

MYKOLO ROMERIO UNIVERSITETO
ŽMOGAUS IR VISUOMENĖS STUDIJŲ FAKULTETO
EDUKOLOGIJOS IR SOCIALINIO DARBO INSTITUTAS

INA LUKŠYTĖ
(VADYBA MOKYKLOJE)

**IKIMOKYKLINIO AMŽIAUS VAIKŲ PAŽANGOS IR
PASIEKIMŲ STEBĖSENOS YPATUMAI**

Magistro baigiamasis darbas

Darbo vadovė: Prof. dr. A. Railienė

Vilnius, 2025

TURINYS

ĮVADAS	4
1. IKIMOKYKLINIO AMŽIAUS VAIKŲ PASIEKIMŲ IR PAŽANGOS STEBĖSENOS TEORINĖ ANALIZĖ.....	7
1.1 Pasiekimų ir pažangos stebėsenos samprata	7
1.2 Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų sritys.....	9
1.3. Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų stebėsenos ypatumai	17
2. TYRIMO „IKIMOKYKLINIO AMŽIAUS VAIKŲ PASIEKIMŲ STEBĖSENOS RAIŠKA MOKYTOJŲ PEDAGOGINĖJE DOKUMENTACIJOJE“ REZULTATAI.....	23
2.1 Tyrimo metodologija	23
2.2 Tyrimo rezultatų analizė	28
2.2.1 <i>Vaikų pažangos ir pasiekimų sričių raiška (kas fiksuojama)</i>	29
2.2.2 <i>Mokytojo atliekamos stebėsenos fiksavimo forma (kaip fiksuojama)</i>	41
DISKUSIJA	48
IŠVADOS.....	52
REKOMENDACIJOS	54
LITERATŪRA	55
SANTRAUKA.....	61
SUMMARY.....	62
AKADEMINIO SĄŽININGUMO DEKLARACIJA	63

IVADAS

Temos aktualumas. Ankstyvoji vaikystė – labai svarbus vaiko gyvenimo ir raidos tarpsnis. Pripažįstama, kad šiame tarpsnyje pirmosios patirtys ir socialiniai ryšiai formuoja vaiko besivystančių smegenų struktūrą (Sabaliauskienė ir kt., 2021), vaikai įgyja gebėjimų, būtinų jų mokymuisi ir raidai ateityje (UNICEF, 2023). Vaiko patirtis ankstyvaisiais metais yra susijusi su mokymosi pasiekimais vėlesniame gyvenime, taip pat su įgūdžių, gebėjimų ir produktyvumo vystymusi suaugus (UNICEF, 2023), o investicijos į ankstyvuosius vaiko gyvenimo metus šeimoms, visuomenėms ir šalims duoda didžiausią grąžą (Black et al, 2017). Todėl ankstyvojo ugdymo ir vystymosi laikotarpis yra ne tik gyvybiškai svarbus laikotarpis tolimesnei vaiko gerovei, bet ir laikytinas kritiniu tarpsniu investicijoms į žmogiškąjį kapitalą (UNICEF, 2023).

Kokybiško ikimokyklinio ugdymo reikšmė pabrėžiama tiek Europos strateginiuose dokumentuose (EK, 2020 working group : early childhood education and care, 2021; ECCE, 2019), tiek ir švietimą reglamentuojančiuose teisės aktuose Lietuvoje (LR Švietimo įstatymas, 2011; Geros mokyklos koncepcija, 2015; Ikimokyklinio ugdymo programos gairės, 2023). Pabrėžiama, kad ikimokyklinis ugdymas yra aktualus ne tik kaip pasirengimo mokyklai procesas, bet ir kaip esminė vaiko visapusiškos raidos dalis.

Neatsiejama ikimokyklinio ugdymo dalis yra vaikų pasiekimų ir pažangos stebėseną, grįsta individualia vaiko raida, jo poreikiais bei unikalia pažanga (Bakken, Brown, & Downing, 2017). Vaiko pasiekimų ir pažangos stebėseną ikimokykliniame ugdyme turi būti grindžiama vaiko pažinimu ir siejama su ugdymo planavimu, nuolatinio ugdymo(si) proceso stebėjimu ir ugdymo(si) proceso veiksmingumo vertinimu (Sabaliauskienė ir kt., 2021). Nagrinėjant ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimus ir pažangą svarbu suderinti įvairius metodus: pvz. dokumentavimo, stebėjimo, vaikų gebėjimų ir ugdymosi aprašomuosius vertinimus (Nacionalinė švietimo agentūra, 2024). Stebėsenos dokumentavimo metodų suderinimas duoda reikalingos ir naudingos informacijos apie vaikų patirtį ir raidą, bei prisideda prie vaiko perėjimą į kitą mokymosi ir ugdymo(si) etapą (ECCE, 2019). Remiantis Nacionalinės švietimo agentūros (2024) galima teigti, kad ankstyvojo ugdymo pasiekimų ir pažangos stebėsenos tikslas – atliepti vaiko ugdymo(si) poreikius, atskleidžiant vaiko potencialą, o stebėsenos rezultatai naudojami siekiant gerinti ugdymo proceso kokybę.

Pasak Vanco (2024) ikimokykliniame ugdyme vertinimas pedagogams yra svarbi priemonė, kuri padeda stebėti įgūdžių vystymosi pažangą, nustatyti vaiko poreikius ir formuoti mokymo strategijas. Taigi, ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų vertinimo procese esminis vaidmuo tenka mokytojui, kuris turi gebėti ne tik rinkti, fiksuoti, analizuoti ir reflektuoti duomenis apie vaikų individualią pažangą bet ir remiantis šiais duomenimis pagrįstai ir tikslingai planuoti ugdymą (Vaiko ugdymosi pasiekimų ir pažangos vertinimas ikimokykliniame ir priešmokykliniame ugdyme, 2022)

bei personalizuoti ugdymo procesą atliepiančią kiekvieno vaiko unikalius poreikius ir individualią raidą (Peterson & Elam, 2020). Ikimokyklinio ir (ar) priešmokyklinio ugdymo programas vykdančių mokyklų veiklos kokybės išorinio vertinimo metodikoje (2020) kaip kokybės kriterijais pasiekimams vertinti įvardinami mokytojo veiklos aspektai ne tik rinkti, fiksuoti, vaikų pasiekimus, dokumentuoti jų pažangą, bet ir bendradarbiauja su vaiko šeima, kitais mokytojais norėdamas geriau pažinti vaiką, dalijasi su jais informacija apie vaiko daromą pažangą.

Temos iširtumas ir naujumas. Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų ir pažangos stebėseną analizuojama tiek nacionaliniuose, tiek užsienio autorių atliktuose tyrimuose. Pasiekimų ir pažangos stebėsenos samprata pastarajame dešimtmetyje analizuojama Formosinho ir Pascal (2016), Bakken, Brown ir Downing (2017), Peterson ir Elam (2020), Spreeuwenberg (2022) darbuose. Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimai, jų sritys bei ugdymo ypatumai aptariami Lietuvos mokslininkų (Monkevičienė ir Stankevičienė, 2017; Stonkuvienė, 2018; Žalnieraitienė ir Smolnikova, 2018; Radzevičienė ir kt., 2018; Bilbokaitė, Bilbokaitė – Skiauterienė ir Adamovičė, 2020; Monkevičienė ir kt., 2020; Neifachas ir Liubartienė, 2021; Valevičės ir Bagdono, 2022 ir kt.) ir užsienio mokslininkų (Milyavskaya et al, 2015; Hagen, Melby-Lervag ir Lervag, 2017; Birnbaum ir kt., 2017; White, 2019; Tvardovskaya ir Kurbanova, 2019; Meloy ir Schachner, 2019; Pianta, Hamre & Nguyen, 2020; Jackson ir kt., 2020; Jurčević Lozančić ir Tot, 2020; Stan ir Babut, 2021; Aydogdu, 2022; Heletska, 2022; Maxkambayeva ir Binoqulova, 2022; O'Reilly, Devitt, & Hayes, 2022; Mullabaeva, Abdunazarova & Sharafitdinov, 2024; Cruz ir kt., 2024; Meylani, 2024 ir pan.) tyrimuose. Mokslinėje literatūroje analizuojami ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų stebėsenos ypatumai (Jablon, Dombro ir Dichtelmiller, 2015; Stacey, 2015; Alnervik, 2018; Biffi, 2019; Peterson & Elam, 2020) bei pedagoginio dokumentavimo aktualijos (Peterson ir Elam, 2020; Hostyn, Mäkitalo, Hakari ir Vandebussche, 2020; Sabaliauskienė ir kt., 2021; Bilbokaitė, Bilbokaitė-Skiauterienė ir Adamovičė, 2021; Massimelli, Mineo ir Tucci, 2022; Lindh ir Mansikka, 2023; Viskovič ir Zeleničić, 2024).

Paskutinių metų mokslinių tyrimų rezultatai akcentuoja, kad vaikų pažangos ir pasiekimų stebėseną yra įvardinamas viena iš labiausiai tobulintinų ikimokyklinio ugdymo įstaigos veiklos sričių (Sabaliauskienė ir kt., 2021). Tyrimai pabrėžia, kad vis dar stokojama informacijos apie ikimokyklinio amžiaus vaikų pažangos ir pasiekimų stebėsenos procesus ikimokyklinio ugdymo įstaigoje (O'Shea, 2020; Bilbokaitė, Bilbokaitė-Skiauterienė ir Adamovičė, 2021), trūksta duomenų apie ikimokyklinio ugdymo pedagogų taikomus metodus ir priemones stebint ir fiksuojant vaikų pažangą ir pasiekimus (NAEYC, 2024), pažangos stebėsenos metodų ir priemonių veiksmingumą (Bilbokaitė, Bilbokaitė-Skiauterienė ir Adamovičė, 2021).

Tyrimo problema formuluojama klausimais: koku būdu mokytojai fiksuoja ir dokumentuoja vaiko pasiekimus ir pažangą? Kaip mokytojų stebėsenos dokumentacijoje atsispindi vaiko pasiekimai ir pažanga? Kokios sritys labiausiai akcentuojamos? Kokius vaiko pasiekimų ir pažangos įrodymus ir koku būdu mokytojai fiksuoja ir dokumentuoja? Kas būdinga mokytojų stebėsenos dokumentacijai?

Tyrimo objektas: ikimokyklinio amžiaus vaikų pažangos ir pasiekimų stebėseną.

Tikslas - išanalizuoti ikimokyklinio amžiaus vaikų pažangos ir pasiekimų stebėsenos ypatumus.

Uždaviniai:

1. Išanalizuoti ugdymo(si) pažangos ir pasiekimų stebėsenos sampratą.
2. Aptarti ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų ir pažangos stebėsenos charakteristikas.
3. Atskleisti ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų ir pažangos stebėsenos raišką mokytojų pedagoginėje dokumentacijoje.

Darbe taikyti metodai. Siekiant išanalizuoti ugdymo(si) pažangos ir pasiekimų stebėsenos sampratą bei aptarti ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų ir pažangos stebėsenos charakteristikas atlikta mokslinės literatūros, norminių dokumentų analizė.

Siekiant atskleisti ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų ir pažangos stebėsenos raišką mokytojų pedagoginėje dokumentacijoje atliktas kokybinis tyrimas taikant dokumentų analizės metodą.

Duomenų analizei taikytas teminės analizės metodas.

1. IKIMOKYKLINIO AMŽIAUS VAIKŲ PASIEKIMŲ IR PAŽANGOS STEBĖSENOS TEORINĖ ANALIZĖ

1.1 Pasiekimų ir pažangos stebėsenos samprata

Vaiko ugdymo(si) pažangos ir pasiekimų stebėseną ankstyvajame ugdyme yra suprantama kaip nuolatinis ir prasmingas stebėjimo procesas, integruotas į kasdienes veiklas, kurio tikslas- palaikyti vaiko individualų mokymąsi, pažangą bei įgalinti refleksiją ir bendradarbiavimą tarp pedagogo, vaiko ir šeimos (Peterson & Elam, 2020). Šis požiūris taip pat pabrėžiamas Lietuvos švietimo dokumentuose, kur teigiama (Ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymosi pasiekimų aprašas 2024), kad ugdymo procesas turėtų būti grindžiamas nuolatiniu vaiko stebėjimu ir individualių poreikių atpažinimu. Pasiekimų apraše pabrėžiama, kad pasiekimų stebėseną padeda pedagogams ir kitiems specialistams atkreipti dėmesį į kiekvieno vaiko ugdymosi skirtumus, poreikius, augimą pasiekimų žingsnyje ir sudarytos sąlygas bendrame ugdymosi procese kiekvienam siekti geresnių rezultatų. (Ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymosi pasiekimų aprašas 2024).

Pasak mokslininkų Formosinho ir Pascal (2016) stebėseną nėra vien tik pasiekimų registravimas- tai procesas, kurio metu vertinama, kaip vaikas mokosi, kaip keičiasi jo gebėjimai, įgūdžiai ir emocinė būseną natūraliame kasdienybės kontekste. Pasak Nacionalinės švietimo agentūros formuojamasis vertinimas leidžia pedagogams nuolat stebėti ir analizuoti vaikų mokymosi eigą, teikti grįžtamąjį ryšį bei pritaikyti ugdymo strategijas pagal individualius vaikų poreikius, taip užtikrinant individualizuotą ugdymo procesą, atitinkantį kiekvieno vaiko gebėjimus ir ugdymosi tempą (Nacionalinė švietimo agentūra, 2018). Jų teigimu (Nacionalinė švietimo agentūra, 2018) svarbu stebėti ne tik galutinį variantą, bet ir patį mokymosi procesą, kuris atskleidžia vaiko raidos dinamiką, mokymosi ypatumus ir individualias galimybes (Nacionalinė švietimo agentūra, 2018).

OECD (2020) teigimu pagal šiuolaikinius ugdymo mokslus, pažangos stebėseną ikimokykliniame ugdyme suprantama kaip nuolatinis ir prasmingas procesas, integruotas į kasdienes vaikų veiklas. Ši stebėseną apima akademinį, socialinių ir emocinių gebėjimų augimą ir vystymąsi bei atskleidžia individualius vaiko augimo ir ugdymosi galimybių svarbą (OECD, 2020). Pasak Nacionalinės švietimo agentūros (2022) metodinio leidinio, ugdymas- tai procesas, kuris turi būti grindžiamas nuolatiniu vaiko stebėjimu, individualių poreikių atpažinimu ir pasiekimų pažangos analizavimu. Vaiko stebėseną suteikia pedagogams galimybę planuoti ugdymo veiklas atliepiančią kiekvieno vaiko poreikius ir gebėjimus skatinančią asmeninę pažangą (Nacionalinės švietimo agentūros, 2022). Pasak Nacionalinės švietimo agentūros (2022), formuojamasis vertinimas, tampa pažangos stebėsenos forma ir ugdymo(si) procese tampa pagrindine priemone ugdant vaiko individualų tobulėjimą ir sėkmingą ugdymo(si) eigą.

Pasak Spreeuwenberg (2022) nuosekli vaiko stebėseną per tam tikrą laikotarpį leidžia pedagogams suprasti, kaip vaikas mąsto, suvokia jį supantį pasaulį ir tuo pačiu padeda priimti tikslingus sprendimus planuojant vaiko ugdymo veiklas, atliepiančias individualius vaiko poreikius ir skatinančius jo asmeninę pažangą.

Norint užtikrinti veiksmingą vaikų ugdymosi pasiekimų ir pažangos stebėseną OECD (2020) teigimu būtina, kad procesas būtų sistemingas, nuolatinis ir integruotas į kasdienes veiklas. Pasak Nacionalinės švietimo agentūros (2022) ikimokyklinio ugdymo vaikų stebėjimas vyksta natūraliose situacijose: žaidžiant, bendraujant su draugais, sprendžiant ar kuriant kasdienes veiklas. OECD teigimu (2020), tokią stebėseną fiksuojant atsiskleidžiamas autentiškas vaiko elgesys, gebėjimai ir emociniai raidos pasireiškimai, taip išvengiant papildomo spaudimo vaikui ir dirbtinumo. Kaip nurodoma Nacionalinės švietimo agentūros (2022) dokumentuose, stebėjimo procesas turi būti organizuojamas jautriai, gerbiant vaiko individualumą ir natūralią mokymosi eigą.

Mokslininkų Formosinho ir Pascal (2016) teigimu stebėsenos procese svarbu ne galutinis rezultatas, o proceso eiga. Pasak OECD (2020) surinkti stebėjimo duomenys turėtų būti naudojami ne vaikų lyginimui, o jų individualių ugdymo procesų tobulinimui ir vertinimui.

Erasmus+Project (2022) teigimu vaikų įsitraukimas į refleksijos veiklas stiprina jų mokymosi sąmoningumą, motyvaciją ir pasitikėjimą savimi. Nacionalinė švietimo agentūra teigia (2022), kad analizuojant stebėjimo metu surinktą informaciją, būtina įvertinti stipriąsias vaiko puses ir suplanuoti ugdymo(si) veiklas.

OECD (2020) teigimu, stebėjimo metu objektyviai ir visapusiškai stebint vaiko pažangą, svarbu fiksuoti vaiko darbus, nuotraukas, video įrašus ir ugdymosi aplanką (portfolio), kurie padeda atskleisti mokymo pasiekimus ir eigą.

Nacionalinė švietimo agentūra (2022) teigia, kad tėvų ir vaikų įsitraukimas daro svarbią įtaką stebėsenos procese, nes bendradarbiavimas su šeima padeda labiau suprasti vaiko pasiekimus ir užtikrinti ugdymo nuoseklumą. Pagal OECD (2020) stebėsenos metu svarbu užtikrinti vaiko asmens neliečiamybę, pagarbą jo emocinei būsenai ir teisę į privatumą.

Mokslininkai OECD (2020); Formosinho ir Pascal (2016) ir Nacionalinė švietimo agentūra (2022) vieningai teigia, kad vaikų ugdymosi pažangos ir pasiekimų stebėseną ikimokykliniame ugdyme yra kaip nuolatinis, kryptingas ir prasmingas procesas, paremtas individualiais vaiko poreikių, ugdymosi tempų ir gebėjimų atpažinimo procesu.

Taigi, stebėsenos tikslas - ne tik fiksuoti vaiko pasiekimus, bet ir remtis stebėjimo duomenimis kuriant individualizuotas ugdymo strategijas, padedančias kiekvienam vaikui augti ir tobulėti. Efektyvi stebėseną padeda pedagogams užtikrinti kryptingą ir diferencijuotą ugdymą, skatinti vaikų motyvaciją, stiprinti jų savivertę bei ugdymosi sąmoningumą. Vaikų stebėseną

natūraliame jų veiklos kontekste, jautrus ir pagarbus požiūris į vaiko individualumą bei aktyvus vaikų įsitraukimas į refleksijos procesus sudaro prielaidas aukštesnei ugdymo kokybei pasiekti.

1.2 Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų sritys

Lietuvoje, siekiant užtikrinti vaikų ugdymo kokybę ankstyvajame amžiuje, aktualizuojama ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų ir pažangos stebėsena. Bakken, Brown ir Downing (2017) teigimu, ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų ir pažangos vertinimas svarbus siekiant užtikrinti ikimokyklinio ugdymo kokybę ir efektyvumą. Mokslininkų (Pianta, Hamre & Nguyen, 2020; Bilbokaitė, Bilbokaitė – Skiauterienė ir Adamovičė, 2020) teigimu, kokybiškas ikimokyklinis ugdymas įgalina vaikus siekti geresnių mokymosi rezultatų ateityje ir motyvuoja juos mokytis.

Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų vertinimas - tai įrodymais grįstas ugdymo proceso elementas, orientuotas į galimybių vaikui mokytis ir tobulėti kaip asmenybei, sudarymą (Bilbokaitė, Bilbokaitė – Skiauterienė ir Adamovičė, 2020). Bilbokaitės, Bilbokaitės – Skiauterienės ir Adamovičės (2020) teigimus, šis procesas suteikia galimybę pedagogams teikti informaciją tėvams apie vaiko pažangą, pasiekimus ir įgytą patirtį, fiksuoti mokytojo ir mokyklos darbo sėkmę ir priimti pagrįstus sprendimus.

