internetu: [http://www.latrobe.edu.au/education/downloads/2004\\_conference\\_martin.pdf](http://www.latrobe.edu.au/education/downloads/2004_conference_martin.pdf) [žiūrėta 2012-09-25].
195. Mattingley-Scott, M., 2008, *Метод Дельфи. Структурирование процесса коммуникации чруллы для решения сложной роблемью Объяснение Delphi Method (метод Дельфи)*. Prieiga internetu: [http://www.12manage.com/methods\\_helmer\\_delphi\\_method\\_ru.html](http://www.12manage.com/methods_helmer_delphi_method_ru.html) [žiūrėta 2013-09-22].



196. Mathiasen, Dh., R. Staerfeldt, E., (sud.), 2005, *Demokratiškosios pedagogikos matai*. Vilnius: Vilniaus Kolegija.
197. Mažeikis, G., 2005, *Filosofinės antropologijos pragmatika ir analitika: mokslinė monografija*. Šiauliai: Saulės delta.
198. Mažeikis, G., 2006, Postmoderni pragmatinė edukologija: teorinės prielaidos ir modeliai. *Acta Paedagogica Vilnensia: mokslo darbai*. T.16, p. 9-17.
199. Mažeikis, G., 2008a, Galios meistro šaltiniai. *Inter-studia humanitatis: postmoderni antropologija*. Nr. 6, p. 8-39.
200. Mažeikis, G., 2008b, Visuomenės subkultūralizacija ir alternatyvaus pilietiškumo raida. *Filosofija. Sociologija*. T. 19. Nr. 1, p. 35–43.
201. Mažeikis, G., 2010, *Propaganda ir simbolinis mąstymas: monografija*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
202. Mažeikis, G., 2012, *Po pono ir tarno: lyderystės ir meistrystės dialektika: monografija*. Kaunas: Kitos knygos.
203. Michel, A., 2003, *Standartų gerinimas: diskusijos ir realybė*. Švietimo sistemos pokyčių standartai ir strategijos. Trečiasis forumas, skirtas švietimo reformoms Europoje: kokybės gerinimas, vizija ir realybė.
204. Mickūnas, A., Stewart, D., 1994, *Fenomenologinė filosofija*. Vilnius: Baltos lankos.
205. Mickūnas, A., 2007, *Pastovumas ir tėkmė*. Vilnius: Kultūros, filosofijos ir meno institutas.
206. Mickūnas, A., 2011, *Eстетika: menas ir pasaulio patirtis*. Vilnius: Lietuvių literatūros ir tautosakos institutas.
207. Mickūnas, A., 2012, *Per fenomenologiją į dzenbudizmą*. Vilnius: Baltos lankos.
208. Mickūnas, A., 2014, *Mokykla, mokytojai, mokiniai*. Vilnius: Versus aureus.
209. Miller, R., 2011, *Iygotsky in perspective*. USA, New York: Cambridge University Press.
210. Miškinis, K., 2006, *Šeima pasaulio šalių kultūrose: šeimos politika, šeimos kūrimas, skyrybos, gyvenimo būdas, tradicijos, tarpusavio santykiai, vaikų ugdymas: vadovėlis aukštųjų mokyklų studentams*. Kaunas: Lietuvos kūno kultūros akademija.
211. Merleau-Ponty, M., 2005, *Akis ir dvasia*. Vilnius: Baltos lankos.
212. Mocartienė, J., Makarskaitė-Petkevičienė, R., 2009, Gamtamokslinio ugdymo procesas: sąvokų interiorizacijos aspektas. *Gamtamokslinis ugdymas*. Nr. 1 (24), p. 8-18.
213. Moore, R., Cosco, N., 2000, *Developing an Earth-Bound Culture Through Design of Childhood Habitats, Natural Learning Initiative*. Prieiga internetu: <http://design.ncsu.edu/natural-learning/sites/default/files/EarthboundChildren.pdf> [žiūrėta 2013-09-25].
214. Monkevičienė, O., 2003, Lietuvos priešmokyklinio ugdymo grupėse taikomos ugdymo technologijos. *Pedagogika*. Nr. 68, p. 222-227.
215. Monkevičienė, O., Glebuviene, V., Tarasonienė, 2006, Ugdymo aplinkos ir taikomų pedagoginių technologijų poveikis 5-7 metų vaikų kūrybiškumui. *Pasaulis vaikui: ugdymo realijos ir perspektyvos. III dalis*. Vilnius: VPU leidykla.
216. Monkevičienė, O., 2008, Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo(si) turinio kaitos tendencijos. *Pedagogika*. Nr. 91, p. 66-72.
217. Monkevičienė, O., Stankevičienė, K., Jonilienė, M., Glebuviene., 2010, Šiuolaikiniėje žinių visuomenėje gyvenančio vaiko mokymosi sociokultūriniai aspektai. *Pedagogika*. Nr. 100, p. 101-106.
218. Monkevičienė, O., 2011, Į vaiką orientuotas ugdymas: pedagogikos kryptys. *Inveniens quaero. Ieškoti, rasti, nenurimti: mokslo straipsnių rinkinys*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla, p. 845-855.