Ikimokyklinio ugdymo rezultatai yra vaikų raidos ir ugdymosi procese nuosekliai įgyjami bei plėtojami jų pasiekimai: vertybinės nuostatos, žinios bei supratimas ir gebėjimai (Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų aprašas, 2014). Kaip nurodoma Ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymosi pasiekimų apraše (2024), ikimokykliniame amžiuje vaiko raida yra labai sparti ir netolygi, o kiekvieno vaiko ūgtis - tai vaiko individualių pasiekimų žingsniai, kuriuos labai svarbu pastebėti ir atpažinti. Šiame apraše ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimai suskirstyti į 18 pasiekimų sričių, kiekvienoje kurių yra skirstomas į šešis pasiekimų žingsnius, rodančius nuoseklų jų augimą. Pasiekimų visuma laiduoja optimalią vaiko galių ūgtį (Ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymosi pasiekimų apraše, 2024). Minėtame dokumente, kaip ikimokyklinio ugdymo vaikų pasiekimų sritys išskiriamos: (1) kasdienio gyvenimo įgūdžiai; (2) fizinis aktyvumas; (3) emocijų suvokimas ir raiška; (4) savireguliacija ir savikontrolė; (5) savivoka ir savigarba; (6) santykiai su suaugusiaisiais ir bendraamžiais; (7) aplinkos pažinimas; (8) matematinis mąstymas; (9) skaitmeninis sumanumas; (10) kalbų supratimas; (11) kalbinė raiška; (12) estetiškas suvokimas; (13) meninė raiška; (14) kūrybiškumas; (15) tyrinėjimas; (16) problemų sprendimas; (17) gebėjimas žaisti ir (18) mokėjimas mokytis (Ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymosi pasiekimų apraše, 2024).

Pasiekimų apraše kiekviena pasiekimo sritis suskirstyta dar į šešis žingsnius. Vaikų pasiekimo žingsniai siejami su vaiko amžiumi ir taip rodomas nuoseklus jų augimas. Ikimokyklinis

amžius suskirstomas į du amžiaus laikotarpius: 1–3 žingsniuose aprašomi vaiko nuo gimimo iki trejų metų pasiekimai, 4–6 žingsniuose pateikti vaiko nuo trejų iki šešerių metų pasiekimai. Pasiekimų stebėseną padeda mokytojams ir švietimo pagalbos specialistams atkreipti dėmesį į kiekvieno vaiko ugdymosi skirtybes, poreikius, spartų peršokimą į aukštesnį ar užsibuvimą tame pačiame pasiekimų žingsnyje ir sudaryti sąlygas bendrame ugdymosi procese kiekvienam siekti geriausių asmeninių rezultatų (Ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymosi pasiekimų apraše, 2024).

Toliau darbe bus detaliau išanalizuota kiekviena iš minėtų pasiekimo sričių.

Kasdienio gyvenimo įgūdžiai. Plačiąja prasme gyvenimo įgūdžiai yra apibūdinami kaip asmens gebėjimai veiksmingai susidoroti su kasdienio gyvenimo poreikiais ir kylančiais iššūkiais (Gudžinskienė ir Railienė, 2012). Stabel (2013) teigimu, sąvoka "kasdienio gyvenimo įgūdžiai" apibrėžiamas platus asmeninės savipagalbos veiksmų spektras namuose, ugdymo įstaigoje, bendruomenėje. Autoriaus teigimu, siekiant tinkamo asmens sveikatos ir saugumo lygio išlaikymo, daugumą kasdienio gyvenimo įgūdžių, pavyzdžiui, maisto ruošimą ir asmens higieną, būtina praktikuoti nuolat ir reguliariai (Stabel, 2013). Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų apraše (2014) kasdienio gyvenimo įgūdžių pasiekimų sritis orientuojama ir grindžiama vertybine nuostata, kad vaikas domisi viskuo, kas padeda augti sveikam ir saugiam, o pagrindinis dėmesys kreipiamas į tokių vaiko įgūdžių, kaip asmeninio valgymo ir mitybos, asmeninės higienos ir aplinkos tvarkos palaikymo, saugaus elgesio, ugdymą (Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų apraše, 2024). Moksliniai tyrimai atskleidžia, kad vienas iš ikimokyklinio ugdymo tikslų turėtų būti ne tik siekis, kad vaikai įgytų žinių apie sveiką mitybą, bet ugdytųsi valgymo įpročius, nes šiame amžiuje susiformavę mitybos įpročiai turi įtakos tolimesnei asmens sveikatos būklei (Hu et al, 2009; Žalnieraitienė ir Smolnikova, 2018). Heletska (2022) teigimu, gebėjimas pasirūpinti savimi yra laikytinas adaptacinės funkcijos dalimi, kuri apima rengimosi, valgymo ir esminius higienos įgūdžius. Pasak autorės, ankstyvajame amžiuje būtina formuoti pirminius asmens higienos ir savitvarkos pagrindus, pratinant vaiką prie dienos režimo, ugdant poreikį švarai ir tvarkai, vaikai turi suprasti, kokiomis kūno priežiūros priemonėmis jie gali naudotis tik patys ir nesidalinti su kitais, gebėti pats apsirengti ir pan. (Heletska, 2022).

Fizinis aktyvumas. Fizinis aktyvumas apibrėžiamas kaip bet koks raumenų judėjimas, kuriam vykstant eikvojama energija (PSO, 2020). Mokslininkų teigimu, fizinio aktyvumo ugdymas ankstyvajame amžiuje yra neatsiejama ikimokyklinio ugdymo dalis, orientuota į vaiko sveikos gyvensenos įgūdžių formavimą (Radzevičienė ir kt., 2018). Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų apraše (2024) ikimokyklinio amžiaus vaikų fizinio aktyvumo ugdymas siejamas su tokių vertybinių nuostatų, kaip noru judėti, veikti ir žaisti aktyviai. Minėtame dokumente pažymima, kad pagrindinis dėmesys, ugdant fizinio aktyvumo kompetenciją, kreipiamas į stambiosios ir smulkiosios motorikos įgūdžių ugdymą (Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų apraše, 2024). Birnbaum ir kt. (2017)

teigimu, ikimokykliniame amžiuje yra įgyjami esminiai stambiosios ir smulkiosios motorikos įgūdžiai, kurie lemia mokymosi ir veiklos kokybę vėlesniuose amžiaus tarpsniuose. Mokslininkų (Birnbbaum ir kt., 2017; Aalizadeh, Mohamadzadeh & Hosseini, 2014) teigimu, vaikai, kurių motoriniai įgūdžiai yra gerai išvystyti, yra fiziškai aktyvesni. Vaiko smulkiosios motorikos įgūdžiai tiesiogiai sietini su jo mokymosi mokykloje sėkme (Grinienė ir Kasputienė, 2009).

Emocijų suvokimas ir raiška, savireguliacija ir savikontrolė priskirtini prie socialinių emocinių įgūdžių. Čekaitės (2022) teigimu, emocijų suvokimas, raiška ir reguliavimas yra vienas iš įgūdžių, kurie vaikai įgyja ankstyvajame amžiuje, o šių įgūdžių ugdymas aiškiai aktualizuojamas ikimokyklinio ugdymo programose. Emocijų atpažinimo raiška ir jų valdymas yra labai svarbūs bendravimo ir kasdieninės socialinės veiklos įgūdžiai, kurie demonstruoja vaiko gebėjimą socialiai priimtiniu būdu reaguoti ir tinkamai interpretuoti aplinkos signalus (Neifachas ir Liubartienė, 2021). Mokslininkų teigimu (Neifachas ir Liubartienė, 2021) ikimokykliniame amžiuje įgyti kontroliavimo, raiškos ir emocijų atpažinimo gebėjimai ateityje lemia tai, kaip vaikui seksis prisitaikyti prie aplinkos, megzti kontaktą su aplinkiniais. Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų apraše (2014) šio amžiaus vaikų emocijų suvokimo ir raiškos ugdymas siejamas su tokių vertybinių nuostatų, kaip domėjimasis savo ir kitų emocijomis bei jausmais ugdymu. Ypatingai aktualizuojamas vaiko gebėjimų suvokti, pavadinti, reikšti savo jausmus, atpažinti kitų žmonių jausmus ir tinkamai reaguoti, apmąstyti savo ir kitų žmonių jausmus ugdymas (Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų apraše, 2024). Minėtame dokumente savireguliacijos ir savikontrolės ugdymas siejamas su gebėjimų nusiraminti ir atsipalaiduoti, savo dėmesio, jausmų raiškos ir elgesio valdymo, laikytis susitarimų ir taisyklių ugdymu (Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų apraše, 2024). Mokslininkų teigimu, savireguliacijos gebėjimai, tokie kaip sąmoningai valdyti savo emocijas ir jų raišką, elgesį, koordinuoti savo veiksmus su kitų vaikų ir suaugusiųjų elgesiu, atlikti prisiimtas užduotis iki galo, laikytis taisyklių, yra kritinis pasiruošimo mokyklai rodiklis (Milyavskaya et al, 2015).

Savivoka ir savigarba. Mokslininkų teigimu, vienas iš pagrindinių veiksnių, lemiančių asmens tobulėjimą, yra jo savivokos ir savigarbos raidos lygis. Savęs suvokimas yra sudėtingas procesas, kuris vystosi per individo santykį su savimi ir įvairia socialine aplinka (Mullabaeva, Abdunazarova & Sharafitdinov, 2024). Stan ir Babut (2021) teigimu, ankstyvasis vaiko ugdymas padeda pagrindus jo tolesnei raidai, todėl ikimokykliniame ugdyme būtina įtraukti juos aktyvų savęs pažinimo procesą. Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų apraše (2014) šio amžiaus vaikų savivokos ir savigarbos ugdymas siejamas su tokių vertybinių nuostatų, kaip pasitikėjimo savimi ir savo gebėjimais, pagarbos sau ir kitiems ugdymu. Minėtame dokumente savivoka ir savigarba siejamos su gebėjimų pažinti savo kūną, vertinti save ugdymu bei asmeninio tapatumo, bendrystės su šeima ir grupe jausmo, kalbinio, tautinio ir pilietinio tapatumo jausmo formavimu (Ikimokyklinio

amžiaus vaikų pasiekimų apraše, 2024). Jackson ir kt. (2020) teigia, kad tapatumo jausmas raidai labai svarbus ir tai apima savęs suvokimas, kuris jungia saviraišką ir savimonę, bei vaiko savivertės formavimąsi, susijusį su saviveiksmingumo ir savigarbos vystymusi. Pasak autorių (Jackson ir kt., 2020), vaiko bendravimas ir prisiriškimas prie tėvų ir artimųjų padeda jam mokytis suprasti, kas jis yra, ir taip prisideda prie savęs pažinimo proceso. Vaiko savęs suvokimas glaudžiai susijęs su jo saviverte, veiksmingumi ir emociniu saugumu, kurie formuojasi nuolat patiriant palaikymą bei pripažinimą iš artimiausios aplinkos (OECD, 2020). Socialinio tapatumo raida, taip pat svarbi ir ji grindžiama vaiko suvokimu, kad jis priklauso tam tikroms grupėms (pvz. šeimai, darželio bendruomenie) ir skiriasi nuo kitų. Kaip teigia Jackson ir kt (2020) socialinis suvokimas sustiprėja, kai vaikas priima ne tik kitus, bet ir vertina jų išskirtinumą ir atsispindi požiūryje.

Santykiai su suaugusiaisiais ir bendraamžiais. Bendraamžių santykius galima apibrėžti kaip nuolatinę sąveiką ir veiksmus tarp asmenų, pasiekusių tą patį amžiaus, raidos ar brandos lygį ir turinčių panašią gyvenimo istoriją, vertybes, gyvenimo būdą ir socialinį kontekstą (Aydogdu, 2022). Mokslininkų teigimu, nuo pat mažens vaikai bendrauja, žaidžia ir kalbasi tarpusavyje. Ikimokykliniame amžiuje šie mainai tampa vis labiau abipusiai ir koordinuoti (Aydogdu, 2022). Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų apraše (2014) šio amžiaus vaikų santykiai su suaugusiaisiais ir bendraamžiais siejamas su tokių vertybinių nuostatų, kaip geranorišku nusiteikimu bendrauti ir bendradarbiauti su kitais vaikais ir suaugusiaisiais. Minėtame dokumente ši pasiekimų sritis siejama su gebėjimų bendrauti ir bendradarbiauti, prisidėti prie grupės veiklų, pažinti savo ir kitų panašumus ir skirtumus (Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų apraše, 2024). White (2019) teigia, kad efektyvūs bendravimo ir bendradarbiavimo įgūdžiai yra labai svarbūs ikimokykliniame ugdyme, kai mokytojai, administracijos darbuotojai ir tėvai dirba kartu, kad išugdytų šiuos vaikų įgūdžius. Pasak autorių, aukštos kokybės ugdymas priklauso nuo visų dalyvaujančių šiame procese sąmoningumo ir bendradarbiavimo, kad būtų ugdomi tvirti ir pagarbūs tarpusavio santykiai (White, 2019)

Aplinkos pažinimas. Ikimokyklinio amžiaus vaikų apraše (2024) pažymima, kad norint suprasti ir pažinti aplinkinį pasaulį, būtina skatinti smalsumą, stebėjimo gebėjimus ir gebėjimą kelti klausimus apie tai, kas juos supa. Dokumente nurodoma, kad vaikas atpažįsta ir supranta jam žinomus socialinius, kultūrinius bei gamtos objektus ir reiškinius, juos įvardina ir apibūdina, o žinias pritaiko žaidimuose bei kitose veiklose, taigi aplinkos pažinimas sietinas su socialinės, kultūrinės ir gamtinės aplinkos pažinimu, pagarba gyvybei bei aplinkai (Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų apraše, 2024). Tvardovskaya ir Kurbanova (2019) teigimu, ikimokyklinukų socializacija skiriama į tris sritis: šeima, santykiai su bendraamžiais ir santykiai su suaugusiaisiais, o didesniu mastu ir santykiai su mokytoju. Ugdat socialinę kompetenciją svarbu akcentuoti tai, kad vaiko kiti gebėjimai ir savybės gali skatinti arba trukdyti socialinės kompetencijos ugdymąsi. Kai kurie vaikai turi geresnių

pažintinių gebėjimų, kalbos įgūdžių ir jie geba geriau suprasti savo socialinį pasaulį, įskaitant ir jame esančias emocijas ir kaip geriau pateikti, įvardyti savo jausmus ir norus (Denham, Bassett ir Wyatt, 2007). Ankstyvasis susidūrimas su skirtingomis kultūromis ir kilme padeda vaikams išsiugdyti platesnę pasaulėžiūrą (The Nest School, 2024). Nest school teigimu šis įgūdis kritiniam mąstymui labai svarbus ir tokiu būdu jie sužino, kad už jų kasdieninės aplinkos ribų egzistuoja įvairūs gyvenimo būdai, o tai skatina smalsumą, atvirumą ir empatiją. Gamtinės aplinkos pažinimas yra puikus būdas skatinti visapusišką vaikų vystymąsi, nes ji suteikia turiningos patirties ir skatina aplinkosauginį sąmoningumą, skatina smalsumą, vaizduotę ir kartu ugdo gilų ryšį su gamta (New life preschool, 2024.).

Matematinis mąstymas. Cruz ir kt. (2024) teigimu, ankstyvieji matematiniai įgūdžiai leidžia prognozuoti vėlesnius matematikos ir skaitymo rezultatus. Mokslininkų teigimu, reikšmingi individualūs vaikų pagrindinių matematinių gebėjimų skirtumai išryškėja dar ikimokykliniame amžiuje (Cruz ir kt., 2024). Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų apraše (2024) šio amžiaus vaikų matematinis mąstymas siejamas su tokių vertybinių nuostatų, kaip siekis pažinti pasaulį vaikui suprantamais matematiniais būdais. Minėtame dokumente teigiama, kad vaikas šiame amžiuje atranda skaičių ir figūrų pasaulį, plėtoja supratimą ir kalbą apie skaičiavimo ir matavimo būdus, jų taikymą aplinkai pažinti, problemoms spręsti, geba išreikšti pastebėjimus apie objektų kiekį, formą, dydį, sekas, vietą ir judėjimo kryptį (Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų apraše, 2024). Ankstyvojoje vaikystėje vaikus supažindinus su matematikos mokymo programa, jie gali sėkmingai mokytis visą likusį gyvenimą: matematikos žinios ankstyvajame ugdyme geriau prognozuoja vėlesnius akademinis pasiekimus nei ankstyvojo skaitymo ar dėmesio įgūdžiai (Meylani, 2024).

Skaitmeninis sumanumas. Skaitmeninis raštingumas - tai įgūdžiai, reikalingi norint gauti, suprasti ir perduoti informaciją naudojant tokias technologijas kaip internetas, socialinė žiniasklaida ar skaitmeniniai įrenginiai. (International Literacy Association, 2019). Mokslininkų teigimu skaitmeninis raštingumas yra labai svarbus įgūdis, kurį ikimokyklinio amžiaus vaikai turi išmokti šiuolaikiniame pasaulyje, vis labiau orientuotame į technologijas (Cviko, McKenney ir Voogt, 2012). Autorių teigimu, užsiimdami technologine veikla ikimokyklinukai gali lavinti smulkiąją motoriką, suprasti tokias sąvokas kaip raidės ir skaičiai, išmokti saugiai ir atsakingai naudotis technologijomis (Cviko, McKenney ir Voogt, 2013). Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų apraše (2024) šio amžiaus vaikų skaitmeninis sumanumas siejamas su tokių vertybinių nuostatų, kaip nusiteikęs pažinti, išbandyti ir saugiai naudoti aplinkoje esančias skaitmenines technologijas. Minėtame dokumente skaitmeninis sumanumas siejamas su gebėjimu pažinti ir naudoti lengvai valdomas skaitmenines priemones, kurti elementarų turinį, sudaryti kelių vienas po kito einančių veiksmų programas (Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų apraše, 2024).

Kalbų supratimas ir kalbinė raiška. Kaip nurodoma ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymosi pasiekimų apraše (2024) kalbinė raiškos vertybinė nuostata, kai vaikas nusiteikęs kalba ir kitomis komunikavimo priemonėmis bendrauti su kitais, išreikšti savo patirtį, jausmus, mintis ir emocijas. Minėtame dokumente teigiama, kad vaikas šiame amžiuje naudodamas žodines ir nežodines raiškos priemones, dalinasi savo patirtimi, jausmais, mintimis, įsitraukia į pokalbį ir jį plėtoja, pasakoja, atpasakoja ir kuria paprastas istorijas, kopijuoja aplinkoje matomus žodžius, parašo savo vardą (Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų apraše, 2024). Hagen, Melby-Lervag ir Lervag (2017) teigimu, gebėjimas suprasti kalbą ir veiksmingai ją vartoti yra esminė vaiko raidos dalis, o kalbos įgūdžiai yra svarbūs patys savaime ir sudaro pagrindą vėlesniam sėkmingam mokymuisi. Pasak Nacionalinės švietimo agentūros (2021) vaikų kalbos raida tiesiogiai priklauso nuo suaugusiųjų kalbos, kurią vaikai girdi nuo pat mažumos, o raštingumas reiškia ne tik gebėjimą skaityti ir rašyti, bet ir platų žodyną, geresnes kalbines žinias ir naujas mąstymo perspektyvas. Meloy ir Schachner (2019) teigia, kad ikimokyklinio amžiaus vaikai sparčiai plečia žodyną, skirsto žodžius į kategorijas, mokosi sudėtingesnių sakinių ir tobulina tarimą, gramatiką ir geba pritaikyti balso toną bei garsumą pagal situaciją.

Estetinis suvokimas. Estetinis ugdymas yra svarbi įvairiapusė vaiko ugdymo dalis, glaudžiai susijusi su doriniu ugdymu (Maxkambayeva ir Binoqulova, 2022). Pasak Maxkambayevos ir Binoqulovos (2022) vaiko pažintis su meno ir gyvenimo grožiu lavina jo protą, jausmus, vaizduotę ir fantaziją, padėdama išsiugdyti gebėjimą suprasti kitų žmonių išgyvenimus ir dalytis jų džiaugsmiais ir vargais. Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų apraše (2024) šio amžiaus vaikų estetinis suvokimas siejamas su tokių vertybinių nuostatų, kaip domėti, gėrėtis, grožėtis gamtine ir kultūrine aplinka. Minėtame dokumente estetinis suvokimas siejamas su gebėjimu atpažinti įvairius gamtinės ir kultūrinės aplinkos reiškinius, reaguoti į juos, jausti, suvokti ir, remiantis savo supratimu, aptarti estetinius jų ypatumus, dalinimąsi asmeninėmis estetinėmis patirtimis, džiaugsmiais savo ir kitų kūryba. Remiantis ikimokyklinio ugdymo metodinėmis rekomendacijomis galima teigti, kad estetiškumo poreikis pasireiškia nuo gimimo, kaip ir noras būti laimingam bei siekti tiesos ir gėrio. Pasak autorių pirmaisiais metais vaikas reaguoja į gražius dalykus: malonią šypseną, ritmiškus garsus, ryškias spalvas, formas, o ikimokykliniame amžiuje gėrisi įvairiomis grožio formomis; pradeda kurti estetiškai, nors to dar nesuvokia; vertina gamtos, buities, žmonių poelgių grožį; rodo norą saugoti grožį; įžvelgia meno kūrinių herojų taurius poelgius ir nori būti panašūs į juos. (Ikimokyklinio ugdymo metodinės rekomendacijos, 2015)

Meninė raiška ir kūrybiškumas. Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų apraše (2024) šio amžiaus vaikų meninės raiškos ir kūrybiškumo ugdymas siejamas su tokių vertybinių nuostatų, kaip domėjimasis menų kalbomis jaučiant meninės raiškos džiaugsmą ir nusiteikimas drąsiai kurti,

autentiškai išreikšti save ir noriai tyrinėti naujas idėjas. Minėtame dokumente ši pasiekimų sritis siejama su gebėjimu pasitelkiant vaizduotę ir patirtį, tyrinėti idėjas, rasti kūrybiškus sprendimus, improvizuoti, komponuoti, reflektuoti savo ir kitų kūrybą, plėtoti bei įgyvendinti sumanymus. (Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų aprašas, 2024). Jurčević Lozančić ir Tot (2020) teigimu, vaikų meninė raiška ir kūrybiškumas yra spontaniški ir išraiškingi, jų pasaulio atradimas per vaizduotę ir smalsumą yra jo autentiška kūrybinė galia. Pasak autorių, būtina vaikams siūlyti veiklas, kurios skatintų ugdytis jų originalumą, lankstumą ir sprendimų priėmimo gebėjimus (Jurčević Lozančić ir Tot, 2020).