219. Monkevičienė, O., 2011a, Challenges of Chil-Oriented Education to Teacher's Competence. *Practice and Theory in Systems of Education*. Vol. 6. No. 4, p. 391-402.
220. Monkevičienė, O., Glebuviene, V., (sud.), 2011, *Metodinis leidinys priešmokyklinio ugdymo pedagogams*. Klaipėda: Klaipėdos banga.
221. Monkevičienė, O., 2012, ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų požiūris į vaikų mokymąsi. *Pedagogika*. Nr. 08, p. 71-77.
222. Moriarty, Wyn M., 2009, Evaluating children's use of symbol in some recent research. *International Journal of Children's Spirituality*. Vol. 14. No. 1, p. 47-61.
223. Mureika, J., 2006, *Pajaustos mintys. Estetikos virsmas estetologija*. Vilnius: Spindulys.
224. Nabhan, G. P., Trimble, S., 1994, *The geography of childhood: Why children need wild places*. Boston: Beacon Press.
225. Nasvytienė, D., 2007, Žmogaus piešinio testo psichometrinių rodiklių analizė. *Psichologija*. Nr. 36, p. 61-73.
226. Navickas V., Vaičiulienė A., 2010, *Žmogaus raidos psichologija. Vadovėlis aukštųjų mokyklų studentams*. Vilnius: Versus Aureus.
227. Neifahcas, S., 2010, *Priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo funkcijų teorinis-praxeologinis kontekstualizavimas Lietuvos švietimo politikos kaitos kontekste*. Daktaro disertacija: socialiniai mokslai, edukologija (07 S) Šiaulių universitetas. Šiauliai: ŠU.
228. Neill, J. T., Dias, K. L., 2001, Adventure Education and Resilience: The Double-Edged Sword. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*. No. 1(2), p. 35-42.
229. Neill, J. T., 2004, *A socio-cultural history of outdoor education*. Prieiga internetu: <http://www.wilderdom.com/psycho-evolutionary/SocioCulturalHistoryOutdoorEducation.html> [žiūrėta 2012-09-25].
230. Neill, J. T., 2005, *Nature Theory On the connection between natural environments & human well-being*. Prieiga internetu: <http://www.wilderdom.com/theory/NatureTheory.html> [žiūrėta 2012-09-25].
231. Neill, J. T., 2007, The Adventure Experience Paradigm - Simon Priest. Prieiga internetu: <http://www.wilderdom.com/philosophy/PriestAdventureExperienceParadigm.html> [žiūrėta 2012-09-25].
232. Neill, J. T., 2008, *Enhancing Life Effectiveness: The Impacts of Outdoor Education Programs*. Doctor of Philosophy. University of Western Sydney. Prieiga internetu: <http://wilderdom.com/phd2/Neill2008EnhancingLifeEffectivenessTheImpactsOfOutdoorEducationPrograms.pdf> [žiūrėta 2012-12-25].
233. Neill, J., 2010, *Outdoor education theories: A review and synthesis / A presentation to the Outdoor Recreation Industry Council Annual Conference*. August 21-22, 2010. Prieiga internetu: [http://wilderdom.com/wiki/Neill\\_2010\\_Outdoor\\_education\\_theories:\\_A\\_review\\_and\\_synthesis](http://wilderdom.com/wiki/Neill_2010_Outdoor_education_theories:_A_review_and_synthesis) [žiūrėta 2013-12-20].
234. Neitzel, C., 2009, Child Characteristics, Home Social-Contextual Factors, and Children's Academic Peer Interaction Behaviors in Kindergarten. *The Elementary School Journal*. Nr. 110 (1), p. 40-62.
235. Nietzsche, F., 2012, *Stabų saulėlydis*. Vilnius: Vaga.
236. Niklasson L., Sandberg A., 2010, Children and the outdoor environment. *European Early Childhood Education Research Journal*. Vol. 18, No. 4, p. 485-496.
237. Nordström, M., Björklid, P., Berglund, U., Nordin, K., Cele, S., 2002-2006. *Children and Urban Places-Access, Use, Influence*. A multidisciplinary research project funded by Formas.

238. Ozmon, H., Craver, S. M., 1996, *Filosofiniai ugdymo pagrindai*. Vilnius: Leidybos centras.
239. Patton, M., 1990, *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills. CA: Sage., p. 169-186. Prieiga internetu: <http://legacy.oise.utoronto.ca/research/field-centres/ross/ctl1014/Patton1990.pdf> [žiūrėta 2013-10-20].
240. Parsons, A., 2011, *Young Children and Nature: Outdoor Play and Development, Experiences Fostering Environmental Consciousness, And the Implications on Playground Design*. Master's thesis. Blacksburg, Virginia. Prieiga internetu: [http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-05062011-114155/unrestricted/Parsons\\_AE\\_T\\_2011.pdf](http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-05062011-114155/unrestricted/Parsons_AE_T_2011.pdf) [žiūrėta 2013-12-20].
241. Piaget, J., 2002, *Vaiko kalba ir mąstymas: vaiko logikos tyrinėjimai*. Vilnius: Aidai
242. Piaget, J., 2011, *Vaiko pasaulėvoka*. Vilnius: Žara.
243. Petuchovaitė, R., 2004, *Viešųjų bibliotekų paslaugų bendruomenei plėtra. Sėkmingos praktikos Lietuvoje ir tarptautinių veiksnių studija*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
244. Peter, M., 2004, *Outdoor Education for Human/Nature Relationships*. Prieiga internetu: [http://www.latrobe.edu.au/education/downloads/2004\\_conference\\_martin.pdf](http://www.latrobe.edu.au/education/downloads/2004_conference_martin.pdf) [žiūrėta 2013-12-20].
245. Poviliūnas, A., 2014, Investicija į vaikas: padėkime išsivaduoti iš nepalankios socialinės padėties. Nacionalinių strategijų tyrimas. Europos Sąjunga: Lietuva.
246. Prancėvičienė, A., Žardeckaitė-Matulaitienė, K., Soikinaite, I., 2009, Pradinių klasių mokinių spalviniai prioritetai ir spalvų pasirinkimas spalvinant žmogaus piešinius. *Psichologija*. Nr. 39, p. 31-44.
247. Pridotkienė, L., Katkevičius, A., 2008, Dabarties miesto gėlynų spalviniai ypatumai. *Miestų želdynų formavimas '2008: gėlės ir gėlynai. Mokslinių straipsnių rinkinys*. Klaipėda.
248. Priest, S., 1990, The adventure experience paradigm. *Adventure Recreation*. State College PA: Venture Publishing, p.157-162.
249. Pruskus, V., 2008, Aplinkos kokybė kaip vertybė vartotojiškoje visuomenėje: ekologinės, ekonominės ir kultūrinės-edukacinės dimensijos. *Acta Pedagogica Vilnensija*. Nr. 20, p. 244-258.
250. Plungė, R., 2010, *Vaiko ir paauglio privatus interjeras kaip socializacijos ir ugdymosi aplinka*. Daktaro disertacija: Socialiniai mokslai, Edukologija (07 S) Šiaulių universitetas. Šiauliai: ŠU.
251. Plungė, R., 2011, Asmeninio tapatumo virsmai medijų ekologijos kontekste. *Nacionalinis tapatumas medijų kultūroje = National Identity in the Media Culture*. Vilnius: Lietuvos kultūros tyrimų institutas, p. 41-48.
252. Plungė, R., 2012, Erdvės ir laiko dimensijos sampratos pokyčiai šiuolaikiniuose sociokultūrinuose kontekstuose: teorinės išvalgos ir modeliai. *Meno istorija ir kritika = Art History & Criticism*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla. T. 8, p. 6-22.
253. Purvaneckienė, G., 2005, Švietimo politika ir ikimokyklinio bei priešmokyklinio ugdymo plėtra. *Acta Pedagogica Vilnensija*. Nr. 15, p. 176-187.
254. Pocienė, J. S., 2010, *Ikimokyklinis ugdymas: raida, pedagoginės sistemos: ikimokyklinės pedagogikos studija*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
255. Poderienė, G., 2006, Ugdymo aplinkos tobulinimas ergonominėmis priemonėmis. *Acta Pedagogica Vilnensija*. Nr. 17, p. 103-110.