Pasak Trawick-Smith (2014), meninė raiška gali būti tokia pat svarbi smegenų augimui kaip kalbėjimas, rašymas ir skaitymas (Trawick-Smith, 2014). Tokia patirtis, kaip dailė, piešimas ar molio lipdymas ikimokykliniame amžiuje, įtraukia ir sujungia kelias smegenų sritis. Taip pat smegenų vystymuisi ne mažiau vertingi ir scenos menai, kuriuose vaikai vaidina, juda ar šoka. (James, 2010).

Tyrinėjimas. Valevičės ir Bagdono teigimu (2022) pažinimo kompetencija, kaip viena svarbiausių sričių, vaiko ugdymui(si), kurią sudaro: smalsumas, domėjimasis, informacijos rinkimas ir apdorojimas, aktyvus aplinkos tyrinėjimas, padarinių prognozavimas, žinių, supratimo ir patirties kritiškas interpretavimas bei kūrybiškas panaudojimas. Pasak autorių, pažinimo kompetencija ugdo kritinį mąstymą, gebėjimą mokytis ir suprasti reiškinius, reikšmingus tolimesniame gyvenime. Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų apraše (2024) tyrinėjimo pasiekimų sritis orientuojama ir grindžiama vertybine nuostata, kad vaikas domisi viskuo, kas vyksta aplinkui, noriai stebi, bando ir samprotauja. Meloy ir Schachner (2019) teigimu, vaikai iš prigimties yra pasirengę ir nori tyrinėti ir eksperimentuoti su juos supančiu pasauliu, tad jų gebėjimas bendrauti ir bendradarbiauti su suaugusiaisiais ir kitais palengvina galimybę mokytis iš šios patirties.

Problemų sprendimas. Kaip nurodoma ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymosi pasiekimų apraše (2024) problemų sprendimų vertybinė nuostata, kai vaikas nusiteikęs priimti iššūkius ir spręsti problemas. Minėtame dokumente teigiama, kad vaikas šiame amžiuje geba atpažinti ir įvardyti iššūkį, problemą, kliūtį, savarankiškai ir drauge su kitais ieško iššūkio įveikos, problemos sprendimo būdų, apsvarsto ir pasirenka tinkamus konkrečiai situacijai, įvertina priimtų sprendimų pasekmes. (Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų aprašas, 2024). Mokslininkų (O'Reilly, Devitt, & Hayes, 2022) teigimu problemų sprendimo įgūdžiai ankstyvojoje vaikystėje yra labai svarbūs, nes, kai vaikai gali spręsti problemas, jie mokosi mąstyti logiškai, kritiškai ir sistemingai. Ramany ir Brownell (2014) pažymi, kad yra trys priežastys, kodėl problemų sprendimo įgūdžiai yra svarbūs ankstyvojoje vaikystėje: įtaka savęs reguliavimo funkcijai susiduriant su konfliktu; pozityvus ir

nuolatinis kartojimas, diegiant suformuoti šias kompetencija ir teigiamas problemų sprendimas, kuris gali turėti įtakos santykiams su draugais.

Gebėjimas žaisti. Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų apraše (2024) teigiama, kad ikimokyklinio amžiaus vaikų gebėjimas žaisti susijęs su jų vertybinėmis nuostatomis, tokiomis kaip noras bendradarbiauti su kitais kurti vaikų žaidimo kultūrą. Dokumente akcentuojama, kad gebėjimo žaisti kompetencija vystoma individualiai ir grupėje, kai vaikas pats inicijuoja ir kuria įvairius žaidimus: režisūrinius, vaidmenų bei žaidimus su taisyklėmis, taip pat mokosi jų laikytis. (Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų apraše, 2024). Leliūgienė ir Butvilienė (2011) teigimu, žaidimas tampa pagrindine vaikų gyvenimo ir socializacijos forma, kuri leidžia jiems plėtoti laisvę, atsižvengiant į jų gebėjimus ir patirtį. Mokslininkų teigimu (Leliūgienės ir Butvilienės, 2011) žaidimas skatina vaikų kūrybiškumą, savireguliaciją ir savikontrolę, leidžiant jiems eksperimentuoti su įvairiomis aplinkybėmis ir vaidmenimis saugioje aplinkoje ir tai padeda vaikams geriau suprasti aplinkinį pasaulį ir kurioje vietoje jie yra. Malinauskienė (2014) pabrėžia, kad žaidimas padeda stiprinti vaikų savireguliacijos ir savikontrolės įgūdžius, kurie labai svarbūs emocijų suvokimui ir raiškai.

Mokėjimas mokytis. Ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymosi pasiekimų apraše (2024) mokėjimo mokytis kompetencija įvardijama, kaip svarbi vaiko pažintinei ir socialinei raidai. Ji apima gebėjimą planuoti, organizuoti ir įsivertinti savo veiklą, siekti užsibrėžtų tikslų, išlikti atkakliam, smalsiam, bei domėtis nauja patirtimi. Stonkuvienė (2018) taip pat akcentuoja, kad mokėjimas mokytis yra viena svarbiausių viso gyvenimo mokymosi kompetencijų, kuri turi būti kryptingai ugdoma jau ikimokykliniame amžiuje. Mokslininkės teigimu, mokėjimo mokytis kompetencijos ugdymas ankstyvajame amžiuje padeda vaikams ne tik įgyti žinias, bet ir reflektuoti savo mokymosi patirtį, išmokti spręsti problemas, siekti asmeninio tobulėjimo bei tapti savarankiškais, motyvuotais ir kritiškai mąstančiais besimokančiais (Stonkuvienė, 2016).

Apibendrinant galima teigti, kad siekiant užtikrinti vaikų ugdymo kokybę ankstyvajame amžiuje, aktualizuojama ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų ir pažangos stebėseną. Lietuvos norminiuose dokumentuose išskiriama 18 pasiekimų sričių, kiekvienoje kurių yra skirstomas į šešis pasiekimų žingsnius, rodančius nuoseklų jų augimą: kasdienio gyvenimo įgūdžiai; fizinis aktyvumas; emocijų suvokimas ir raiška; savireguliacija ir savikontrolė; savivoka ir savigarba; santykiai su suaugusiaisiais ir bendraamžiais; aplinkos pažinimas; matematinis mąstymas; skaitmeninis sumanumas; kalbų supratimas; kalbinė raiška; estetiškas suvokimas; meninė raiška; kūrybiškumas; tyrinėjimas; problemų sprendimas; gebėjimas žaisti ir mokėjimas mokytis. Pasiekimų visuma laiduoja optimalią vaiko galių ūgtį, o pasiekimų stebėseną padeda mokytojams ir švietimo pagalbos specialistams atkreipti dėmesį į kiekvieno vaiko ugdymosi skirtumus, poreikius, spartų peršokimą į

aukštesnį ar užsibuvimą tame pačiame pasiekimų žingsnyje ir sudaryti sąlygas bendrame ugdymosi procese kiekvienam siekti geriausių asmeninių rezultatų.

1.3. Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų stebėsenos ypatumai

Pagal Švietimo, mokslo ir sporto ministerijos parengtas ikimokyklinio ugdymo gaires (2024), vaikų pasiekimų stebėseną turi būti vykdoma nuolat, integruotai į kasdienes ugdymo veiklas, sistemiškai ir refleksyviai, apimant tiek ugdymo planavimą, tiek pažangos analizę, siekiant palaikyti individualų vaiko ugdymąsi. Kaip nurodoma gairėse (2024), nuosekli stebėseną leidžia anksti atpažinti vaiko stipriąsias ir tobulintinas sritis bei laiku pritaikyti ugdymo turinį (Švietimo, mokslo ir sporto ministerija, 2024). Stebėseną laikoma neatsiejama aukštos kokybės ankstyvojo ugdymo dalimi, nes leidžia pedagogui priimti tikslesnius ugdymo sprendimus, remiantis faktiniais vaiko elgesio duomenimis (Child Development Institute, 2020).

Valstybės kontrolės (2018) valstybinio audito ataskaitoje pažymima, kad stebėsenos procesas turi būti integruotas į kasdienes ugdymo veiklas, nes taip fiksuojamas autentiškas vaiko elgesys įvairiose natūraliose situacijose, o stebėjimas neturi kelti vaikui papildomo streso ar įtampos.

Kaip nurodoma Bendrojo ugdymo mokytojų reflektavimo ir mokymosi mokyti kompetencijos tobulinimo metodinėje medžiagoje (2022), vaikų pasiekimų stebėseną turi būti orientuota ne į trumpalaikius rezultatus, o į ilgalaikę ugdymosi eigą, gebėjimų raidos tendencijas bei vaiko patirtį. Šiame dokumente taip pat pabrėžiama, kad stebėsenos metu surinkta informacija turi būti visapusiška ir apimanti ne tik akademinis, bet ir socialinius, emocinius bei savireguliacijos įgūdžius (Bendrojo ugdymo mokytojų reflektavimo ir mokymosi mokyti kompetencijos tobulinimo metodinė medžiaga, 2022).

Remiantis Švietimo, mokslo ir sporto ministerijos atliktu tyrimu „Ikimokyklinio ugdymo vertinimas“ (Emokykla, 2022), vaikų stebėjimas turi vykti laisvai ir natūraliai - taip išvengiama įtampos, o vaikai gali būti savimi. Toks stebėjimo būdas leidžia pedagogams fiksuoti vaikų emocinę brandą, socialinį elgesį bei tikruosius gebėjimus.

Kaip numatyta Švietimo, mokslo ir sporto ministerijos gairėse (2024), stebėseną vykdoma nuosekliai per visus mokslo metus. Apibendrinantys vertinimai rekomenduojami tris kartus per metus - mokslo metų pradžioje, viduryje ir pabaigoje- siekiant įvertinti pažangą ir planuoti tolimesnius ugdymo žingsnius (Švietimo, mokslo ir sporto ministerija, 2024; Emokykla, 2022)

Reflektavimo reikšmę stebėjimo procese išryškina ir Emokykla (2022), kur teigiama, kad vaikų įsitraukimas į refleksiją ugdo jų sąmoningumą, stiprina pasitikėjimą savimi bei skatina aktyvų dalyvavimą. Taip pat Valstybės kontrolės (2018) duomenimis, refleksija padeda vaikui suvokti savo stipriąsias puses, suprasti pažangą ir susiformuluoti mokymosi tikslus.

Pagal Švietimo mokslo ir sporto ministerijos gaires (2023), stebėsenos duomenų rinkimas, struktūravimas ir analizė yra būtina sąlyga planuojant individualizuotą ugdymą. Be to, Švietimo, mokslo ir sporto ministerija (2022) akcentuoja, kad šeimos narių tėvų ar globėjų įsitraukimas į stebėseną yra labai vertingas, nes jie gali suteikti papildomos reikalingos informacijos apie vaiko elgesį bei pasiekimus namų aplinkoje.

West Sussex Country Council (2015) ir Lillio (2020) šaltiniuose teigiama, kad vaikų stebėjimas kasdieninėje aplinkoje turėtų būti vykdomas tiek formaliai, tiek neformaliai, nes tai leidžia fiksuoti vaikų gebėjimus jų natūralaus elgesio metu, išvengiant dirbtinių situacijų, kurios gali sutrikdyti vaiko elgesį. Stebėjimas neturėtų būti atskira veikla - jis turėtų vykti kasdieninės rutinos metu ir per kasdienes patirtis. Tai yra nuolatinis procesas, padedantis pedagogams susidaryti visuminį vaiko vaizdą (West Sussex Country Council, 2015). Dokumente taip pat teigiama, kad stebėjimas leidžia suprasti, kuo vaikai domisi, ką jie žino ir geba, bei kaip jie geriausiai mokosi. Pabrėžiama, kad stebėjimai turi būti užrašomi ir apmąstomi, kad jie galėtų padėti planuoti, todėl stebėjimas turi būti ne tik vykdomas, bet ir reflektuojamas bei dokumentuojamas, kad taptų tikslingu ir prasmingu ugdymo proceso elementu (West Sussex Country Council, 2015).

Vaikų stebėjimas leidžia pedagogams ne tik nustatyti, ką vaikas jau geba, bet ir suprasti, kaip jis mokosi bei su kokiais iššūkiais susiduria (Resources for Early Learning, 2014). Stebėjimas padeda planuoti diferencijuotas veiklas, atitinkančias individualius raidos poreikius, nes vertinama ne tik akademinė pažanga, bet ir socialiniai, emociniai, motoriniai gebėjimai (Child Development Institute, 2020; Peterson & Elam, 2020). Peterson ir Elam (2020) teigia, kad stebėjimas yra procesas, apimantis ne tik informacijos rinkimą, bet ir jos analizę, interpretavimą ir pritaikymą ugdymo kontekste (Peterson ir Elam, 2020). Pagal Resources for Early Learning (2014) nuosekliai stebint vaiką, pedagogas gali ne tik kurti atitinkamą ugdymo planą, bet ir vertinti įvairių metodų veik veiklų poveikį vaiko pasiekimams (Resources for Early Learning, 2014).

Vaikų stebėjimas leidžia atskleisti jų interesus, emocinę būseną bei socialines sąveikas - aspektus, kurie dažnai lieka nepastebėti taikant tradicinius vertinimo metodus (Assessing Toddler Development through Observation, 2020). Pagal West Sussex Country Council (2015) efektyvus stebėjimas reikalauja, kad pedagogai būtų nuolat stebintys, gebėtų prisitaikyti prie vaikų eigos bei gebėtų atpažinti prasmingas sąveikas. Stebėjimas tampa nuolatinio dialogo tarp vaiko ir pedagogo, kuris grindžiamas pasitikėjimu ir smalsumu (Reggio Emilia, 2015).

Mokslinėje literatūroje (WTCS Pressbooks, 2020) vaikų pažangos stebėseną išskiriama į dvi pagrindines kategorijas: planuotą ir neplanuotą. Peterson ir Elam (2020) teigia, kad planuotas stebėjimas remiasi iš anksto numatytais tikslais, kriterijais ir įrankiais - pedagogas stebi konkretų gebėjimą ar situaciją, naudodamasis sisteminiemis formomis ar kontroliniais sąrašais. Lillio (2020)

šaltinyje teigiama, kad neplanuotas stebėjimas vyksta spontaniškai, kai mokytojas pastebi vaikų elgesio momentus, kuriuose atsiskleidžia svarbios raidos savybės. WTCS Pressbooks (2020) teigia, kad abi strategijos gali būti taikomos kartu, priklausomai nuo ugdymo tikslų ir konkrečių situacijų.

Stacey (2015) teigimu, abiejų tipų stebėseną yra vertinga: planuotas leidžia sistemingai vertinti raidos sritis, o neplanuotas padeda fiksuoti natūralų vaikų elgesį ir netikėtus gebėjimus. Biffi (2019) teigimu, efektyvus pedagogas taiko abu metodus paraleliai - jie papildo vienas kitą ir leidžia susidaryti visapusišką vaiko ugdymosi vaizdą. Pasak Alnervik (2018), spontaniškas stebėjimas taip pat leidžia aptikti netikėtus gebėjimus ar interesų pasireiškimus, kurie nebūtų atsiskleidę struktūruoto vertinimo metu. Autoriaus teigimu, įvairiapusis stebėjimas padeda formuoti dinamišką vaiko raidos vaizdą, o tai itin svarbu kuriant asmeninį ugdymo planą (Alnervik, 2018).

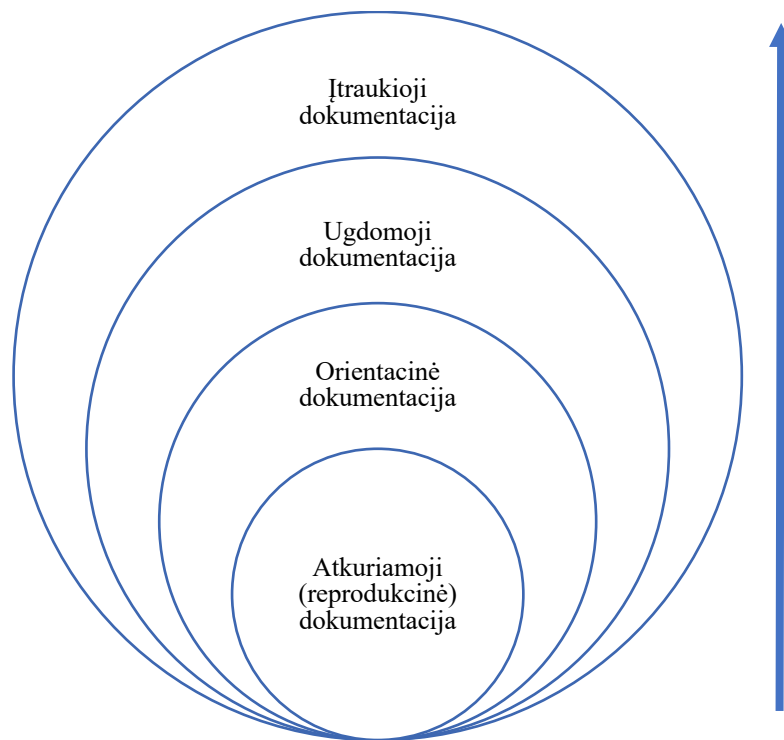
Pasak Peterson ir Elam (2020) objektyvus stebėjimas reiškia, kad pedagogas aprašo tai, ką mato ir girdi, vengdamas interpretacijų ar vertinimų. Mokslininkai Jablon, Dombro ir Dichtelmiller (2015) teigimu, toks požiūris padeda išvengti subjektyvių nuostatų, kurios gali daryti įtaką ugdymo sprendimams. Pasak mokslininkų stebėjimas turi būti grindžiamas etikos principu - pagarba vaiko privatumui, aiškiu informavimu ir stigmatizavimo vengimu (Jablon, Dombro ir Dichtelmiller, 2015). Šis aspektas aktualizuojamas ir Valstybės kontrolės ataskaitoje (2018), kurioje pabrėžiama, kad stebėjimo metu turi būti užtikrinamos svarbios vaiko teisės: t.y. pagarba orumui, privatumo ir emocinio saugumo išlaikymas, taip išvengiant bet kokių praktikos formų, galinčių sukelti stresą ar neigiamas emocijas.

Moksliniai tyrimai atskleidžia, kad efektyvi stebėseną neįmanoma be kruopštaus ir tikslingo dokumentavimo, kuris leidžia fiksuoti ir analizuoti vaiko ugdymosi eigą (Stacey 2015; Hostyn, Mäkitalo, Hakari ir Vandenbussche, 2020). Lindh ir Mansikka (2023) teigimu, pedagoginio dokumentavimo sąvoka sietina su Reggio Emilia ugdymo filosofija, kurioje akcentuojama veiklos vizualizavimu pagrįstos dokumentacijos svarba kasdienės pedagoginės praktikos planavimui, kūrimui ir vertinimui (Lindh ir Mansikka, 2023). Remiantis Viskovič ir Zeleničić (2024) tyrimu apie dokumentavimą skirtinguose ugdymo modeliuose galima teigti, kad pasirinkti dokumentacijos metodai priklauso nuo ugdymo filosofijos: Reggio Emilia požiūriu svarbiausia vizualinė dokumentacija bei vaikų kalbos analizė, o tradiciniai modeliai dažniausiai taiko standartizuotus vertinimo įrankius, pavyzdžiui, kontrolinius sąrašus ar lenteles (Viskovič ir Zeleničić, 2024).