256. Puždiuvelytė, L., 2012, Sakralinio meno poveikis asmens dvasingumui. *Pedagogika*. T. 72, p. 138-142.
257. Raižienė, S., Endriulaitienė, A., Ormerod, J., 2007, Mokymosi tikslų supratimas ikimokykliniame amžiuje. *Psichologija*. Nr. 35, p. 66-78.
258. Rakoczy, H., Tomasello, M., Striano, T., 2005, How Children Turn Objects into Symbols. A Cultural learning Account. *Symbol use and Symbol representation*. New York: Erlban, p. 69-97.
259. Rakoczy, H., 2006, Pretend Play and the Development of Collective Intencionality. *Cognitive Systems Research*. No. 7, p. 113-127.
260. Raudys, J., 2013, Tylos minutė. *Interneto dienraštis Bernardinai.lt*. Prieiga internetu: <http://www.bernardinai.lt/straipsnis/2013-12-05-jurgis-raudys-tylos-minute/111151/print> [žiūrėta 2013-12-20].
261. Reimer, B., 2000, Muzikinio ugdymo filosofija. *Šiuolaikinio meninio ugdymo koncepcijos. Meninio ugdymo teorija JAV*. Matonis, V., (sud.). Vilnius: Enciklopedija.
262. Ricoeur, P., 2000, *Interpretacijos teorija: diskursas ir reikšmės perteklius*. Vilnius: Baltos lankos.
263. Ruškus, J., Žvirdauskas, D., 2010, Ugdymo paradigimų kaita: Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo paskirčių hierarchija Lietuvoje. *Acta Paedagogica Vilnensia*. Prieiga internetu: <http://www.vu.lt/leidyba/dokumentai/zurnalai/ACTA%20PAEDA%20GOGICA%20VILNENSIA/Acta%20Paedagogica%20Vilnensia%202010%2024/54-68.pdf> [žiūrėta 2011-12-12].
264. Ruškus, J., Žvirdauskas, D., Stanišauskienė, V., 2009, *Neformalusis švietimas Lietuvoje. faktai, interesai, vertinimai*. Mokslo studija. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
265. Rūdytė, K., 2011, *Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros socialinis-educacinis diskursas į vaiką orientuotoje paradigmoje*. Daktaro disertacija: Socialiniai mokslai, Edukologija (07 S) Šiaulių universitetas. Šiauliai: ŠU.
266. Rogers, Carl. R., 2005, *Apie tapimą asmeniu: psichoterapeuto požiūris į psichoterapiją*. Vilnius: VIA Recta.
267. Sabaliauskaitė, K., 1998, Menas kaip žaidimas, struktūra, kalba. *Seminarai*. Atviros visuomenės kolegija. Vilnius: Vyturys, p. 157-162.
268. Seung-Hee Son, Frederick J. Morrison, 2010, The Nature and Impact of Changes in Home Learning Environment on Development of Language and Academic Skills in Preschool Children. *American Psychological Association*. Nr. 46 (5), p. 1103–1118.
269. Silverman, D., 2001, *Interpreting a Qualitative Data. Methods for Analysis Talk, Text and Interaction*. London: Thousand Oaks. New Delhi: SAGE.
270. Stankūnienė, V. Eidukienė, V. ir kt., 2001, *Paramos šeimai politika: samprata ir patyrimas*. Kolektyvinė monografija. Vilnius: Lietuvos filosofijos ir sociologijos institutas.
271. Saugėnienė, N., 2003, Multikultūrinių ir tarpkultūrinių sąveikos veiksnių įtaka pedagogų ir vaikų tėvų bendradarbiavimui demokratėjančios šalies kontekste. *Socialiniai mokslai*. Nr. 2 (39), p. 48-60.
272. Stea, D., Reid, A., Cuevas, M.V., Milan, G.L., 1998, Spatial Cognition among Small Children in a Oaxacan Fishing Village. *The Annual Meeting of the Association of American Geographers: Scientific report*. Boston.
273. Stonkuvienė, I., 2013, *Augti Lietuvoje: ugdymo kaip inkultūracijos eskizai*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
274. Sobel, D., 2002, *Children's Special Places: Exploring the Role of Forts, Dens, and Bush Houses in Middle Childhood*. Detroit. MI: Wayne State University Press.

275. Schultz, P. W., Shriver, Ch., Tabanico, J. J., Khazian, A. M., 2004, Implicit connections with nature. *Journal of Environmental Psychology*. No. 24(1), p. 31-42.
276. Schutz, A., 1980, *The Phenomenology of the Social World*. London: Heinemann Education Books.
277. Sikes, P., Gale, K., 2006, *Narrative approaches to educational research*. Prieiga internetu: <http://www.edu.plymouth.ac.uk/resined/narrative/narrativehome.htm> [2013-03-15].
278. Strakšytė, A., 2009, *Žmogaus ir gyvūno figūrų vaizdavimo ir diferencijavimo ypatumai 3-6 metų vaikų piešiniuose*. Šiaulių kolegija. Prieiga internetu: [http://www.su.lt/bylos/mokslo\\_leidiniai/jmd/09\\_04\\_25/straksyte.pdf](http://www.su.lt/bylos/mokslo_leidiniai/jmd/09_04_25/straksyte.pdf) [2012-03-15].
279. Staerfeldt, E., Mathiasen, Ch. R., 1999, *Pedagogika ir demokratija*. Vilnius: Aidai.
280. Stonkuvienė, I., 2008, Tradicija kaip praeities ir dabarties dialogas. *Acta Pedagogika Vilnensija*. Nr. 21, p. 52-58.
281. Sverdiolas, A., 2007, *Kultūros filosofija*. Vilnius: Vilniaus dailės akademijos leidykla.
282. Šiaučiulienė, R., 2011, *Vaikų vasaros laisvalaikio kultūros socialinis-educacinis diskursas laisvės fenomeno kontekste*. Daktaro disertacija: Socialiniai mokslai, Edukologija (07 S) Šiaulių universitetas. Šiauliai: ŠU.
283. Šiaulytienė, D., 2011, Ugdymo ir kultūrinės veiklos erdvės mokyklų gamtinėje aplinkoje. Informacinio leidinio „Švietimo naujienos“ Nr. 10(310), priedas „Mokyklos aplinka“ 2011-11-22. Nr. 2.
284. Šliogeris, A., Gustas, V., 2013, *Pokalbiai apie esmes*. Vilnius: Tyto alba.
285. Taylor, Ch., 1996, *Autentiškumo etika*. Vilnius: aidai.
286. Talvé, A., 2011, *Libraries as places of invention*. *Library management*. Vol. 32. No. 8/9, p. 453-504.
287. Taylor, A. F., Kuo, F. E. Sullivan, W. C., 2002, Views of Nature and Self-Discipline: Evidence from Inner City Children. *Journal of Environmental Psychology*. No. 22, p. 49-63.
288. Taylor, A. F., Wiley, A., Kuo, F. E., Sullivan, W. C., 1998, Growing up in the inner city: Green spaces as places to grow. *Environment and Behavior*. No. 30(1), p. 3-27.
289. Telešienė, A., 2013, *Naratyvinis tyrimas. įvadinis kursas į kompiuterizuotą kokybinių duomenų analizę*. Pavyzdinis metodologinis mokomasis studijų paketas: kompiuterizuota kokybinių duomenų analizė su NVIVO ir Text Analysis Suite [galutinė redakcija 2008]. Prieiga internetu: [http://www.lidata.eu/index.php?file=files/mokymai/NVivo/nvivo.html&course\\_file=nvivo\\_II\\_2\\_5.html](http://www.lidata.eu/index.php?file=files/mokymai/NVivo/nvivo.html&course_file=nvivo_II_2_5.html) [2013-03-15].
290. Tidikis, R., 2003, *Socialinių mokslų tyrimų metodologija*. Vilnius: Lietuvos Teisės universitetas.
291. Thomashow, M., 1996, *Ecological Identity: Becoming a Reflective Environmentalist*. England, London: The MIT Press.
292. Tomlinson, J., 2002, *Globalizacija ir kultūra*. Vilnius: Mintis.
293. Thorburn, M., Allison, P., 2010, Are we ready to go outdoors now? The prospects for outdoor education during a period of curriculum renewal in Scotland. *Routledge: The Curriculum Journal*. No. 21 (1), p. 97-108.
294. Ulrich, R., 1999, *Effects of gardens on health outcomes: theory and research*. In: Marcus.
295. Vaičekauskaitė, R., 2008, *Vaiko su negalia savarankiškumo ugdymo šeimoje diskursas*. Monografija. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.