Mokslininkų teigimu, dokumentavimas gali būti atliekamas įvairiais formatais: aprašomaisiais įrašais, kontroliniais sąrašais, fotografijomis, vaizdo įrašais, vaikų darbais ir net jų pačių komentarais, leidžiančiais atskleisti vidinius vaiko supratimo procesus (Stacey 2015; Massimelli, Mineo ir Tucci, 2022). Pasak Peterson ir Elam (2020), dokumentavimas turi būti tikslingas - susietas su ugdymo tikslais, reguliariai peržiūrimas, analizuojamas bei aptariamasis kartu

su tėvais, kad atspindėtų vaikų individualius poreikius. Pasak Viskovič ir Zeleničic (2024), dokumentuoti duomenys padeda atpažinti ilgalaikes vaiko raidos tendencijas, nustatyti pasikartojančius elgesio modelius bei įtraukti visą ugdymo komandą į sprendimų priėmimą, taip užtikrinant bendrą ugdymo kokybę. Mokslininkų teigimu (Biffi, 2019; Lindh ir Mansikka, 2023), nepriklausomai nuo taikomo metodo, itin svarbu, kad dokumentacija būtų prieinama ne tik pedagogams, bet ir vaikų šeimoms bei patiems vaikams - tai sudaro sąlygas atvirai refleksijai ir skatina tarpusavio bendradarbiavimą. Pasak Stacey (2015), gerai organizuota dokumentacija tampa ne tik vertinimo, bet ir komunikacijos priemone tarp visų ugdymo proceso dalyvių - pedagogų, vaikų, tėvų ar globėjų, švietimo pagalbos specialistų, kurie prisideda prie vaiko ugdymo. Be to, remiantis Stacey (2015), dokumentuoti duomenys sudaro pagrindą pedagoginei refleksijai - jie leidžia pedagogui sugrįžti prie stebėjimų, įvertinti savo ugdymo strategijų veiksmingumą ir priimti tikslesnius, į vaiką orientuotus sprendimus dėl jo tolimesnės raidos.

Lindh ir Mansikka (2023), analizuodamos pedagoginės dokumentacijos iššūkius, išskiria keturias dokumentacijos taikymo dimensijas: atkuriamoji (reprodukcinė) dokumentacija, orientacinė dokumentacija, ugdomoji dokumentacija ir įtraukioji dokumentacija (žr. 1 pav.). Autorių teigimu, atkuriamajai (reprodukcinei) pedagoginei dokumentacijai būdinga tai, kad yra neaiškūs dokumentacijos tikslai, nėra pedagogo ir, arba vaikų refleksijos apie dokumentaciją. Ji labiau naudojama vizualizavimui, pvz. dokumentuojami žaidžiantys vaikai siekiant išsaugoti nuotraukas kaip prisiminimus vaikams jų aplankuose. Orientacinės dokumentacijos tikslai yra neaiškūs, siauri, tačiau tokia dokumentacija yra grindžiama pedagogo ir, arba vaikų refleksijomis. Tokia dokumentacija yra naudojama vizualizavimui, vaikų pažangos, mokymosi pasiekimų stebėjimui ir vertinimui (pavyzdžiui, fotografuojamos savaitės veiklos, daromi užrašai taip veikas vizualizuojant). Ugdomosios dokumentacijos tikslai yra aiškūs, susieti su vaiko individualių gebėjimų ugdymu, grįsta pedagogo ir vaiko refleksija. Tokia dokumentacija yra naudojama vizualizavimui ir yra ugdymo proceso planavimo bei plėtojimo atspirties taškas. Įtraukiajai dokumentacijai būdingi aiškūs tikslai, apimantys vaikų dalyvavimo ir mokymosi aspektus. Tokia dokumentacija yra grįsta kolegiška refleksija, vaikų refleksija, kolegialiu vertinimu. Tokia dokumentacija naudojama vizualizavimui, bendrai pedagoginio proceso refleksijai ir pedagoginės veiklos tobulinimui (Lindh ir Mansikka, 2023).



1 pav. Pedagoginės dokumentacijos dimensijos

Šaltinis: sudaryta autorės remiantis Lindh ir Mansikka, 2023

Mokslininkės (Lindh ir Mansikka, 2023) pabrėžia, kad keturias pedagoginio dokumentavimo dimensijas būtina suprasti kaip dinamiškas, kuriose perėjimas iš vienos dimensijos į kitą nėra labai aiškus, gali būti persipynęs, o patį perėjimą būtina suvokti kaip plėtrą, tobulinimą, o ne perėjimą iš vieno lygmens į kitą. Šios keturios pedagoginio dokumentavimo dimensijos iliustruoja judėjimą nuo paprasto dokumentavimo proceso iki įtraukaus pedagoginio dokumentavimo per kelis tarpinius lygius.

Massimelli, Mineo ir Tucci (2022) teigimu, vadovaujantis Reggio Emilia ugdymo paradigma, svarbu užtikrinti, kad vaiko balsas būtų girdimas, vertinamas ir būtų atsižvengiama į jo nuomonę (Massimelli, Mineo ir Tucci, 2022). Vadovaujantis Reggio Emilia ugdymo filosofija, vaikų įsitraukimas į refleksijos procesus skatina jų sąmoningumą, pasitikėjimą savimi bei ugdymo motyvaciją, vaikai turi galimybę peržiūrėti savo darbus, aptarti juos su mokytoju, suprasti savo stiprybes ir išsikelti tikslus (Massimelli, Mineo ir Tucci, 2022). Reggio Emilia ugdymo filosofijoje pabrėžiama, kad vaikas yra ne pasyvus stebėjimo objektas, bet aktyvus stebėjimo dalyvis (Yu, 2008). Stacey (2015) teigimu, vaikų refleksija gali būti įgyvendinama per pokalbius, klausimų kėlimą ar net vaikų piešinių bei pasakojimų analizę (Stacey, 2015). Mokslininkės teigimu, į refleksijos procesą taip pat galima įtraukti tėvus, skatinti juos komentuoti vaikų darbus ar pasidalinti stebėjimais iš namų aplinkos (Stacey, 2015).

Apibendrinant galima teigti, kad vaikų pasiekimų stebėseną turi būti nuolatinis, sistemiškas ir refleksyvus kasdinių veiklų integralus procesas, apimantis tiek ugdymo proceso planavimą, tiek vaiko pažangos analizę. Vaiko pažangos ir pasiekimų stebėsenos procesas leidžia atpažinti vaiko stipriąsias ir tobulintinas sritis, remiantis faktiniais vaiko elgesio duomenimis įgalina pedagogą priimti tikslesnius ugdymo sprendimus ir personalizuoti ugdymo turinį. Vaikų stebėjimas kasdieninėje aplinkoje turėtų būti vykdomas tiek formaliai, tiek neformaliai. Stebėjimas ugdymo procese gali būti dvejopas – planuotas, kai remiamasi iš anksto numatytais tikslais, kriterijais ir įrankiais, o pedagogas stebi konkretų vaiko gebėjimą ar situaciją, naudodamasis sisteminėmis formomis ar kontroliniais sąrašais, ir neplanuotas, kuris vyksta spontaniškai, kai mokytojas pastebi vaikų elgesio momentus, kuriuose atsiskleidžia svarbios raidos savybės. Rekomenduotina, kad abi stebėsenos formos būtų taikomos paraleliai. Stebėsenos proceso esminė dedamoji – pedagoginis dokumentavimas, kuris leidžia fiksuoti ir analizuoti vaiko ugdymosi eigą. Pasirinkti dokumentacijos metodai priklauso nuo ugdymo filosofijos. Dokumentavimas gali būti atliekamas įvairiais formatais: aprašomaisiais įrašais, kontroliniais sąrašais, fotografijomis, vaizdo įrašais, vaikų darbais ir net jų pačių komentarais, leidžiančiais atskleisti vidinius vaiko supratimo procesus. Išskiriamos keturios, dinamiškos, persipynusios dokumentacijos taikymo dimensijos: atkuriamoji (reprodukcinė), orientacinė, ugdomoji ir įtraukioji dokumentacija. Gerai organizuota dokumentacija tampa ne tik vertinimo, bet ir komunikacijos priemone tarp visų ugdymo proceso dalyvių - pedagogų, vaikų, tėvų ar globėjų, švietimo pagalbos specialistų.

2. TYRIMO „IKIMOKYKLINIO AMŽIAUS VAIKŲ PASIEKIMŲ STEBĖSENOS RAIŠKA MOKYTOJŲ PEDAGOGINĖJE DOKUMENTACIJOJE“ REZULTATAI

2.1 Tyrimo metodologija

Tyrimo metodas. Siekiant atskleisti ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų stebėsenos raišką mokytojų renkamoje bei vedamoje pedagoginėje dokumentacijoje, buvo pasirinkta kokybinė tyrimo strategija. Mokslininkai pabrėžia, kad kokybiniuose tyrimuose objektas analizuojamas per realios praktikos subjektyvius aspektus (Flick, 2009). Šie tyrimai atliekami siekiant suprasti sąvokas, nuomones, patirtį. Braun ir Clarke (2024) teigimu, kokybiniais tyrimais siekiama analizuoti tyrimo objektą holistiškai, t.y. tokių tyrimų centre visada bus individas – jo patirtis, išreikšta žodžiais (interviu) ar tekstais. Atliekamam tyrimui kokybinė strategija buvo pasirinkta dėl to, kad tyrimu siekiama atskleisti, kaip individuali vaiko pažangos stebėseną reiškiasi ikimokyklinio ugdymo mokytojų rengtuose dokumentuose, t.y. atskleisti autentišką mokytojų patirtį per tai, kaip jie fiksuoja stebimą vaiko pažangą, pasiekimus, ką akcentuoja stebėsenos dokumentacijoje.

Tyrimo duomenų rinkimo metodas. Tyrimo duomenims rinkti buvo taikytas dokumentų analizės metodas. Bowen (2009) teigimu, dokumentai yra socialiniai faktai, kurie yra tikslingai kuriami, jais dalijamasi ir naudojamasi socialiai organizuotais būdais. Mokslininkų (Merriam ir Tisdell, 2016) teigimu, straipsnius, refleksijas, rašto darbus, planus, piešinius, paveikslus ir kitus dokumentus galima laikyti tekstais, lygiaverčiais informacijai, kurią tyrėjas gauna per interviu, nes jie atspindi žmonių, kūrusių dokumentus, patirtį bei įsitikinimus lygiai taip pat, kaip duomenys, surinkti stebėjimo ar interviu metu (Merriam ir Tisdell, 2016). Morgan (2021) teigimu, kokybinėje dokumentų analizėje daugiausia dėmesio skiriama tam, kaip žmonės kuria savo patirtį ir konstruoja pasaulį. Pasak autorių, tokio tipo tyrimai paprastai skirti analizuoti latentinę (paslėptą, nematomą) duomenų prasmę (Merriam & Tisdell, 2016) arba ieškoti aiškios reikšmės duomenyse (Braun & Clarke, 2013). Pirmuoju atveju, ieškodami latentinės prasmės, tyrėjai pateikia atskirų duomenų ištraukų analizę, o antruoju atveju, ieškodami aiškios reikšmės, tyrėjai naudoja duomenų ištraukas kaip iliustracinius pavyzdžius (Braun & Clarke, 2013; Merriam & Tisdell, 2016).

Atliekamo tyrimo atveju, šis duomenų rinkimo metodas pasirinktas, kaip tinkamiausias atskleisti ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų stebėsenos raišką. Pasirenkant šį duomenų rinkimo metodą buvo vadovaujama Merriam ir Tisdell (2016) ir Creswell (2009) įvardinta nuostata, kad dokumentų analizė yra vienas iš nešališkiausių ir objektyviausių duomenų rinkimo būdų. Analizuojant mokytojų rašytinius dokumentus, fiksuojančius mokinių pažangos stebėsenos procesus ir rezultatus, buvo eliminuota pačių mokytojų, kaip tyrimo dalyvių įtaka, nes buvo analizuojama tam

tikrame laiko periode sukurti dokumentais, kurių tyrimo atlikimo metu analizuojamų dokumentų autoriai negalėjo koreguoti, keisti ar tobulinti.

Tyrimo imtis. Tyrimo imčiai formuoti buvo taikyta tikslinė kriterinė atranka. Tyrimui buvo pasirinkta analizuoti ikimokyklinio ugdymo mokytojų kurta vaikų pažangos stebėsenos dokumentacija. Atrenkant dokumentus analizei buvo vadovautasi Morgan (2021) išskirtais kriterijais: autentiškumo ir patikimumo, reprezentatyvumo ir reikšmės.

Autentiškumo kriterijus yra pamatinis bet kokio tyrimo elementas. Morgan (2021) teigimu dokumentų autentiškumo užtikrinimas yra susijęs su tuo, kiek atrinkti analizei dokumentai yra originalūs, neimituoti ir nesuklastoti, kiek dokumente pateikiama informacija yra be iškraipymų, klaidų, ar tai yra pirminiai dokumentai ir pan. Flick (2009) pabrėžia, kad siekdamas atliepti šį kriterijų, tyrėjas turi užtikrinti dokumentų kūrėjų tinkamumą. Taigi, atliekant tyrimą duomenims rinkti buvo tikslingai pasirinkta Vilniaus miesto X nevalstybinės ikimokyklinės ugdymo įstaigos trijų mokytojų vaikų pažangos stebėsenos dokumentacija. Mokytojų, kaip tyrimo dalyvių, atrankai taikytas kriterinės atrankos metodas. Atrenkant mokytojus, kurių dokumentacija buvo analizuojama tyrime, vadovautasi šiais kriterijais:

- Mokytojas dirba X ikimokyklinio ugdymo įstaigoje ne mažiau nei vienerius mokslo metus.
- Mokytojas dirba su ikimokyklinio amžiaus vaikais.
- Mokytojas turi ne mažiau kaip dvejų metų patirtį savarankiškai rengiant vaiko pažangos stebėsenos dokumentaciją.

Mokytojų, kurių dokumentacija analizuota charakteristikos pateikiamos pirmoje lentelėje (žr. 1 lentelė).

1 lentelė. Mokytojų, kurių kurta dokumentacija analizuota, charakteristika

	Darbo stažas X ikimokyklinio ugdymo įstaigoje	Vaikų amžius su kuriais dirba mokytojai (metais)	Vaikų skaičius, kurių pažangos stebėsenos buvo fiksuota
Mokytojas 1	9	3-4	9
Mokytojas 2	5	3-4	7
Mokytojas 3	1	1,5-3	8

Šaltinis: sudaryta autorės

Reprezentatyvumo kriterijus yra sietinas su tuo, kiek dokumentas yra tipinis ir unikalus analizuojamo reiškinių kontekste (Morgan, 2021). Atliekant tyrimą buvo eliminuoti atsikartojantys, šabloniški, neautentiški dokumentai.

Reikšmės kriterijus apima ne tik dokumentų turinio svarbą, įrodymų aiškumą ir suprantamumą, tačiau ir apibrėžia, kad analizei atrankami dokumentai turi atliepti kontekstą, kuriame

buvo sukurti (Morgan, 2021). Atliekamo tyrimo atveju atrinkti tik 2024 m. rugsėjo mėn. – 2025 m. kovo mėn. laikotarpiu kurti mokytojų dokumentai. Taip pat atrinkti tik tų vaikų pažangos stebėsenos dokumentai, kurie lankė ikimokyklinio ugdymo įstaigą nurodytu laikotarpiu (vėliau prisijungusių arba palikusių ugdymo įstaigą vaikų dokumentai nebuvo analizuojami).

Taigi, analizei buvo atrinkti trijų ikimokyklinio ugdymo mokytojų sukurti 153 dokumentai fiksuojantys 24 vaiko pažangos ir pasiekimų stebėsenos rezultatus. Vaiko pažangos ir pasiekimų dokumentacijos, atrinktos analizei tipai ir apimtys pateikiami antroje lentelėje (žr. 2 lentelė).

2 lentelė. Stebėsenos dokumentacijos, atrinktos analizei, tipas ir apimtys

	Analizuojamų duomenų tipas	
	Nauji laikraštis tėvams (kiekis, vnt.)	Vaiko darbai su mokytojo komentarais (kiekis, vnt.)
Mokytojas 1	13	45
Mokytojas 2	13	29
Mokytojas 3	23	30

Šaltinis: sudaryta autorės

Tyrimo instrumentas. Viena iš tyrimo instrumentų formų, taikytina atliekant dokumentų analizę, yra interviu strategijos taikymas (O’Leary, 2014). Tai reiškia, kad tyrėjas su kiekvienu dokumentu elgiasi kaip su tyrimo dalyviu, galinčiu suteikti jam reikiamos informacijos analizuojamu aspektu. Tokiu atveju tyrėjas turi suformuluoti tyrimo klausimus, kuriuos užduos sau dokumentų analizės metu (O’Leary, 2014). Vadovaujantis šia strategija buvo suformuluoti trys pagrindiniai tyrimo klausimai. Tyrimo klausimai pateikiami trečioje lentelėje (žr. 3 lentelė).

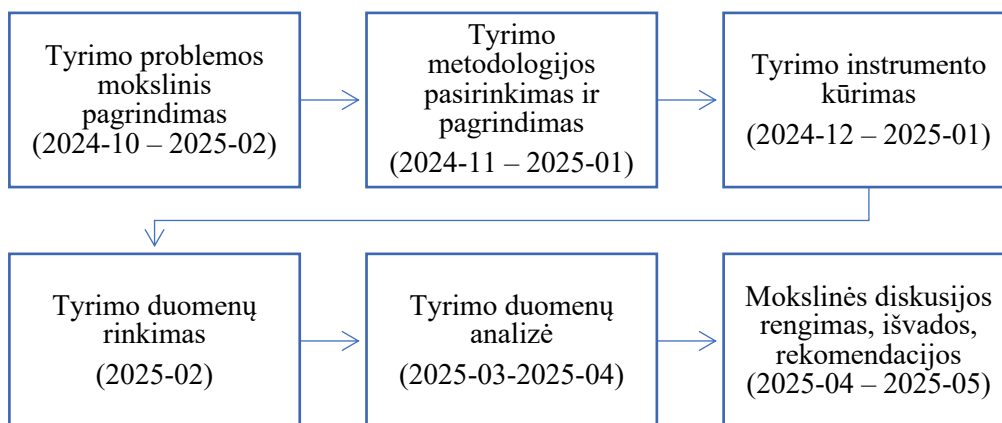
3 lentelė. Tyrimo klausimai ir jų mokslinis pagrindimas

	Tyrimo klausimas	Sąsajos su moksliniais šaltiniais
1.	Kokiu būdu mokytojai fiksuoja ir dokumentuoja vaiko pasiekimus: formos, žodynas, taikomi šablonai?	Pianta, R.C., Hamre, B.K. & Nguyen, T. (2020); <i>Vaiko ugdymosi pasiekimų vertinimas</i> (2022); Hu et al. (2009); .
2.	Kaip mokytojų stebėsenos dokumentacijoje atsispindi vaiko pasiekimai ir pažanga?	<i>Kodėl ir kaip keičiame mokinių mokymąsi?</i> (2020); Grinienė ir Kasputienė (2009); Neifachas ir Liubertienė (2021); Mullabaeva, Abdunazarova & Sharafitdinov (2024); Stan ir Babut (2021); Jackson ir kt. (2020); Bölükbaş ir kt. (2023); Tvardovskaya ir Kurbanova (2019); Cruz ir kt. (2023); Cviko, McKenney ir Voogt (2012, 2013); Meloy ir Schachner (2019); Trawick-Smith (2014); James (2010); Valevičė ir Bagdonas (2022); Meloy ir Schachner (2019); Stonkuvienė (2018)

3.	Kokios pasiekimų sritys labiausiai akcentuojamos ir kaip?	Bilbokaitė, R., Bilbokaitė – Skiauterienė, I. ir Adamovičė, R. (2020); Bakken, L., Brown, N., & Downing, B. (2017); <i>Ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymosi pasiekimų aprašas</i> (2024); Birnbaum ir kt. (2017).
----	---	---

Šaltinis: sudaryta autorės

Tyrimo organizavimas ir eiga. Tyrimas vykdytas šešiais etapais (žr. 2 pav.).



2 pav. Tyrimo organizavimo schema

Šaltinis: sudaryta autorės

Pirmajame etape buvo atliktas problemos mokslinis pagrindimas: analizuota mokslinė literatūra, norminiai dokumentai susiję su ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų stebėseną.

Antrajame etape buvo rengiama tyrimo metodologija. Siekiant atskleisti ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų stebėsenos raišką, buvo pasirinkta kokybinė tyrimo strategija. Šis metodas pasirinktas todėl, kad tyrimo tikslas- ne tik surinkti kiekybinius duomenis apie vaikų pasiekimų stebėsenas, bet ir atskleisti, kaip individuali pažangos stebėseną atspindi ikimokyklinio ugdymo mokytojų rengtuose dokumentuose.

Trečiojo etapo metu konstruotas tyrimo instrumentas. Tyrimo instrumentas buvo kuriamas atsižvelgiant į tyrimo tikslą, metodologiją ir pasirinktą duomenų rinkimo metodą, siekiant užtikrinti patikimus ir sistemingus rezultatus. Buvo parengti pagrindiniai klausimai, padedantys suprasti, kaip fiksuojami vaikų pasiekimai, kokie vertinimo būdai taikomi ir kas labiausiai akcentuojama.

Ketvirtasis etapas buvo skirtas tyrimo duomenų rinkimui buvo Siekiant užtikrinti duomenų patikimumą, analizei pasirinkti 2024 m. rugsėjo 1 d.- 2025 m. kovo 1 d. laikotarpiu sukurti dokumentai. Tarp analizuotų dokumentų buvo vaikų pažangos stebėsenos ataskaitos, mokytojų komentarais papildyti vaikų darbai, stebėsenos formos ir naujienlaiškiai tėvams.

Penktajame etape tyrimo duomenys buvo analizuojami taikant teminę analizę, siekiant nustatyti pagrindines vaikų pasiekimų stebėsenos tendencijas ir išryškinti dažniausiai naudojamus stebėsenos metodus. Buvo fiksuojami pasikartojantys stebėsenos elementai, tokie kaip stebėsenos formos, vartojamas žodynas ir akcentuojamos ugdymo sritys.

Paskutinis etapas buvo skirtas mokslinės diskusijos, išvadų ir rekomendacijų rengimui. Mokslinės diskusijos metu atlikto tyrimo rezultatai buvo lyginami su kitų autorių darbais ir teorinėmis įžvalgomis. Aptarta, kiek surinkti duomenys dera su ankstyvojo ugdymo pasiekimų stebėsenos samprata, ir kokios sritys galėtų būti tobulinamos ateityje. Buvo nagrinėjama, kaip skirtingi stebėsenos metodai prisideda prie vaikų ugdymo kokybės gerinimo ir kaip jie gali būti taikomi praktikoje.

Duomenų analizės metodas. Duomenų analizei taikytas teminės analizės metodas. Braun ir Clarke (2013) teigimu, šis duomenų analizės metodas yra vienas tinkamiausių ir dažniausiai taikomų dokumentų analizės kontekste. Analizuojant duomenis taikytas Braun ir Clarke (2012) šešių etapų teminės analizės metodas. Pirmame etape buvo susipažįstama su dėmenimis, gilinamasi į juos pakartotinai skaitant tekstus, juos skaitmenizuojant – dokumento tekstą perrašant kompiuteriu (ne visi analizuojami dokumentai buvo skaitmeniniame formate, dalis jų buvo popieriniai, pvz. mokytojo pastebėjimai kitoje pusėje vaiko piešinio ar darbelio). Skaitant dokumentus buvo žymimasi pastabos dokumento komentaruose. Antrajame etape buvo generuojami pradiniai kodai – išskiriamos analizės sudedamosios dalys, t.y. nustacius reikšmingą duomenų ištrauką, ji buvo koduojama pažymint tą teksto elementą ir užrašomas jo kodas, asocijuojamas su ištraukos prasme. Trečiajame etape buvo ieškoma temų- grupuojami susiję kodai, siekiant nustatyti reikšmingas prasmės struktūras. Kiekvienas kodas buvo peržiūrėtas ir palygintas su kitais, siekiant atrasti bendras sąsajas ir dėsningumus, galinčius virsti temomis ar potemėmis. Siekiant išvengti nereikšmingų temų ar pernelyg smulkių temų, atsižvelgta į duomenų kiekį ir jų pasikartojimą. Ketvirtame etape buvo tikrinamos suformuluotos temos, siekiant įsitikinti, ar jos tinkamai atspindi visus susijusius duomenis. Tam reikėjo ne tik peržvelgti konkrečius kodo vienetus, bet ir pažvelgti į visą duomenų visumą, kad būtų užtikrintas analizės vientisumas. Jei kuri nors tema pasirodydavo per plati arba nepakankamai pagrįsta, ji būdavo išskaidoma ar pertvarkoma. Penktajame etape buvo suformuluotos galutinės temos- kiekvienai jų suteiktas pavadinimas ir aprašymas, aiškiai nusakantis jos esmę ir ryšį su tyrimo klausimu. Taip pat buvo atrinktos atitinkamos duomenų ištraukos, kurios geriausiai iliustruoja kiekvieną temą. Galiausiai, šeštame etape buvo parengtas visos analizės pristatymas, kuriame kiekviena tema buvo išsamiai aptarta remiantis konkrečiais pavyzdžiais iš surinktų duomenų. Analizėje buvo pabrėžtos pagrindinės sąsajos tarp temų bei jų reikšmė tyrimo kontekste.

Tyrimo etika. Atliekant tyrimą buvo vadovautasi Maxwell (2008) kokybinio tyrimo etikos principais. Autoriaus teigimu, tyrimo etika turi būti užtikrinama kiekviename tyrimo atlikimo etape, o etiškas tyrėjo elgesys yra svarbus tyrimo kokybės požymis (Maxwell, 2008). Kadangi stebėsenos dokumentacija yra dalis įstaigos vidinės dokumentacijos, pirmiausia buvo gautas įstaigos vadovo sutikimas atlikti tyrimą. Taip pat buvo vadovautasi savanoriškumo principu, t. y. analizei atrinkti tik tų ikimokyklinio ugdymo įstaigos mokytojų dokumentacija, kurie ja sutiko pasidalinti savanoriškai. Jiems buvo pristatytas tyrimo projektas, jo tikslai, išaiškinta, kaip bus naudojami surinkti duomenys, garantuotas konfidencialumas. Tyrimo etikos nuostatomis buvo vadovautasi ir tvarkant tyrimo duomenis. Duomenys, susiję su dokumentų autoriais, buvo aprašyti, tačiau asmeninė informacija, kuria remiantis tyrimo dalyviai galėtų būti identifikuoti – pašalinta. Visa informacija apie dokumentų autorius buvo koduojama (mokytojas 1; mokytojas 2 ir mokytojas 3). Taip pat buvo koduojama ir informacija apie vaikus, kurių pažangos ir pasiekimų stebėseną buvo fiksuojamas (vaikas1, vaikas2...).

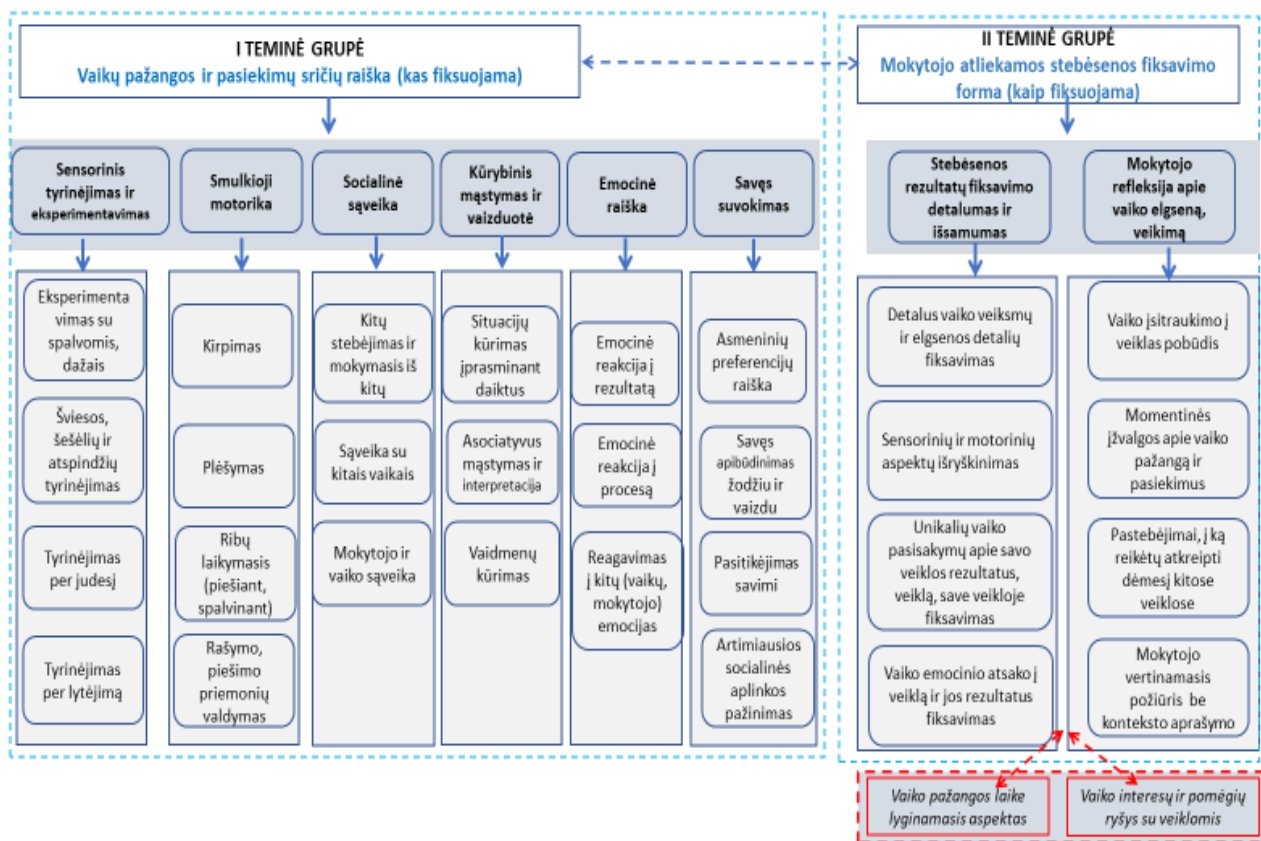
Tyrimo ribotumai. Vienas iš tyrimo ribotumų yra tai, kad tyrimui buvo pasirinkta tik vienos įstaigos mokytojų dokumentacija, todėl tyrimo rezultatų negalima taikyti visai populiacijai. Kitas tyrimo ribotumas – analizuojamų duomenų gausa. Nors buvo pasirinkta analizuoti tik trijų mokytojų dokumentacija, bet jos apimtis buvo pakankamai didelė ir buvo sunku suvaldyti ir susisteminti duomenis.

2.2 Tyrimo rezultatų analizė

Šioje dalyje pateikiama mokytojų rašytinių dokumentų, fiksuojančių vaikų pažangos stebėsenos procesus ir rezultatus, analizė. Šie duomenys buvo surinkti X ikimokyklinio ugdymo įstaigoje, mokytojoms stebint vaikų veiklą įvairiose situacijose ir juos fiksuojant raštu. Analizuojant tyrimo duomenis išsiskyrė dvi teminės duomenų grupės:

1. Vaikų pažangos ir pasiekimų sričių raiška (kas fiksuojama)
2. Mokytojo atliekamos stebėsenos fiksavimo forma (kaip fiksuojama).

Duomenų teminis medis pateikiamas antrame paveiksle (žr. 3 pav.)



3 pav. Duomenų teminis medis

Šaltinis: sudaryta autorės

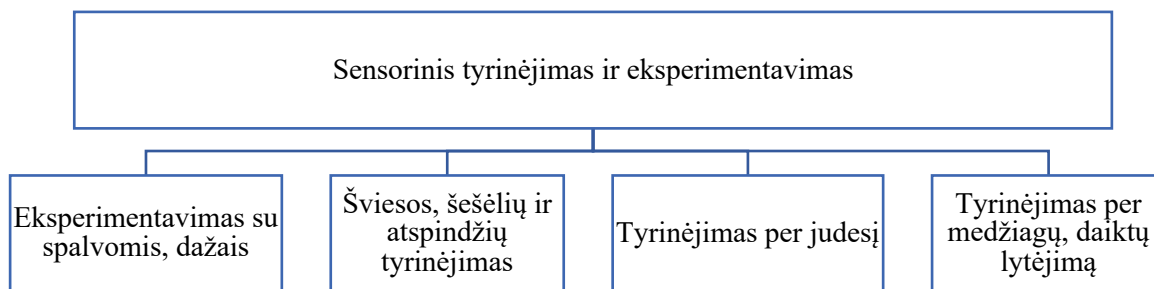
Toliau tyrimo rezultatai bus analizuojami pagal atskirą duomenų teminę grupę.

2.2.1 Vaikų pažangos ir pasiekimų sričių raiška (kas fiksuojama)

Analizuojant tyrimo duomenis išskirta teminė grupė „Vaikų pažangos ir pasiekimų sričių raiška“. Ši teminė grupė atspindi, kas yra fiksuojama mokytojų stebėsenos dokumentacijoje. Tyrimo duomenų analizės metu ši teminė grupė detalizuota šešiomis temomis: (1) sensorinis tyrinėjimas ir eksperimentavimas, (2) smulkioji motorika, (3) Socialinė sąveika, (4) kūrybinis mąstymas ir vaizduotė, (5) emocinė raiška ir (6) savęs suvokimas. Analizės metu kiekviena tema detalizuota, išskiriant jos turinį atspindinčias subtemas.

2.2.1.1 Sensorinis tyrinėjimas ir eksperimentavimas

Tyrimo rezultatų analizės metu išskirta tema „Sensorinis tyrinėjimas ir eksperimentavimas“ detalizuota keturios subtemomis: eksperimentavimas su spalvomis, dažais; šviesos, šešėlių ir atspindžių tyrinėjimas; tyrinėjimas per judesį; tyrinėjimas per medžiagų, daiktų lytėjimą. (žr.4 pav)



4 pav. Temos „Sensorinis tyrinėjimas ir eksperimentavimas“ subtemos

Šaltinis: sudaryta autorės

Analizuojant mokytojų dokumentaciją išryškėjo mokytojų fiksuota informacija apie vaikų eksperimentavimą su spalvomis, dažais:

„Susitelkusi į spalvos pasirinkimą. Jai įdomu uždegti klevo lapą spalva. Kitų spalvų nemaišo. Atrodo susidomėjusi, stebi kaip žalia spalva padengia lapą, kaip išsitepa delniukai“ (M3_V3)

„V9 drąsiai maišė dažus, susidomėjusi stebėjo gautą rezultatą“. (M2_V9)

„Atsargiai naudoja priemones. Išbando vieną spalvą. Su mokytojos pagalba bando padaryti klevo lapo antspaudą“. (M3_V5)

„Iš pradžių atsargiai išsirinkusi vieną spalvą ją išbando lapo kampe, ten kur parašytas jos vardas. Ilgokai žiūrėjo į tą vietą prie savo vardo. Padrąsinta, kad gali naudoti kitas spalvas, kiek palaukusi, išsirinko ir pasiėmė kitas spalvas pabandyti. Jas naudojo išraiškingiau naudodama rankų judesius“. (M3_V5)

„Gavęs žalią ir baltą spalvas, V18 iš karto pradėjo jas maišyti, nepaisydamas mokytojos prašymų naudoti jas atskirai<...> Uždėjęs baltos spalvos ant piešinio ir sakydamas „Dar šviesiau“, jis demonstravo estetinį jautrumą bei norą eksperimentuoti su tonais ir šviesumu (M1_V18)“

„<...> išsirinkęs violetinę spalvą ekspresyviai rutuliškai dengia lapą. Vėliau ima mėlyną spalvą ir tuo pačiu ekspresyviu ritmu dengia lapą šalia violetinio piešinio.“ (M3_V6).

Dar vienas aspektas, išryškėjęs analizuojant stebėsenos dokumentaciją – vaikų eksperimentavimas tiek su spalvomis („Drąsiai maišo spalvas, eksperimentuoja, tepa dažus ir piešia rutuliškai. Tepa dažus ant klevo lapo, stebi antspaudus, ieško kitų priemonių panaudojimo būdų. Eksperimentuoja“. (M3_V8); Vaikas 4 domisi dažų tekstūra. Spaudo dažus dviem pirštais, stebi. (M3_V4); Susidomėjęs pateiktomis priemonėmis, atranda dažus, teptuką. Atradęs klevo lapą bando jį dengti spalva. Stebi teptuko potepius. (M3_V1)), tiek su piešimo priemonėmis („Pasiima kuo daugiau kreidelių. Svarbiau turėti daug kreidelių delniuke negu bandyti piešti“. (M3_V6); „Eksperimentuoja ir išbando kaip piešiasi su dviem kreidelėmis, kokį pėdsaką jos palieka.“ (M3_V1);

„Bando piešti su abiem kreidelėm vienu metu. Stebi kokios spalvos atsiranda ant balto popieriaus lapo“. (M3_V4)“.

Tyrimo metu užfiksuoti duomenys rodo, kad vienas iš sensorinio tyrinėjimo ir eksperimentavimo raiškos kontekstų yra, kaip vaikai tyrinėja ir atranda šviesą, šešėlius:

„Vaikas 1 su draugu klausydamasis muzikos uždengia ir vėl atidengia šviesą, stebi kaip keičiasi.“ (M3_V1)

„Vaikas 7 judesio užsiėmimo metu, skambant Mocarto muzikai gaudė šviesą ir judino lapą pagal ritmą. Stebi kaip spalvą ir lapą apšviečia švieselė“ (M3_V7).

„Atsiradus grupėje švieselėms Vaikas 1 švietė juos į delniukus ir tyrinėjo juos.“ (M3_V1)

„Stebi spalvas apšviestas lempute. Džiaugiasi ir grožisi (M3_V8)“

Taip pat nustatyta, kad mokytojai fiksuoja, kaip vaikai atranda ir tyrinėja atvaizdą bei atspindžius veidrodyje:

„Vaikas 4 žaislėje su veidrodžiu ir gėlės lapeliais paima lapelius ir vėl padeda. Stebi kaip jos atsispindi. <...> atranda, kad per veidrodį gali pamatyti žmogų.“ (M3_V4)

„Vaikas 1 žaislėje su veidrodžiu ir pagaliukais stebi savo atvaizdą veidrodyje. Stebi pagaliuko vaizdą kai atitraukia.“ (M3_V1)

„Vaikas 2 renkasi sau tinkamą kepurę. Stebi save veidrodyje, išsirinkęs sau tinkamą-nubėgo žaisti.“ (M3_V2)

„Vaikas 7 atsistojusi prie veidrodžio, laikydama rankose medžio lapus kilojo rankas, sukiojosi, stebėjosi kaip keičiasi vaizdas, kaip juda.“ (M3_V7).

Tyrimo duomenų analizė atskleidė, kad mokytojai fiksuoja, kaip reiškiasi vaikų tyrinėjimas per judesį. Mokytojai fiksuoja vaiko ritmo pojūtį, muzikos pajautimą:

„Pakaitomis keičia judesius, jaučia ritmą.<...> Galiausiai atsisėda patogiai ant sėdmaišio, užsikloja skarelėmis ir klausosi muzikos.“ (M3_V3)

„Vaikas 3 sukasi ratu laikydama skareleles rankose ir klausosi ritmo.“ (M3_V3)

„Linguoja į muzikos ritmą.“ (M3_V5)

„Vaikas 2 judindamas skareleles rankose jaučia muziką užsimerkęs. (M3_V2)“

Stebėjimo medžiagoje apčiuopdama ir vaikų patirtis tyrinėjant objektų, daiktų kaitą judesyje:

„Išbando kaip skarelės plevėna, kai jis bėga. Stebi kaip skarelė juda jam iš paskos <...> bandė bėgti užsidengęs akis. Stebėjo kaip keičiasi aplinka, kai skarelė uždėta ant akių ir kai nuimta. Vaikas 1 stebi kaip jo rankose laikoma skarelė jį bėgantį seka iš paskos. (M3_V1)“

„Vaikas 3 lauke žaidė su rudeniniais lapais. Mėtė juos į viršų ir stebėjo kaip jie krenta. (M3_V3)“

„Pasiėmusi skareleles Vaikas 8 eksperimentuoja, sukiojasi (M3_V8)“

„V18 <...> labai įsijautęs, judėjo visu kūnu, įtraukdamas fizinę energiją į kūrybinį procesą“ (M1_V18).

Atsiskleidė ir vaikų tyrinėjimas per medžiagų, daiktų lytėjimą.