296. Vandzinskaitė, D., 2011, *Mokymosi tarnaujant bendruomenei sociokultūrinė adaptacija Lietuvos universitete*. Daktaro disertacija: socialiniai mokslai, edukologija (07 S) Šiaulių universitetas. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
297. Večerskis, D., 2009, *Intersubjektyvumo ir kūniškumo plotmių sankirta. Fenomenologinė perspektyva*. Daktaro disertacija: humanitariniai mokslai, filosofija (01 H) Vytauto Didžiojo universitetas. Kaunas: VDU.
298. Venslovaitė, V., 2013, *Mokytojo naratyvo įtaka mokinio estetiniam suvokimui: muzikinės raiškos fenomenologinė perspektyva*. Daktaro disertacija: socialiniai mokslai, edukologija (07 S) Vilniaus universitetas. Vilnius: VU.
299. Vilkonienė, M., 2007, *Bendrojo išsilavinimo kokybė: samprata, problematika, praktika*. Vilnius: UAB Cilklonas.
300. Vilkonienė, M., 2011, *Prusinimo sąvokos vieta ugdymo sąvokų sistemoje. Vaikystė ir ugdymas – 2013*. Mokslinės praktinės konferencijos straipsnių rinkinys. Šiaulių universiteto Edukologijos fakulteto Ugdymo sistemų katedra. Šiauliai: Lucilijus.
301. Vilkonis, R. (sud.), 2008, *Neuždarykime vaikystės tarp sienų keturių*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
302. Vilkonis, R., Vildžiūnaitė, Au., 2008, *Gamtotyra: pirmieji žingsniai VI: metodinė priemonė*. Šiauliai: Lucilijus.
303. *Visuotinis enciklopedinis žodynas*, 2005. Vilnius: Gamta.
304. Zentner, M. R., 2001, Preferences for colours and colours emotion combination in early childhood. *Developmental Science*. Vol. 4(4), p. 389-398.
305. Zahavi, D., 2010, Anapų empatijos: fenomenologiniai intersubjektyvumo svarstymai. *Santalka. Filosofija*. Nr. 18. Vilnius: VGTU leidykla.
306. Žydzūnaitė, V., 2005, *Komandinio darbo kompetencijos ir jų tyrimo metodologija slaugytojų veiklos požiūriu*. Monografija. Kaunas: Judex.
307. Žukauskienė R., 2007, *Raidos psichologija*. Vilnius: Margi raštai.
308. Watersa, J., Maynardb, T., 2010, What's so interesting outside? A study of child-initiated interaction with teachers in the natural outdoor environment. *European Early Childhood Education Research Journal*. Nr. 18 (4), p. 473–483.
309. Wattchow, B., Brown, M., 2011, *A Pedagogy of Place: Outdoor Education for a Changing World*. Australia, Clayton: Griffin Press.
310. Wells, Nancy M. Evans, Gary W., 2003, Nearby Nature: A Buffer of Life Stress Among Rural Children. *Environment and Behavior*. No. 35(3), p. 311-330.
311. Wells, Nancy M., 2000, At Home with Nature, Effects of „Greenness“ on Children's Cognitive Functioning. *Environment and Behavior*. No. 32(6), p. 775-795.
312. What we do? 2012, Colorado Outward Bound School. Prieiga internetu: <https://www.cobs.org/what-we-do.html> [žiūrėta 2013-12-15].
313. Widlöcher, D., 2010, *Vaičių piešinių interpretacija*. Šiauliai: VšĮ Šiaulių universiteto leidykla.
314. Wilson, E. O., 1984, *Biophilia*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
315. Wilson, E. O., 2013, *Letters to a Young Scientist*. WW Norton & Company.
316. Wilson, E. O., 2002, *The Future of life*. Knopf.
317. Willmott, R., 2008, *Education Policy and Realist Social Theory. Primary teachers, child-centered philosophy and the new managerialism*. London and New York: Routledge.
318. Wilding, A., 2010, Naturphilosophie redivivus: on Bruno Latour's 'political ecology // Cosmos and History. *The Journal of Natural and Social Philosophy*. Vol. 6. No. 1.