„Vaikas 3 labai patiko žaisti su medžiagomis. Ilgai jas dėjo ant galvytės. Žaismėje su miltais, cukrumi, druska, kokoso drožlėmis baltą spalvą patyrė visi 5 pojūčiai (M3_V3)“

„Kurdama rudą paveikslą drąsiai kišo rankutes į kisielių ir piešė su juo. (M3_V3)“

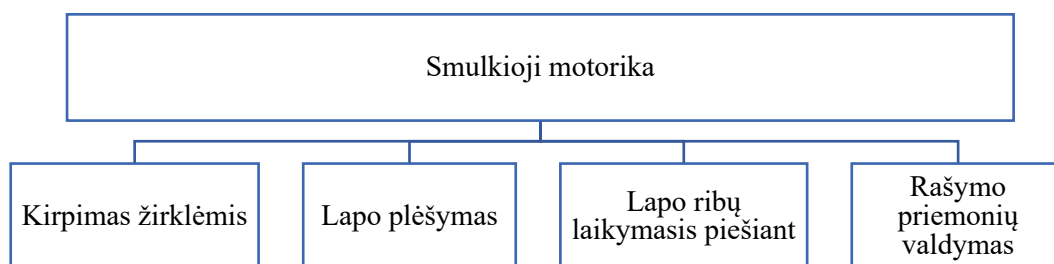
„Vaikas 4 pasiėmęs grublėta vamzdį jį tyrinėjo. Pirštais braukė ir kartojo daug kartų. (M3_V4)“

„Vaikas 6 dailės pamokoje mieliau renkasi teptuką, nei piešimą rankomis. (M3_V6)“

„V15 pradžioje tapė teptuku, o vėliau padėjęs teptuką darbelį baigė tepdamas dažus pirštais. (M2_V15)“

2.2.1.2 Smulkioji motorika

Tyrimo rezultatų analizės metu išskirta tema „Smulkioji motorika“ detalizuota keturiomis subtemomis: kirpimas žirkėmis; lapo plėšymas; lapo ribų laikymasis piešiant; rašymo priemonių valdymas. (žr.5 pav.)



5 pav. Temos „Smulkioji motorika“ subtemos

Šaltinis: sudaryta autorės

Analizuojant mokytojų dokumentaciją išryškėjo mokytojų fiksuota informacija apie vaikų kirpimą žirkėmis. Mokytojai akcentavo vaikų įsitraukimą į žirklių praktinį naudojimą ir pažintinius gebėjimus:

„Sunkiai valdo judesius pirmais trimis pirštais. <...> Sunku sukoordinuoti, kad vienos rankos pirštai nuleistų žirkles ir atliktų kirpimo veiksmą.“ (M3_V1)

„Bando laikyti žirkles tik viena ranka. Naudoja abi rankas numatytam rezultatui pasiekti, bet reikia tam pastangų. Su viena laiko žirkles, o su kita – pakelia lapą nuo stalo, kad tilptų žirkles.“ (M3_V3)

„Laiko žirkles taisyklingai, naudoja pirmus tris pirštus kirpimo judesiui atlikti, tačiau pačio kirpimo neatlieka. <...> Sunku naudotis abiem rankomis vienu metu.“ (M3_V5)

„Vaikas 6<...> po to pabandė kirpti<...> iš jėgos bando žirkėmis plėšti lapą, kad pasiektų norimą rezultatą – įkirpti/įplėšti lapą.“ (M3_V6)

„Drąsiai kerpa, moka naudotis žirkėmis. Naudoja tris pirmuosius pirštus žirklių valdymui.“ (M3_V8)

Dar vienas aspektas, išryškėjęs analizuojant stebėsenos dokumentaciją – pažintinis gebėjimas ker pant žirkėmis.

„Įdomiau kaip pačios žirkės veikia negu kaip kirpti lapą.“ (M3_V1)

„Bando suvokti kaip reikia kirpti“. (M3_V3)

„Sunku suvokti kirpimo ir žirklių laikymo seką bei pirštų išdėstymą net parodžius kelis kartus.“ (M3_V6)

„Suvokia kokio rezultato tikimasi – todėl iš jėgos bando žirkėmis plėšti lapą, kad pasiektų norimą rezultatą.“ (M3_V6)

„Panašu, kad bijo suklysti dar net nepradėjusi veiklos. Orientuotis toliau veiklose, žaidimuose ne į rezultatą, o procesą“ (M3_V7)

Tyrimo metu užfiksuoti duomenys rodo, kad vienas iš smulkiosios motorikos raiškos kontekstų yra, kaip vaikai plėšo lapus:

„Pasiūlius plėšyti lapą – bando jį glamžyti. Sunkiai koordinuoja abiejų rankų judesius vienam veiksmui atlikti, atlieka veiksmą porą kartų ir nebenori siekti tikslo.“ (M3_V4)

„Pasiūlius plėšyti lapą pirštais iš pradžių šaukia: „ne!“. Nurimęs, stebėdamas kitus nei mokytojos judesius bei įsitraukimą – pabando abiejų rankų pagalba plėšyti lapą.“ (M3_V6)

Analizuojant mokytojų dokumentaciją išryškėjo vaikų gebėjimai lapo ribų laikymasis piešiant („Piešė viso lapo ribose.“ (M3_V5); „Kyla sunkumų suprasti lapo ribas.“ (M3_V6); „Lapo ribų nesilaiko.“ (M3_V6)).

Analizuojant mokytojų dokumentaciją išryškėjo mokytojų fiksuota informacija apie vaikų rašymo priemonių valdymą tiek su rašymo priemone: „V16 bando teisingai laikyti pieštuką, atkartoti teisingai raides. Atpažinti jų dar nepavyksta.“ (M1_V16); „V17 rašydama taisyklingai paėmė tušinuką, piešdama kaip patogiau. Užduotį atliko puikiai.“ (M1_V17); „V19 teisingai laiko rašymo priemonę ir labai gerai atkartoja raides.“ (M1_V19); „V20, gan gerai rašo savo vardo raides, tik vis dar netaisyklingai laiko rašiklį.“ (M1_V20); „V22 taisyklingai laiko rašiklį, gan gerai atkartoja savo vardo raides.“ (M1_V22) tiek ir su piešimo priemone:

„Piešdama ar rašydama V21 gan tiksliai vedžioja, bet dar vis reikia paraginti, kad rašymo priemonę laikytų taisyklingai (laiko kumštyje)“ (M1_V21);

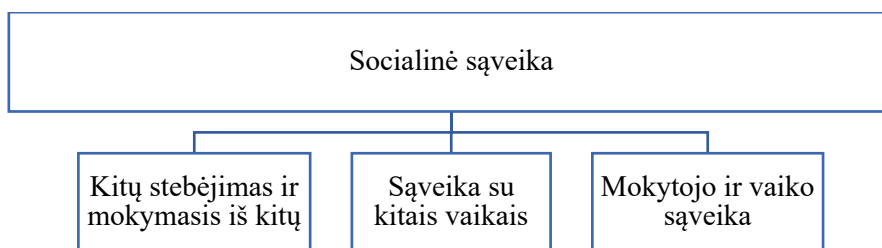
„Piešdamas ar rašydamas V23 stengiasi kuo tiksliau koordinuoti ranką. Mokosi taisyklingai laikyti rašymo priemonę. Pats pradėdamas užduotį rašymo priemonę laiko neteisingai.“ (M1_V23);

„Piešdamas ar rašydamas V24 dar netaisyklingai laiko rašymo priemone.“ (M1_V24)

„Vaikas piešė vienu metu laikydamas pieštuką vienoje rankoje, o teptuką – kitoje, tačiau abiem įrankiais nesinaudojo tinkamai.“ (M1_V16); „Kringelioja įvairiomis kryptimis pieštukais, pieštuką laiko netaisyklingai.“ (M2_V10).

2.2.1.3. Socialinė sąveika

Tyrimo rezultatų analizės metu išskirta tema „Socialinė sąveika“ detalizuota trimis subtemomis: kitų stebėjimas ir mokymasis iš kitų; sąveika su kitais vaikais; mokytojo ir vaiko sąveika. (žr.6 pav.).



6 pav. Temos „Socialinė sąveika“ subtemos

Šaltinis: sudaryta autorės

Analizuojant mokytojų dokumentaciją išryškėjo vaikų socialinio elgesio raiška stebint kitus ir mokymasis iš kitų:

„Labiau stebi ką veikia kiti, negu įsitraukia į buvimą „čia ir dabar“. (M3_V2)

„Reaguoja į kitus vaikus praeinančius su savo skarelėmis „(M3_V2)

„Vaikas 4 išsirinko skrybėlę, užsidėjo ją ir atsisėdo. Iš aukšto stebėjo kitus žaidžiančius.“ (M3_V4)

„Stebi veiklą sėdėdamas ant mokytojos kelių. Stebėtojo pozicijoje, stebi kaip kiti vaikai žaidžia, ritmiškai juda, stebi susidomėjęs, bet neįsitraukęs“ (M3_V4).

„Atsisėdęs stebi pro jį pralekiančias skareles.“ (M3_V4).

„Žiūri ką daro kiti. Tarsi nejaučia žirklių savo rankose ir atsiskyrusi nuo savo kūno fiksuotoje rankų padėtyje stebi kitus ilgą laiką. <...>Toliau stebi vaikus fiksuotoje padėtyje ir jokių veiksmų neatlieka.“ (M3_V5)

Dar vienas aspektas, išryškėjęs analizuojant stebėsenos dokumentaciją – vaikų mokymasis iš kitų:

„Vaikas 1 stebi kitus vaikus, po to bando pats atkartoti tokį pat namelį iš kartono“ (M3_V1)

„Aktyviai įsitraukė į veiklą, <...> stebėdama mokytoją ir kitus vaikus juos mėgdžiojo, kėlė skareles aukštyn ir leido žemyn <...> stebėjo kitus vaikus, jų veiksmus ir emocijas“ (M3_V8).

„Aktyviai stebi mokytoją, kartoja judesius: plevėsuoja su skarelėmis aukštyn, žemyn, apsisuka“ (M3_V3).

Mokytojų dokumentuotoje veiklos stebėsenoje išryškėjo sąveika su kitais vaikais. Mokytojai fiksuoja vaikų tarpusavio bendravimą:

„Kartu su drauge draugiškai gamina maistą virtuvėlėje.“ (M3_V5)

„Vaikas 5 su draugu leidžia nuo „čiuožyklos“ akmenėlius. Stebi kaip jie susiduria. Veikia komandiškai“ (M3_V5)

„Vaikas 7 su dar dviem draugais draugiškai konstravo geležinkelio trasą.“ (M3_V7)

„Draugas ir V16 nusprendė papuošti lauko supynes lapų girliandomis.“ (M1_V16)

„Jis (V_18) taip pat dalijosi savo kūrybos procesu su kitais vaikais, įsitraukdamas į bendrą spalvų maišymo veiklą, tačiau kartais peržengdavo ribas, pavyzdžiui, išpiešdamas draugo ranką ir juokdamasis.“ (M1_V18)

Taip pat nustatyta, kad mokytojai fiksuoja, kaip vaikai mezga kontaktus:

„Vaikas 1 lauke nuėjo prie darželio daržo, tyrinėjo, uostė, diskutavo sustojęs su draugu.“ (M3_V1)

„Vaikas 7 maisto gaminimo erdvėje pakviečia draugą į jos padengtą stalą. Draugas sėdi laukia kol ji pasirūpina maistu ir mėgaujasi gardžiais restorano valgiais.“ (M3_V7)

Mokytojų užrašytuose stebėjimuose atsispindi, kaip vaikai žaidžia bendrus žaidimus:

„Vaikas 3 draugui verda kaštonų arbatą. Draugas geria pasigardžiuodamas.“ (M3_V3)

„Vaikas 3 veikloje su rudeniniais lapais sugalvojo žaidimą. Pridėdama juos prie akycių ir atraukdama juos kartojo „Kuku“. Vėliau prisijungę draugai ir kartojo kaip ji daro.“ (M3_V3)

„Lauke laisvo žaidimo metu su drauge bėgiojo nešiodamos kamuolį.“ (M3_V7).

Mokytojų pastabose matyti vaikų elgesio momentai, kai jie tarpusavyje kontaktuoja:

„Su draugais kartu dirbti buvo sudėtinga. Kalbino juos, nesusikoncentravo.“ (M1_V18)

„Nors rodosi tik stebi, tačiau visomis mintimis ir net kūnu proaktyviai dalyvauja, atliepia mokytojų ir kitų vaikų emocijas. Pakviečiama lengvu skarelės mostu. Prisijungti atsisako.“ (M3_V5)

Dar vienas aspektas, išryškėjęs analizuojant stebėsenos dokumentaciją – mokytojo ir vaikų sąveika. Mokytojai fiksuoja ne tik veiksmus, bet ir emocinį ryšį tarp savęs ir vaikų, vaikų atsaką į mokytojo įsitraukimą:

„Stebi, laukia kol bus pasiūlyta spalva, teptukas. Laukia žodinio mokytojos padaršinimo. <...> Įsitraukusi, tačiau vis ieško mokytojos akių kontakto ir daršinimo žodžių. Su mokytojos pagalba bando padaryti klevo lapo antspaudą.“ (M3_V5)

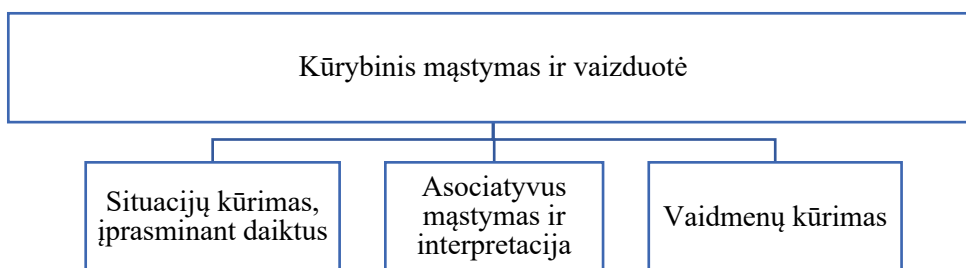
„Reikalingas palaikymas iš suaugusio žmogaus. Stebi mokytoją ir gavusi padėsinimą šoko, dėjosi skareles ant galvos, eksperimentavo, sukosi ratu, juokėsi, atrodė įsitraukusi ir atsipalaidavusi.“ (M3_V8).

„V17 pamačiusi užduotį iškart susijaudino ir pradėjo verkti. Priėjus mokytojai ir ją padėsinus greit nurimo ir puikiai atliko užduotį.“ (M1_V17)

„Paraginta ir padėsininta kelis kartus mokytojų pabando ir įkerpa vieną kartą.“ (M3_V5).

2.2.1.4. Kūrybinis mąstymas ir vaizduotė

Tyrimo rezultatų analizės metu išskirta tema „Kūrybinis mąstymas ir vaizduotė“ detalizuota trimis subtemomis: situacijų kūrimas, įprasminant daiktus; asociatyvus mąstymas ir interpretacija; vaidmenų kūrimas. (žr. 7 pav.).



7 pav. Temos „Kūrybinis mąstymas ir vaizduotė“ subtemos

Šaltinis: sudaryta autorės

Analizuojant mokytojų dokumentaciją išryškėjo mokytojų fiksuota informacija apie vaikų situacijų kūrimą. Vaikai žaidimo metu kuria prasmines situacijas, pasitelkdami įvairias priemones, gamtines medžiagas ar objektus:

„Vaikas 2 lauke ištraukia žaislinį piratą iš laivo ir sako: „aaa kojos sušlapo““ (M3_V2)

„Vaikas 3 veikloje su rudeniniais lapais sugalvojo žaidimą. Pridėdama juos prie akyčių ir atraukdama juos kartojo „Kuku“.“ (M3_V3)

„Vaikas 3 iš didelių detalių susikonstravo sau traukinį“. (M3_V3)

„Vaikas 4 iš kartono stato namą, dėlioja kaip plytas“ (M3_V3)

Dar vienas aspektas, išryškėjęs analizuojant stebėsenos dokumentaciją – kai vaikai įprasmina daiktus, suteikdami jiems simbolines reikšmes:

„Gavus įvairaus popieriaus Vaikas 1 užsidėjo viršuje lyg tai būtų megztukas, vėliau įlindo į dėžę ir joje sėdėdamas užsidarinėjo“ (M3_V1)

„Vaikas 3 save apsvinioja daug raištelių ir sako: „kakoka“ (karoliai).“ (M3_V3)

„Pasiėmusi medžio šaką imitavo, kad pučia dudelę.“ (M3_V3)

„Vaikas 6 bando išgauti garsą bėgdamas su tūtomis rankose.“ (M3_V6)

„Gavus įvairaus popieriaus Vaikas 7 išsirinko vieną iš didesnių ir apšiviniojo aplink save lygtai būtų suknelė.“ (M3_V7).

Remiantis mokytojų užfiksuotais stebėjimais, atsiskleidė vaikų asociatyvus mąstymas:

„V20 piešinį pradėjo nuo vieno saldainio, bet galiausiai sukūrė visą „Saldainių šaldytuvą“.“ (M1_V20)

„V21 smalsiai kūrė apskritimus, dalį jų nuspalvino ir pavadino piešinį „Medžio kamienu“.“ (M1_V21)

„V22 bando kurti ryšius tarp skirtingų objektų, susieja skirtingas idėjas, patinka fantazuoti apie policijos transportą ir raketą su specialiomis funkcijomis.“ (M1_V22)

Kitas ryškus aspektas, pastebėtas mokytojų veiklos aprašuose- vaikų gebėjimas interpretuoti:

„Kūrybiškai išvelgė užduotį. Ant popieriaus lapo įklijuotas jos kojos pėdos anspaudas tapo „visų miestas“, šalia nupiešė mašinų kelią.“ (M1_V16)

„V18 eksperimentavo su rievės vieta, galiausiai ją pašalino ir sukūrė vingiuotas linijas, pavadindamas darbą „Monstru“.“ (M1_V18)

„V17 kūrybiškai interpretavo rievę – vieną pavertė vėžliu, kitą – šaldytuvu.“ (M1_V17)

„Kūrybiškai pasižiūrėjo V21 į užduotį ir savo pėdos antspaudą prijungė prie savo piešinio ir papasakojo, kad nykštukas laiko pėdą ir kepa su ja blynus.“ (M1_V21)

„V23 sugalvojo, kad ant savo kojos antspaudu pripiešus rankas ir kojas gaunasi mama, o aplink ratai nupiešti yra mašinų kelias. Labai kūrybiškai pažiūrėjo ir sukūrė piešinį.“ (M1_V23)

Remiantis mokytojų užfiksuotais stebėjimais, atsiskleidė vaikų vaidmenų kūrimas:

„Vaikas 1 užsidėjo kepurę, apsijuosė šaliką, pasiėmė tašę, lėlytę ir sakė, kad išsiruošė į parduotuvę (M3_V1)“

„Grupėje su vaikais susodindavo rudus gyvūnus prie stalo ir maitindavo juos.“ (M3_V3)

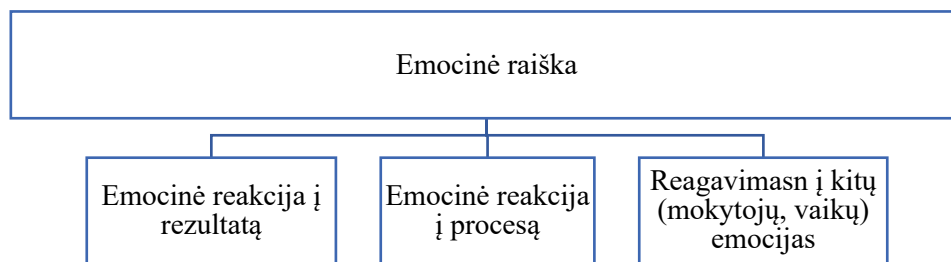
„Vaikas 5 pasiūlo draugei atsigulti ant žemės, ji ją užkloja lėlės patalais, uždeda lėlę ir glostoją, kad užmigtų.“ (M3_V5)

„Vaikas 5 pasiėmė knygą, pasidėjo šalia lėlės ir skaito jai knygą.“ (M3_V5)

„Laisvo žaidimo metu Vaikas 8 virė savo mamai grybų sriubą. Maišydama sriubą, ji sakė, kad ši sriuba skirta mamai“ (M3_V8).

2.2.1.5 Emocinė raiška

Tyrimo rezultatų analizės metu išskirta tema „Emocinė raiška“ detalizuota trimis subtemomis: emocinė reakcija į rezultatą; emocinė reakcija į procesą; reagavimas į kitų (mokytojų, vaikų) emocijas. (žr. 8 pav.).



8 pav. Temos „Emocinė raiška“ subtemos

Šaltinis: sudaryta autorės

Analizuojant mokytojų dokumentaciją išryškėjo mokytojų fiksuota informacija apie vaikų emocinę reakciją į rezultatą:

„Mėgaujasi veikla, parodo mokytojui džiaugdamasis savo rezultatu.“ (M3_V1)

„Pabaigusi piešti grožisi ir džiaugiasi savo sukurtu paveikslu: “Va čia Vaikas 7! (piešė)”.“ (M3_V7).