319. Willig, C., Stainton-Rogers, W., 2008, *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology Visual Approaches: Using and Interpreting Images*. SAGE Publications, Inc.
320. Withrow, R., 2004, The Use of Color in Art Therapy. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*. Vol. 43, Issue 1, p. 33–40.
321. Worthington, M., 2009, Fish in the water of culture: Signs and symbols in young children's drawing. *The Psychology of Education Review*. Vol. 33. No. 1, p. 37-46.
322. Берн, Э., 2010, *Игры, в которые играют люди: психология человеческих взаимоотношений*. Москва: Эксмо.
323. Выготский, Л. С., 1960, *Развитие высших психических функций: из неопубликованных*. Москва: Издательство Академии педагогических наук.
324. Лурья, А. Р., 1979, *Язык и сознание*. Prieiga internetu: [http://www.pedlib.ru/Books/1/0170/index.shtml?from\\_page=33](http://www.pedlib.ru/Books/1/0170/index.shtml?from_page=33) [žiūrėta 2013-09-22].
325. Хейзинга, Й., 1992, *Homo ludens. В тени завтрашнего дня*. Москва: Прогресс: Прогресс-Академия.
326. Ясвин, В. А., 2000, *Психология отношения к природе*. Москва: Типография: Наука.

### Dokumentai ir kiti informacijos šaltiniai

327. *Lietuvos Respublikos Konstitucija*. 1992. Valstybės Žinios. Nr. 33-1014 (1992-11-30).
328. *Geros mokyklos koncepcija*. 2013. Vilnius.
329. *Lietuvos švietimo koncepcija*. 1992. Vilnius: Leidybos centras.
330. *Lietuvos vaikų ikimokyklinio ugdymo koncepcija*. 1989. Tautinė mokykla. I d. Kaunas: Šviesa.
331. *Valstybinė šeimos politikos koncepcija*. 2008. Lietuvos Respublikos Seimo 2008 m. birželio 3 d. Nr. X-1569 nutarimas.
332. *Netradicinio ugdymo koncepcija*. 2010. Patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2010 m. kovo 5 d. įsakymu Nr. V-299. Prieiga internetu: [http://www.smm.lt/uploads/documents/Svietimas\\_ikimokyklinis/nu\\_koncepcija.pdf](http://www.smm.lt/uploads/documents/Svietimas_ikimokyklinis/nu_koncepcija.pdf) [žiūrėta 2010-04-09].
333. *Jungtinių Tautų Vaiko teisių konvencija*. 1995. Valstybės žinios, 1995-07-21, Nr. 60-1501.
334. *Vaiko gerovės valstybės politikos koncepcija*. 2003. Valstybės žinios, 2003-05-30, Nr. 52-2316.
335. *Lietuvos Respublikos Švietimo Įstatymas*. 2003. Nauja įstatymo redakcija nuo 2011-07-01: Nr. XI-1281, 2011-03-17, Žin., 2011, Nr. 38-1804 (2011-03-31).
336. *Lietuvos Respublikos Vaiko teisių apsaugos pagrindų Įstatymas*. 1996. Valstybės žinios, 1996, Nr. 33-807.
337. *Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatų įgyvendinimo programa*. 2005. Valstybės žinios, 2005 01 27, Nr. 12-391.
338. *Jungtinių Tautų Europos Ekonomikos komisijos darnaus vystymosi švietimo strategija*. 2005. Prieiga internetu: [http://www.smm.lt/veikla/docs/dv\\_svietimas/Jungtines\\_tautos.pdf](http://www.smm.lt/veikla/docs/dv_svietimas/Jungtines_tautos.pdf) [žiūrėta 2009-09-14].
339. *Lietuvos higienos norma HN 75:2010 „Įstaiga, vykdanči ikimokyklinio ir (ar) priešmokyklinio ugdymo programą. Bendrieji sveikatos saugos reikalavimai“*. Valstybės žinios, 2010-04-30, Nr. 50-2454.