„Džiaugiasi ir grožisi savo kūryba.“ (M3_V8)

„Džiaugiasi procesu ir savo kūrinium“ (M3_V1)

„Džiaugiasi, kad pavyksta. Sako: “pavyko!”, šypsosi, dalinasi savo pirmaisiais pavykusiais įkirpimais. Bando dar daug kartų, džiaugiasi savo pasiekimu.“ (M3_V7).

„Džiaugiasi ir dalinasi su Vaiku 6 ir mokytoja ką nupiešė.“ (M3_V7).

„Kyla sunkumu, kai bandoma susitarti dėl piešinio pabaigimo. Vis kartoja „Mano mano“.“ (M3_V6).

Mokytojų stebėjimų aprašymuose atsiskleidžia vaikų emocinė reakcija į procesą:

„Įsijautęs, tarsi visas paskendęs muzikoje.“ (M3_V2)

„Džiūgauja kartu su mokytoja keldamas skareles aukštyn, žemyn. <...>. Juokiasi, mėgaujasi“ (M3_V2)

„Džiaugėsi procesu, bandė ritmiškai judėti.“ (M3_V8).

„Nepavykus pyksta. Supykęs meta žirkles, atsisako bandyti dar kartą.“ (M3_V6)

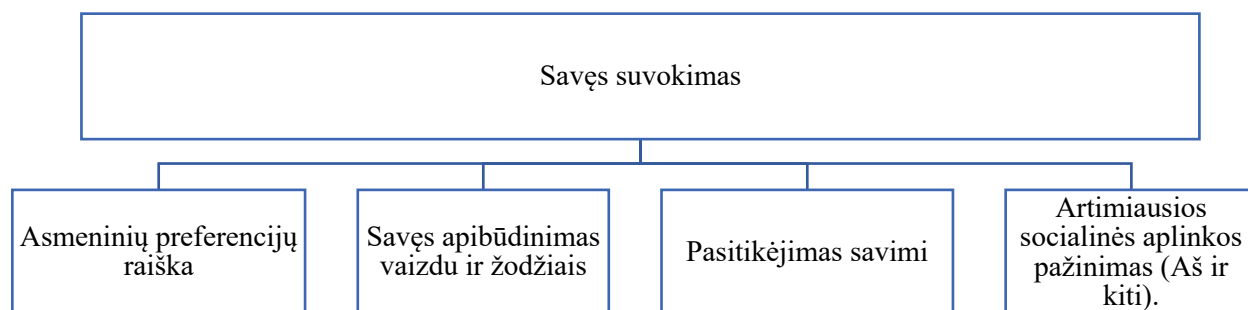
„Pasiūlius plėšyti lapą pirštais iš pradžių šaukia: “ne!”.“ (M3_V6)

„Iš pradžių jis išreiškė nepasitenkinimą geltonos spalvos lapu, norėjo balto, tačiau vėliau persigalvojo.“ (M1_V18).

Analizuojant mokytojų dokumentaciją išryškėjo mokytojų fiksuota informacija tiek apie vaikų reagavimą į mokytojų emocijas: „Džiugiai nusiteikusi, reaguoja į mokytojos ir kitų vaikų linksmą juoką, emocijas.“ (M3_V3) tiek apie vaikų: „Stebėdama kitų vaikų emocijas į jas empatiškai reaguoja, džiūgauja kartu, juokiasi.“ (M3_V5); „Sudrausmino“nelipk ant ledo! Slidu!“ (M2_V12); “Oj, voras voras voras, aš jo bijau”“ (M2_V14).

2.2.1.6. Savęs suvokimas

Tyrimo rezultatų analizės metu išskirta tema „Savęs suvokimas“ detalizuota keturios subtemomis: asmeninių preferencijų raiška; savęs apibūdinimas vaizdu ir žodžiais; pasitikėjimas savimi; artimiausios socialinės aplinkos pažinimas (Aš ir kiti). (žr. 9 pav.)



9 pav. Temos „Savęs suvokimas“ subtemos

Šaltinis: sudaryta autorės

Remiantis mokytojų užfiksuotais vaikų atsakymais, išryškėjo asmeninių preferencijų raiška. Analizuojant mokytojų dokumentaciją išryškėjo mokytojų fiksuota informacija apie vaikų estetiškas ir žaidybines preferencijas: „Mėgstamiausią spalvą pasirinko rausvą, įdomiausią žaidimą- žiūrėti pro žiūronus.“ (M1_V16); „V17 mėgstamiausią spalvą pasirinko rožinę. Įdomiausią žaidimą išskyre stalo žaidimus“ (M1_V17); „V19 mėgstamiausią spalvą pasirinko rožinę, įdomiausia jai žaisti su lėlytėmis.“ (M1_V19); „V20 įdomiausia žaisti su mašinomis ir motociklais.“ (M1_V20); „V21 įdomiausią žaidimą piešimas.“ (M1_V21); „V22 įdomiausi žaidimai- lego, robotus, suptis ant supynių, nuo čiuožynės čiuožti, su dviračiu važinėti.“ (M1_V22); „V24 įdomiausia žaisti su džipu, su mama, važinėti mėlynu paspirtuku.“ (M1_V24), taip pat skonius: „Skaniausi patiekalai- vaisiai, sveiki saldainiai, košė.“ (M1_V16); „Skaniausias patiekalas- košė.“ (M1_V17), (M1-V21); „Skaniausias patiekalas-blynai.“(M1_19), (M1_V20); Skaniausi patiekalai- bulvytės fri, hamburgeriai.“ (M1_V22); „Skaniausias patiekalas- makaronai“ (M1_V23), (M1_V24), taip pat svajones apie ateitį: „„Kai užaugs, sakė bus gaisrininku.“ (M1_V16), „Kai užaugs – gydytoja.“ (M1_V17), „Kai užaugs – moteris.“ (M1_V19), „Kai užaugs – mama ir dirbs su kompiuteriu.“ (M1_V20), „Kai užaugs – norėtų būti žmogumi.“ (M1_V21)“, „Kai užaugs – lenktynininkas.“ (M1_V22)“, „Kai užaugs – būti savimi.“ (M1_V23), „Kai užaugs – dinozauras ir dirbti mamos darbą.“ (M1_V24), taip pat santykių periferijos: „Mano geriausias draugas yra V13, nes jis žaidžia su manimi, elgiasi gerai.“ (M2_V13); „Mano draugas yra V14, nes jis su manimi žaidžia, dalinasi žaislais.“ (M2_V14).

Analizuojant mokytojų fiksuotus pokalbius ir vaikų pasisakymus, išryškėjo vaikų savęs apibūdinimą vaizdu:

„-Ar tu buvai mažytė?- vaikas x. -Nežinau... turbūt buvau...nuotraukas tik mačiau. O tu buvai mažytė?- pagalvojus atsako V17.-Buvau, atsimenu, gėriau vaistukus, nes kraujukas blogas buvo- pasakojo vaikas x. -Aš kai buvau mažytė, tada miegodavau, gėriau pienuką, man taip pasakojo mamytė,- mokytojos pakalbinta prisijungė prie pokalbio vaikas x.“ (M1_V19)

„Aš jaučiuosi laisva naktį, nes būnu viena. Ir dar kai nežūsta žmonės.“ (M2_V14).

Dar vienas aspektas, išryškėjęs analizuojant stebėsenos dokumentaciją – vaikų savęs apibūdinimas žodžiais:

„V16 žiūrėdamas į veidrodį piešė save. Matosi linijos ir apskritimai, bet nepastebimi teisingose vietose veido dalys. Pasirinko tik vieną juodą spalvą.“ (M1_V16)

„Kai piešė save nupiešė save su dviem rankomis, ilgomis kojomis išeinančiomis nuo galvos ir galvą su didelėmis akimis. Piešė save, kad jis žaidžia savo kambaryje su tėčiu.“ (M1_V16)

„V17 pieštas autoportretas, atliktas stebint save veidrodyje. Ryškios spalvos ir ekspresyvūs potėpiai rodo emocinį išraiškumą ir laisvą kūrybinį procesą. Didelės akys ir veido bruožai išskirti raudona spalva.“ (M1_V17)

„Save nupiešė gan tiksliai t.y. veidas, akys, burna, ausys, plaukai, kūnas, kojos ir rankos su pirštais.“ (M1_V17)

„V19 ryškiai ir ekspresyviai piešė save žiūrėdama į veidrodį. Pasirinko geltoną, oranžinę ir šiek tiek raudonos spalvos dažus.“ (M1_V19)

„V20 labai atidi detalėms. <...> tiksliai atkartojų žmogaus kūno dalis, pridėjo savo mėgstamą elementą – mašiną. <...> Piešinyje nupiešė save miške, fotografuoja paukščius. Nupiešė visus savo pirštus ir pasakė teisingai pirštų pavadinimus.“ (M1_V20)

„V21, žvelgdama į save veidrodyje, savo atvaizdą perteikė neįprastai – pasirinkdama žalią, mėlyną ir geltoną spalvas. Piešinyje dominuoja linijos ir taškai, tarsi spalvų šokis.“ (M1_V21)

„V22 piešinys – 3–4 metų vaiko bandymas pavaizduoti save veidrodyje. Dominuoja mėlyna ir geltona spalvos. Aiškiai matoma galva su plaukais, akimis ir kūnu. Kūno proporcijos netikslios, bet vaikas jau supranta pagrindines žmogaus figūros dalis.“ (M1_V22)

„V22 nupiešė save, o vėliau įvardijo: pilvas, plaukučiai, galva, akys, nosis, burna. 'Rankoje laikau šluotą, nes šluoju visur grindis'.“ (M1_V22)

„V24 žiūrėdamas į save veidrodyje bando nupiešti save. Pradžioje piešė apvalią galvą, bandė atkartoti akis, burną, bet paskui paėmęs kitą spalvą užpaišė visa judesiu.“ (M1_V24).

Remiantis užfiksuotais stebėjimais, kai kurie vaikai drąsiai reiškė pasitikėjimą savimi:

„Kadangi jaučiasi pasitikinti savo jėgomis – karpinys tampa ne funkcinis mokymosi objektas, o kūrybos išraiška.“ (M3_V8)

„Ji neapsiribojo tuo, ką matė veidrodyje, o panaudojo savo suvokimą apie save kaip visumą. Tai rodo, kad ji turi gerai išvystytą savęs pažinimą ir meninį mąstymą.“ (M1_V20).

Analizuojant mokytojų užfiksuotus vaikų atsakymus ir veiklos stebėjimus, išryškėjo artimiausios socialinės aplinkos pažinimas (Aš ir kiti). Vaikai įvardijo kas priklauso jiems ir kitiems:

„Geba įvardinti savo šeimos narius.“ (M2_V9)

„Geba įvardyti, kokie asmenys sudaro jo šeimą.“ (M2_V10)

„Pasako ir papasakoja apie savo šeimos narius.“ (M2_V11)

„Nupiešė pieštukais savo šeimos narius. Geba pasakyti ir nupiešti savo šeimos narius.“ (M2_V12)

„Nupiešė pieštukais savo šeimos narius. Pagal savo amžiaus gebėjimus piešia žmogaus siluetą. Žino savo šeimos sudėtį.“ (M2_V13)

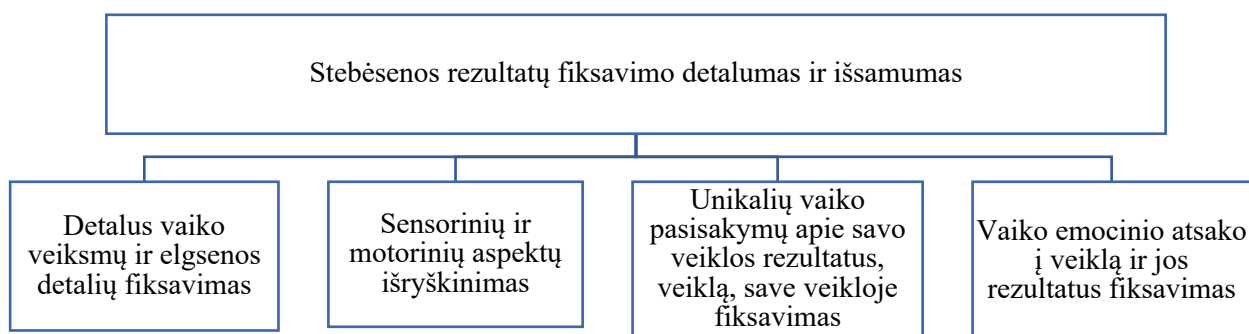
„Pasako ir papasakoja apie savo šeimos narius.“ (M2_V14); „Geba įvardinti, kokie asmenys sudaro jo šeimą.“ (M2_V15).

2.2.2 Mokytojo atliekamos stebėsenos fiksavimo forma (kaip fiksuojama)

Analizuojant tyrimo duomenis išskirta teminė grupė „Mokytojo atliekamos stebėsenos fiksavimo forma. Ši teminė grupė atspindi, kaip yra fiksuojama mokytojų stebėsenos dokumentacijoje. Tyrimo duomenų analizės metu ši teminė grupė detalizuota dvejomis temomis: (1) stebėsenos rezultatų fiksavimo detalumas ir išsamumas, (2) mokytojo refleksija apie vaiko elgseną, veikimą. Analizės metu kiekviena tema detalizuota, išskiriant jos turinį atspindinčias subtemas.

2.2.2.1 Stebėsenos rezultatų fiksavimo detalumas ir išsamumas

Tyrimo rezultatų analizės metu išskirta tema „Stebėsenos rezultatų fiksavimo detalumas ir išsamumas“ detalizuota keturios subtemomis: detalus vaiko veiksmų ir elgsenos detalių fiksavimas; sensorinių ir motorinių aspektų išryškėjimas; unikalių vaiko pasisakymų apie savo veiklos rezultatus, veiklą, save veikloje fiksavimas; vaiko emocinio atsako į veiklą ir jos rezultatus fiksavimas. (žr.10 pav.)



10 pav. Temos „Stebėsenos rezultatų fiksavimo detalumas ir išsamumas“ subtemos

Šaltinis: sudaryta autorės

Stebėsenos duomenyse matyti, kad kai kurie mokytojai aprašo detalų vaiko veiksmų ir elgsenos detalių fiksavimą. Mokytojai ne tik fiksuoja, ką vaikas daro, bet ir detaliai aprašo veiksmų eigą, jų nuoseklumą, kaip vaikas atranda, kaip reaguoja į naujas patirtis. Išsiskiria vaiko veiksmų detalių fiksavimas:

„Vaikas 6 paėmęs į rankas žirkles, pirmiausia jas judino, tyrinėjo, po to pabandė kirpti.“ (M3_V6)

„Vaikas 3 labai patiko žaisti su medžiagomis. Ilgai jas dėjo ant galvytės.“ (M3_V3)

„Vaikas 5 pasiūlo draugei atsigulti ant žemės, ji ją užkloja lėlės patalais, uždeda lėlę ir glosto ją, kad užmigtų.“ (M3_V5)

„Vaikas 1 užsidėjo kepurę, apsijuosė šaliką, pasiėmė tašę, lelytę ir sakė, kad išsiruošė į parduotuvę.“ (M3_V1)

„Išbando kaip skarelės plevena, kai jis bėga. Stebi, kaip skarelė juda jam iš paskos.“ (M3_V1)

„Vaikas 3 lauke žaidė su rudeniniais lapais. Mėtė juos į viršų ir stebėjo, kaip jie krenta.“ (M3_V3).

Stebėsenos įrašuose atsispindi ir detalus vaiko elgsenos detalių fiksavimas:

„Iš pradžių pabando ir nepavykus atsisako veiklos. Vėliau bando žirkles valdyti dviem rankom. Nesutinka, kai mokytoja nori koreguoti ir tikslinti pirštų judesius. Galiausiai pabandžius kirpti su pagalbinėmis žirkklėmis – džiaugiasi, kad pavyksta. Sako: 'pavyko!', šypsosi, dalinasi savo pirmaisiais pavykusiais įkirpimais. Bando dar daug kartų, džiaugiasi savo pasiekimu. Panašu, kad bijo suklysti dar net nepradėjusi veiklos.“ (M3_V7)

„Sunku suvokti kirpimo ir žirklių laikymo seką bei pirštų išdėstymą net parodžius kelis kartus. Suvokia, kokio rezultato tikimasi – todėl iš jėgos bando žirkklėmis plėšti lapą, kad pasiektų norimą rezultatą. Atsisako bandyti dar kartą.“ (M3_V6).

Analizuojant stebėsenos duomenis, matyti, kad vaikų veikloje atsiskleidžia sensorinių ir motorinių aspektų išryškėjimas. Mokytojai akcentuoja ne tik pačią veiklą, bet ir joje besireiškiančius vaiko motorinius įgūdžius, demonstruojamą koordinaciją, pojūčius, emocines reakcijas, kaip sąveikauja su aplinkoje esančiais objektais. Toliau pateikiami duomenys, atskleidžiantys vaikų sensorinius aspektus;

„Susitelkusi į spalvos pasirinkimą. Jai įdomu uždengti klevo lapą spalva. Kitų spalvų nemaišo. Atrodo susidomėjusi, stebi kaip žalia spalva padengia lapą, kaip išsitepa delniukai.“ (M3_V3)

„Iš pradžių atsargiai išsirinkusi vieną spalvą ją išbando lapo kampe, ten kur parašytas jos vardas. Ilgokai žiūrėjo į tą vietą prie savo vardo. Padrąsinta, kad gali naudoti kitas spalvas, kiek palaukusi, išsirinko ir pasiėmė kitas spalvas pabandyti. Jas naudojo išraiškingiau naudodama rankų judesius.“ (M3_V5)

„Džiūgauja kartu su mokytoja keldamas skareles aukštyn, žemyn. <...>. Juokiasi, mėgaujasi.“ (M3_V2)

„Nors rodosi tik stebi, tačiau visomis mintimis ir net kūnu proaktyviai dalyvauja, atliepia mokytojų ir kitų vaikų emocijas. Pakviečiama lengvu skarelės mostu. Prisijungti atsisako.“ (M3_V5).

Toliau pateikiami duomenys, atskleidžiantys vaikų motorinių aspektus:

„Džiaugiasi, kad pavyksta. Sako: “pavyko!”, šypsosi, dalinasi savo pirmaisiais pavykusiais įkirpimais. Bando dar daug kartų, džiaugiasi savo pasiekimu.“ (M3_V7)

„Nepavykus pyksta. Supykęs meta žirkles, atsisako bandyti dar kartą.“ (M3_V6)

„Pasiūlius plėšyti lapą pirštais iš pradžių šaukia: “ne!”.“ (M3_V6)

Stebėsenos duomenyse atsispindi vaikų unikalūs pasisakymai, kuriuose jie įvardija savo požiūrį į veiklos rezultatus, veiklą ir save kaip veikėją. Toliau pateikiami duomenys apie veiklos rezultatus ir veiklą: *Sudrausmino kitą vaiką “nelipk ant ledo! Slidu!” (M2_V12); “Oj, voras voras voras, aš jo bijau” (M2_V14), taip pat apie save kaip veikėją:*

“-Nežinau... turbūt buvau...nuotraukas tik mačiau.” (M1_V19);

“-Buvau, atsimenu, gėriau vaistukus, nes kraujukas blogas buvo” (M1_V19);

“Aš kai buvau mažytė, tada miegodavau, gėriau pienuką, man taip pasakojo mamytė” (M1_V19); “Aš jaučiuosi laisva naktį, nes būnu viena. Ir dar kai nežūsta žmonės.” (M2_V14);

„Mamai dėkoju, nes man viską leidžia daryti.“ (M2_V11);

„Dėkoju mamai už maistą nueidamas nuo stalo.“ (M2_V13)

„Ačiū - stebuklingas žodis. Sesei dėkoju, kad būna su manimi namie.“ (M2_V14);

“Mano draugas tėtis, nes su juo žaidžiu” (M2_V12).

Analizuojant mokytojų stebėsenos įrašus, išryškėja, kad pedagogai ne tik aprašo vaikų veiklas, bet ir fiksuoja emocines reakcijas. Šie pastebėjimai atskleidžia, kaip vaikas jaučiasi pradėdamas veiklą, kokias emocijas išgyvena jos metu ir kaip reaguoja į galutinį rezultatą. Toliau emociniai pasisakymai suskirstomi į pradinę vaiko reakciją ir emocijų kitimą veiklos metu. Pradinė vaikų emocinė reakcija į veiklą:

“Įsijautęs, tarsi visas paskendęs muzikoje.” (M3_V2)

“Džiūgauja kartu su mokytoja keldamas skareles aukštyn, žemyn. <...>. Juokiasi, mėgaujasi” (M3_V2)

„Džiaugėsi procesu, bandė ritmiškai judėti.“ (M3_V8).