340. *Lietuvos higienos norma HN 93:1999 „Žaislai Higienos normos ir taisyklės“*. Dalinis pakeitimas ir papildymas 2002 sausio 22 d. Lietuvos Respublikos sveikatos apsaugos ministro įsakymas dėl Lietuvos Respublikos sveikatos apsaugos ministro 1999 m. gruodžio 3 d. įsakymo nr. 529 „dėl Lietuvos higienos normos HN 93:1999 „žaislai. higienos normos ir taisyklės“ dalinio pakeitimo ir papildymo 2002 m. sausio 22 d. Nr. 40. Vilnius. Prieiga internetu: [http://sena.sam.lt/lt/main/teisine\\_informacija/higienos\\_normos?id=24532](http://sena.sam.lt/lt/main/teisine_informacija/higienos_normos?id=24532) [žiūrėta 2010-04-09].
341. *Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo plėtros 2007–2012 metų programa*. 2007 [Nebegaloja]. Valstybės žinios, 2007-10-13, Nr. 106-4344. Pakeitimas: Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo plėtros 2011–2013 metų programa. Patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2011 m. kovo 1 d. įsakymu Nr. V-350. Valstybės žinios, 2011-03-10, Nr. 30-1421.
342. *Bendroji priešmokyklinio ugdymo ir ugdymosi programa*. 2002. Prieiga internetu: <http://www.pedagogika.lt/puslapis/bps/priesmok.pdf> [žiūrėta 2010-04-09].
343. *Vaikų nuo gimimo iki privalomojo mokymo pradžios gyvenimo ir ugdymo sąlygų gerinimo modelio aprašas*. 2009. Valstybės žinios, 2009-11-21, Nr. 138-6073.
344. *Darželio-mokyklos bendrieji nuostatai*. 2000. Patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2000 11 24 įsakymu Nr. 1418. Prieiga internetu: <https://www.e-tar.lt/portal/legalActPrint.html?documentId=TAR.34727E34D062> [žiūrėta 2010-04-09].
345. *Švietimo pagalbos nelankančiam ugdymo įstaigos 5-6 metų vaikui teikimo tvarka*. 2003. Valstybės žinios, 2004-01-15, Nr. 8-211. Patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2003 m. gruodžio 16 d. įsakymu Nr. ISAK-1809.
346. *Priešmokyklinio ugdymo priemonės samprata*. 2003. Patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2003 m. spalio 15d. įsakymu Nr. ISAK-1434.
347. *Rekomendacijos savivaldybėms dėl centralizuoto vaikų priėmimo [švietimo įstaigų ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo grupes]*. 2003. Patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2003 m. birželio 25 d. įsakymu Nr. ISAK-918.
348. *Priešmokyklinio ugdymo organizavimo modelių aprašas*. 2003 [Nebegaloja]. Pakeitimas: Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas dėl priešmokyklinio ugdymo tvarkos aprašo patvirtinimo 2013 m. lapkričio 21 d. Nr. V-1106 Vilnius. *Priešmokyklinio ugdymo tvarkos aprašas*. Patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2013 m. lapkričio 21 d. įsakymu Nr. V-1106.
349. *Reikalavimai valstybinių ir savivaldybių mokyklų nuostatams*. 2004 [Nebegaloja]. Pakeitimas: Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas dėl nuostatų, įstatų ar statutų įforminimo reikalavimų patvirtinimo 2011 m. birželio 29 d. Nr. V-1164 Vilnius. Nuostatų, įstatų ar statutų įforminimo reikalavimai. Patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2011 m. birželio 29 d. įsakymu Nr. V-1164.
350. *Bendrojo lavinimo, specialiojo ugdymo, profesinio mokymo mokyklų, pagalbą mokiniai, mokytojui ir mokyklai teikiančių įstaigų steigimo, reorganizavimo, likvidavimo ir pertvarkymo kriterijų sąrašas*. 2004. Dalinis pakeitimas ir papildymas: Nutarimas Dėl mokyklų, vykdančių formaliojo švietimo programas, tinklo kūrimo taisyklių patvirtinimo 2011 m. birželio 29 d. Nr. 768 Vilnius. Mokyklų, vykdančių formaliojo švietimo programas, tinklo kūrimo taisyklės. Patvirtinta Lietuvos Respublikos Vyriausybės 2011 m. birželio 29 d. nutarimu Nr. 768.
351. *Švietimo pagalbos ikimokyklinio amžiaus vaiką namuose auginančiai šeimai teikimo tvarkos aprašas*. 2004. Valstybės žinios, 2004-06-15, Nr. 94-3451.

352. *Pavyzdinis auklėtojo pareigybės aprašymas*. 2005. Patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2005 m. lapkričio 11 d. įsakymu Nr. ISAK-2249.
353. *Ikimokyklinio ugdymo programų kriterijų aprašas*. 2005. Valstybės žinios, 2005-04-23, Nr. 52-1752. [Nauja redakcija 2011-07-01].
354. *Vaiko brandumo mokytis pagal priešmokyklinio ir pradinio ugdymo programas įvertinimo tvarkos aprašas*. 2005. Dalinis pakeitimas ir papildymas: Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas Dėl švietimo ir mokslo ministro 2005 m. spalio 29 d. įsakymo nr. ISAK- 2173 „Dėl vaiko brandumo mokytis pagal priešmokyklinio ir pradinio ugdymo programas įvertinimo tvarkos aprašo tvirtinimo“ pakeitimo 2012 m. birželio 13 d. Nr. V-971 Vilnius. Valstybės žinios, 2012-06-19, Nr. 68-3497.
355. *Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų aprašas: taip pat ir vaikams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių*. 2013. Projektas „Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo plėtra“ Nr. VP1-2.3-ŠMM-03-V-02-001. Prieiga internetu: <http://www.pazagieniumokykla.lt/wp-content/uploads/2013/12/Ikimokyklinio-am%C5%BEiaus-vaik%C5%B3-pasiekim%C5%B3-apra%C5%A1o-projektas1.pdf> [žiūrėta 2014-02-20].
356. *Metodinės rekomendacijos dėl ikimokyklinio ugdymo lėšų skyrimo vienam vaikui principo taikymo*. 2007. Pritarta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2007 m. gegužės 29 d. įsakymu Nr. ISAK -1026.
357. *Metodinės rekomendacijos ikimokyklinio ugdymo programai rengti*. 2006. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
358. *Institucinio ikimokyklinio ir priešmokyklinio amžiaus vaikų ugdymosi sąlygų kaitos savivaldybėse tyrimas*. 2013. Tyrimo ataskaita. Švietimo ir mokslo ministerijos Švietimo aprūpinimo centras. Prieiga internetu: [http://www.ikimokyklinis.lt/uploads/files/dir679/dir33/dir1/4\\_0.php](http://www.ikimokyklinis.lt/uploads/files/dir679/dir33/dir1/4_0.php) [žiūrėta 2014-02-20].
359. *Ikimokyklinio, priešmokyklinio ugdymo vadybos kokybės vertinimas*. 2009. Prof. dr. Jonas Ruškus (grupės vadovas). Tyrimo ataskaita. Prieiga internetu: <http://www.upc.smm.lt/projektai/pletra/Tyrimai/J.%20Ruskaus%20tyrimo%20ataskaita/Ikimokyklinio,%20priesmokyklinio%20ugdymo%20vadybos%20kokybes%20vertinimas%20Tyrimo%20ataskaita2009%2008%2031.pdf> [žiūrėta 2013-10-24].
360. *Ikimokyklinio, priešmokyklinio ugdymo turinio ir jo įgyvendinimo kokybės analizė*. 2009. Prof. dr. Monkevčienė, O. (grupės vadovė.), Tyrimo ataskaita. Prieiga internetu: <http://www.upc.smm.lt/projektai/pletra/Tyrimai/VPU%20tyrimo%20ataskaita/Ikimokyklinio,%20priesmokyklinio%20ugdymo%20turinio%20ir%20jo%20%20igyvendinimo%20kokybes%20analize%20Tyrimo%20ataskaita%202009%2011%2005.pdf> [žiūrėta 2013-10-24].
361. *Ikimokyklinio ugdymo įvairovė: esama situacija ir visuomenės lūkesčiai*. 2008. Mokslinio tyrimo galutinė mokslinė ataskaita. Prieiga internetu: [http://www.smm.lt/svietimo\\_bukle/docs/tyrimai/sb/VPU-atask-paslaug-ivairove.pdf](http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/tyrimai/sb/VPU-atask-paslaug-ivairove.pdf) [žiūrėta 2010-12-25].
362. *Priešmokyklinio amžiaus vaikų (5-6(7) m.) kokybiško ugdymo(si) veiksniai ir kriterijai*. 2003. Mokslinio tyrimo galutinė mokslinė ataskaita. Prieiga internetu: [http://www.senoji.vpu.lt/bibl/elvpu/Priesmokyklinio\\_amziaus\\_vaiku\\_kokybisko\\_ugdymosi\\_veiksniai\\_kriterijai\\_mokslinis\\_tyrimas\\_2003.pdf](http://www.senoji.vpu.lt/bibl/elvpu/Priesmokyklinio_amziaus_vaiku_kokybisko_ugdymosi_veiksniai_kriterijai_mokslinis_tyrimas_2003.pdf) [žiūrėta 2009-04-20].
363. *Socialinio teisingumo rodikliai švietime*. 2009. Mokslinio tyrimo pirmo etapo ataskaita. Prieiga internetu: [http://www.smm.lt/svietimo\\_bukle/docs/tyrimai/sb/SOTERO.pdf](http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/tyrimai/sb/SOTERO.pdf) [žiūrėta 2010-05-20].

364. *Ikimokyklinio ugdymo pasirinkimo galimybės Lietuvoje*. 2004. Tiriamojo darbo ataskaita. Prieiga internetu: [http://www.smm.lt/svietimo\\_bukle/docs/ikimokyklinio\\_ugdymo\\_2004.doc](http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/ikimokyklinio_ugdymo_2004.doc) [žiūrėta 2011-04-15].
365. *Švietimo būklės tyrimų apžvalga. Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metams ir Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacijos rekomendacijų Lietuvai aspektu*. 2008. Vilnius: Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija, švietimo plėtrotės centras.
366. *Švietimo aprūpinimo standartai*. 2011. Patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2011 m gruodžio 12 d. įsakymu Nr. V-2368.
367. *Nacionalinis susitarimas dėl šeimai palankios aplinkos kūrimo*. 2010-06-21 Inicijavo – Lietuvos Respublikos socialinės apsaugos ir darbo ministerija. Prieiga internetu: [http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc\\_l?p\\_id=376067&p\\_query=&p\\_tr2=](http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=376067&p_query=&p_tr2=) [žiūrėta 2012-04-15].

**Ramunė Burškaitienė**

**IKIMOKYKLINIO UGDYMO ĮSTAIGOS  
LAUKO UGDOMOSIOS APLINKOS TURINIO  
KONCEPTUALIZAVIMAS**

Daktaro disertacija  
Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)