“Mėgaujasi veikla, parodo mokytojai džiaugdamasis savo rezultatu.” (M3_V1)

“Pasiūlius plėšyti lapą pirštais iš pradžių šaukia: “ne!”.” (M3_V6)

„Iš pradžių jis išreiškė nepasitenkinimą geltonos spalvos lapu, norėjo balto, tačiau vėliau persigalvojo.“ (M1_V18).

Emocijų kitimas veiklos metu:

“Džiaugiasi procesu ir savo kūrinium.” (M3_V1)

“Džiaugiasi ir dalinasi su Vaiku 6 ir mokytoja ką nupiešė.” (M3_V7).

“Džiaugiasi ir grožisi savo kūryba.” (M3_V8)

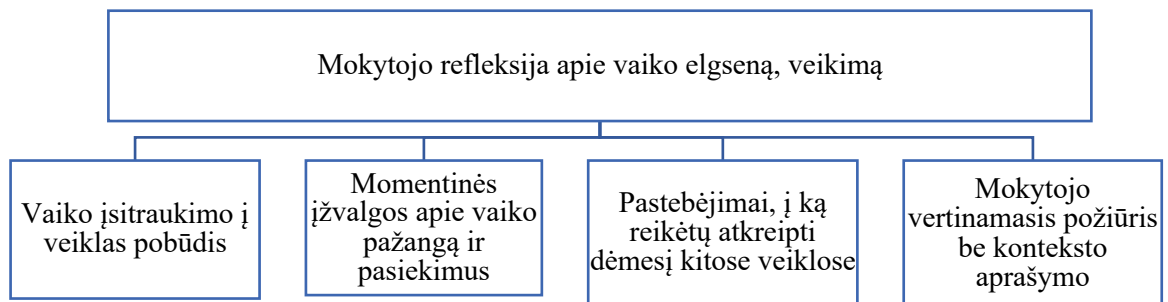
“Pabaigusi piešti grožisi ir džiaugiasi savo sukurtu paveikslu: “Va čia Vaikas 7! (piešė) <...>

Džiaugiasi, kad pavyksta. Sako: “pavyko!”, šypsosi, dalinasi savo pirmaisiais pavykusiais įkirpimais. Bando dar daug kartų, džiaugiasi savo pasiekimu.” (M3_V7).

“Kyla sunkumu, kai bandoma susitarti dėl piešinio pabaigimo. Vis kartoja „Mano mano. Nepavykus pyksta. Supykęs meta žirkles, atsisako bandyti dar kartą.“ (M3_V6).

2.2.2.2 Mokytojo refleksija apie vaiko elgseną, veikimą

Tyrimo rezultatų analizės metu išskirta tema „Mokytojo refleksija apie vaiko elgseną, veikimą“ detalizuota keturios subtemomis: vaiko įsitraukimo į veiklas pobūdis; momentinės įžvalgos apie vaiko pažangą ir pasiekimus; pastebėjimai, į ką reikėtų atkreipti dėmesį kitose veiklose; mokytojo vertinamasis požiūris be konteksto aprašymo. (žr. 11 pav.)



11 pav. Temos „Mokytojo refleksija apie vaiko elgseną, veikimą“ subtemos

Šaltinis: sudaryta autorės

Analizuojant mokytojų dokumentaciją išryškėjo mokytojų fiksuota informacija apie vaiko įsitraukimo į veiklas pobūdis. Fiksuojama kaip vaikas įsitraukė į veiklas, kaip ilgai išlaikė dėmesį, susikoncentravo veikloje. Reiškiasi trumpalaikis dėmesio išlaikymas ir gilus įsitraukimas į veiklą:

“Veikla susidomi trumpai. <...> Trumpai paeksperimentavęs baigia tepti dažus ir nori baigti kūrybinį procesą įvardindamas „Vaikas 2 jau piešė“” (M3_V2)

“Trumpai susidomi veikla. <...> Pabandęs padeda žirkles ir nebenori tęsti.” (M3_V3)

“V10 pritrūko kantrybės ir noro baigti užduotį.” (M2_V10)

“Vaikas 3 tik vėliau prisijungė į veiklą, pradžioje jos dėmesį blaškė aplink esantys daiktai.” (M3_V3)

“Pakviestas prisijungti – susidomi trumpam.” (M3_V4)

“Žiūri ką daro kiti. Tarsi nejaučia žirklių savo rankose ir atsiskyrusi nuo savo kūno fiksuotoje rankų padėtyje stebi kitus ilgą laiką. <...>Nei tęsia, nei išreiškia noro pabaigti karpyti.” (M3_V5)

Dar vienas aspektas, išryškėjęs analizuojant stebėsenos dokumentaciją – gilus įsitraukimas į veiklą:

“Ilgai įsitraukė į veiklą, atrodė susidomėjusi.” (M3_V5)

“Piešia ilgai, susikoncentravęs, nori, kad piešimo laikas tęstųsi amžinai.” (M3_V6).

“Kruopščiai ir kantriai spalvina <...>. Įsitraukusi, ilgas dėmesio išlaikymas ir koncentracija <...> Turi sugalvojusi idėją ir bando ją išpildyti..”(M3_V7).

Veiklos stebėsenos metu mokytojai pateikia momentines įžvalgas apie vaiko pažangą ir pasiekimus. Mokytojai fiksuoja asmenines įžvalgas apie tai, ką veikloje pastebėta vaiko elgsenos apraiška sako apie jo pasiekimus pažangą. Vaiko pažangą atskleidžia šie stebėsenos fiksuoti momentai:

“Iš pradžių pabando ir nepavykus atsisako veiklos. Vėliau bando žirkles valdyti dviem rankom. <...> Bando dar daug kartų, džiaugiasi savo pasiekimu. Panašu, kad bijo suklysti dar net nepradėjusi veiklos. Orientuotis toliau veiklose, žaidimuose ne į rezultatą, o procesą.” (M3_V7).

“Vaikas 6 paėmęs į rankas žirkles pirmiausia jas judino, tyrinėjo, po to pabandė kirpti. <...> Suvokia kokio rezultato tikimasi – todėl iš jėgos bando žirklemis plėšti lapą. <...>”(M3_V6)

“Sunkiai valdo judesius pirmais trimis pirštais. Įdomiau kaip pačios žirklių veikia negu kaip kirpti lapą.” (M3_V1)

“Jis (V_18) taip pat dalijosi savo kūrybos procesu su kitais vaikais<...> Šis epizodas atskleidė jo bendruomeniškumą, tačiau taip pat ir poreikį suprasti, kada reikia sustoti.” (M1_V18)

“V18 dailės pamokoje buvo labai aktyvus, energingas ir kūrybingas, tačiau jo elgesys kartais buvo impulsyvus ir mažiau struktūruotas. <...>” (M1_V18)

Dar vienas aspektas, išryškėjęs analizuojant stebėsenos dokumentus apie vaiko pasiekimus:

„<...>demonstravo žaismingą požiūrį, kai teptuku ir pieštuku baksnojo lyg grodamas. Tai rodo jo polinkį į sensorinį tyrinėjimą ir išskojimą skirtingų priemonių panaudojimo būdų. Nors iš pradžių pasakė, kad „nupiešė beleka“, tai rodo jo atsainų, tačiau drąsų požiūrį į eksperimentavimą ir saviraišką“. (M1_V16)

„Kai buvo paklaustas apie piešinio prasmę, V18 atsakė, kad nupiešė „Laimingas“, o metų laiką įvardijo kaip „vasara“. Šie atsakymai atspindi jo pozityvią nuotaiką bei ryšį tarp spalvų ir emocijų.” (M1_V18)

“Nors V16 neatsakė į klausimą, kodėl naudoja tam tikras spalvas, o į mokytojos klausimą apie metų laiką piešinyje atsakė „rytojus“, šie atsakymai atskleidžia jo originalų ir asociatyvų mąstymą.” (M1_V16)

“Atrodo, kad V23 jau turi tvirtą nuomonę apie savo mėgstamus dalykus. <...>! Jis jau dabar supranta, kad būti savimi yra geriausia.” (M1_V23)

“Kai V16 gavo dažus, iškart pradėjo maišyti spalvas <...> Vaikas taip pat pradėjo piešti ant savo rankų, kas rodo jo norą patirti dailę ne tik tradiciškai, bet ir per fizinį prisilietimą.” (M1_V16).

Piešimo procesas prasidėjo spontaniškai <...> Tai parodė jo gebėjimą eksperimentuoti ir atrasti naujus būdus dirbti su medžiagomis.” (M1_V18)

“Šis piešinys – 3–4 metų vaiko bandymas pavaizduoti save veidrodyje. <...> Piešinys rodo kūrybiškumą, spalvų eksperimentavimą ir savęs suvokimo vystymąsi.” (M1_V22).

Mokytojų užfiksuotose stebėjimuose matomi pastebėjimai, į ką reikėtų atkreipti dėmesį kitose veiklose:

“Siekiant ugdyti jo meninius ir socialinius įgūdžius, svarbu padėti jam išmokti labiau laikytis ribų dirbant su bendrais ištekliais bei gerbti kitų asmeninę erdvę. V18 turėtų būti skatinamas toliau tyrinėti spalvas, medžiagas ir savo emocijų raišką per kūrybą, tačiau su aiškesnėmis gairėmis, padedančiomis išlaikyti pusiausvyrą tarp kūrybinės laisvės ir disciplinos.” (M1_V18)

„Siekiant tobulinti jo techninius gebėjimus, reikėtų padėti jam mokytis tinkamai laikyti piešimo priemones ir geriau suprasti naudojamų spalvų bei jų reikšmių įvairovę. Svarbu skatinti jį tęsti kūrybinius eksperimentus, bet kartu suteikti aiškias gaires ir pavyzdžius.“ (M1_V16)

“Orientuotis toliau veiklose, žaidimuose ne į rezultatą, o procesą.” (M3_V7).

Mokytojų stebėjimuose atsispindi jų vertinamasis požiūris be konteksto aprašymo:

“Pagal savo gebėjimus V13 galėjo savo darbelį atlikti kūrybiškiau, skirdamas tam daugiau pastangų.” (M2_V13)

“Kūrybiniam sumanymui V14 pritrūko pastangų.” (M2_V14)

“V10 pasirinktas spalvas tepė vieną ant kitos. Nesugebėjo atskirti detalių viena nuo kitos (moliūgas, lapai).” (M2_V10)

“Lavino teisingai naudoti pieštuku, kūrybiškumą pagal savo gebėjimą. Pasirinko tinkamas spalvas.” (M2_V9)

“V12 daug pastangų įdėjo į šį darbą” (M2_V12)

“V13 užduotį atliko gerai.” (M2_V13)

*“V22 taisyklingai laiko rašikļi, gan gerai atkartoja savo vardo raides, tik truputi kantrybēs
pritrūksta.” (M1_V22)*

DISKUSIJA

Atlikto tyrimo rezultatai atskleidė, kad ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų ir pažangos stebėsenos procesas yra ne tik labai svarbus, bet ir gan tinkamai taikomas praktikoje, fiksuojant daugybę vaikų ugdymosi aspektų. Nustatyta, kad ikimokyklinio ugdymo mokytojai dokumentuoja vaikų pasiekimus neformaliai, apmąstymu grįstu būdu ir įvairiapusiškai. Tai atliepia Stacey (2015), Hostyn, Mäkitalo, Hakari ir Vandebussche (2020) tyrimų rezultatus, pabrėžiančius, kad efektyvi stebėseną neįmanoma be kruopštaus ir tikslingo dokumentavimo, kuris leidžia fiksuoti ir analizuoti vaiko ugdymosi eigą. Dokumentavimas yra viena iš pagrindinių stebėsenos vertinimo formų, pedagogams tinkamas stebėti vaikų raidą visapusiškai: ne tik akademinę, bet ir socialinę, emocinę ir meninę sritį. Mokytojų dokumentacijos atskleidė, kad stebimi vaiko veiksmai yra detalūs, įrašai atspindi vaiko emocijas, vaiko samprotavimą, kalbinius gebėjimus, tai atskleidžia apmąstytą ir kryptingą stebėsenos taikymą ugdyme. Pavyzdžiui, viename įrašė pedagogė fiksuoja, kaip vaikas savarankiškai sukonstruoja tiltelį iš kaladėlių, jį išbando, džiaugiasi pavykusi rezultatu ir pakviečia draugą. Tai rodo ne tik kūrybiškumą, bet ir socialinių gebėjimų raišką. Kitame pavyzdyje aprašyta situacija, kai vaikas nusivylė nepavykusio bandymo metu, tačiau padrasintas mokytojos grįžo prie veiklos ir atrado kitą sprendimo būdą- jis pakeitė konstrukcijos pagrindą, panaudojo storesnes kaladėles ir taip sustiprino statinio stabilumą. Tokie fragmentai parodo vaiką visapusiškai ir padeda planuoti jam tinkamiausią tolesnį ugdymą. Šie pastebėjimai atliepia Spreeuwenberg (2022) ir Massimelli, Mineo ir Tucci (2022) išvalgas, kad stebėjimas turi būti integruotas į kasdienes veiklas, atskleisti vaikų autentišką mokymosi patirtį bei tarnauti kaip įrankis ugdymo kokybei gerinti. Tyrimo duomenys rodo, kad šiuolaikinės stebėsenos samprata atskleidžia vaiko asmens integralumu, todėl dokumentavimas tampa nuolatinės refleksijos ir dialogo priemone tarp pedagogo, vaiko ir jo šeimos.

Tyrimo metu nustatytos sritys, kuriose ypač ryškiai atsiskleidė vaikų pažanga: sensorinis tyrinėjimas, smulkioji motorika, socialinė sąveika, kūrybinis mąstymas, emocinė raiška bei savęs suvokimas. Šios sritys glaudžiai siejasi su Ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymosi pasiekimų apraše (2024) nurodytomis 18 pasiekimų sričių, o tai rodo, kad stebėjimo praktika atitinka nacionalinius ugdymo standartus. Pastebima, kad vaikų pažanga yra dinamiška, netolygi ir labai individuali - tai reiškia, kad mokytojams būtina taikyti lanksčius ir pritaikytus individualiems poreikiams vertinimo būdus, atsižvelgiant į kiekvieno vaiko ugdymosi tempą.

Tyrimo metu pastebėta, kad mokytojai vaikų pažangą ir pasiekimus dokumentuoja įvairiomis formomis: linkę naudoti skaitmeninius įrankius, pavyzdžiui, fotografuoti vaikų veiklas ar įrašyti jų komentarus ir vėliau juos atspausdina, tiek remiasi ranka rašytais aprašais ir įprastomis aprašomomis stebėjimo lentelėmis. Šie tyrimo rezultatai atliepia kitų mokslininkų tyrimus,

pabrėžiančius pedagoginės dokumentacijos įvairovės svarbą (Stacey 2015; Massimelli, Mineo ir Tucci, 2022), taip pat gali būti sietini su mokytojo technologine kompetencija. Nors moksliniai tyrimai ypatingai akcentuoja dokumentacijos kokybę (Biffi, 2019; Peterson ir Elam, 2020), tyrimas atskleidė, kad ne visada stebėseną grįsta mokytojo ar vaikų refleksija, apsiribojama tik vaiko elgesio veikloje konstatavimu.

Tyrimas taip pat parodė, kad abu stebėjimo metodai (planuotas ir spontaniškas) yra vertingi. Spontaniškas stebėjimas leido užfiksuoti netikėtus vaiko gebėjimus ir interesus, o planuoti stebėjimai padėjo sistemingai stebėti pažangą konkrečiose srityse. Šios išvados atitinka Stacey (2015) bei WTCS Pressbooks (2020) išvalgas, jog abu stebėjimo būdai papildo vienas kitą ir leidžia suprasti visapusišką vaiko raidą įvairiais aspektais. Kai tokie stebėjimo metodai yra integruoti į ugdymo praktiką, pedagogams padeda ne tik objektyviau vertinti vaiko pasiekimus, bet ir įvertinti ugdymo proceso efektyvumą.

Taip pat tyrimo dokumentacijoje užfiksuoti atvejai, kai stebėsenos duomenys buvo aptariami su vaikų tėvais. Viena pedagogė įrašė pažymi, kad tėvai, peržiūrėję vaiko savaitės nuotraukas ir komentarus, pastebėjo vaiko domėjimąsi muzika, apie kurį anksčiau nežinojo. Vėliau tėvai nusprendė namuose paskatinti šį interesą, kas parodo, kad stebėsenos rezultatai gali būti naudingi ir šeimos ugdymo aplinkoje. Tai atitinka Nacionalinės švietimo agentūros (2022) rekomendacijas skatinti bendradarbiavimą su šeima.

Mokytojų dokumentacija taip pat atskleidė, kad pedagogai geba fiksuoti ne tik rezultatą, bet ir mokymosi procesą - vaiko mąstymo gebėjimus, reakcijas, įsitraukimą, emocinę būseną. Tokia informacija tampa vertingu įrankiu personalizuotam ugdymui planuoti. Nacionalinės švietimo agentūros (2022) bei Peterson Elam (2020) teigimu, stebėjimas turi apimti visus ugdymo(si) aspektus. Dokumentavimo analizė rodo, kad pedagogai dažniausiai renkasi aprašomuosius įrašus, papildytus fotografijomis ir vaikų pasisakymais, o tai padeda ne tik geriau suprasti vaiko raidą, bet ir fiksuoti jo pažinimo procesus.

Skandinavijos šalių patirtis rodo, kur dokumentavimas gali būti organiška ir prasminga ugdymo proceso dalis (Lindh ir Mansikka, 2023). Norvegijoje ir Švedijoje pedagogai taiko „mokymosi istorijų“ metodą - tai pasakojimo forma grįsti stebėjimo aprašai, padedantys vaikui suprasti savo patirtis ugdymosi eigoje. Tokia praktika ne tik ugdo vaiko reflektavimo gebėjimus, bet ir skatina pedagogų ir tėvų bendradarbiavimą (Lindh ir Mansikka, 2023). Šis metodas galėtų būti taikomas ir Lietuvos ikimokyklinio ugdymo įstaigose, siekiant ugdymo proceso kokybės gerinimo bei vaiko įtraukties stiprinimo.

Atlikto tyrimo rezultatų analizė atskleidė, kad kai stebėsenos dokumentavimas atliekamas nuosekliai ir apmąstyta, tobulinama ir mokytojo reflektavimo kompetencija. Mokytojai, remdamiesi užfiksuotų stebėjimų analize, gali priimti duomenimis grįstus pedagoginius sprendimus ir jais grįsti ugdymo proceso tobulinimą, organizuoti individualius vaikų poreikius atliepiančias veiklas, parinkti ugdymo kontekstus. Šie radiniai atliepia Stonkuvienės (2018) ir Massimelli, Mineo ir Tucci (2022) tyrimuose išryškintą pedagoginio dokumentavimo naudą. Pedagogų refleksija, grindžiama dokumentuotais duomenimis, padeda pedagogams ne tik atpažinti vaiko pažangą, bet ir ugdymo proceso stipriąsias bei tobulintinas sritis.

Aptariant atlikto tyrimo rezultatus Lindh ir Mansikka (2023) išskirtų pedagoginio dokumentavimo dimensijų kontekste, galima įžvelgti mokytojų stebėsenos dokumentacijos raišką atkuriamąjoje ir orientacinėje dimensijose. Papildomai atlikti interviu su mokytojais leistų Identifikuoti ugdomosios ir įtraukiosios dokumentacijos apraiškas tyrimo duomenyse sudėtinga, nes iš analizuotos dokumentacijos nėra aiški mokytojo pedagoginio proceso planavimo, tobulinimo veikla. Tam reikėtų atlikti papildomą tyrimą, pavyzdžiui interviu su mokytojais, kuris padėtų atskleisti stebėsenos dokumentacijos raišką ugdymo turinio planavimo ir ugdymo proceso kaitos kontekstuose.

Tyrimas atskleidė ir tam tikrus ribotumus. Pirma, buvo analizuojama tik vienos ugdymo įstaigos trijų mokytojų dokumentacija, todėl negalima daryti apibendrinimų visos populiacijos mastu. Antra, dokumentacijos kokybė ir refleksyvumo lygis skyrėsi, kas rodo, jog stebėsenos kultūra įstaigoje vis dar vystosi nevienodai. Pastebima, kad pedagogams vis dar trūksta sistemingo dokumentuotų duomenų analizės įpročio, dokumentavimas buvo vykdomas, o jo poveikis vaikų ugdymosi planavimui ne visais atvejais buvo aiškiai apibrėžiamas. Ne visada dokumentacija buvo išsami, daugiau dėmesio skiriama išoriniams vaiko elgesio požymiams fiksuoti. Trūko ir mokymosi strategijos įtraukimo ir vaikų refleksijos, kuri suteikia daugiau informacijos apie pažangą. Trečia, analizuotoje dokumentacijoje pasigendama mokytojo refleksijos orientuotos į vaiko pažangos laike lyginamąjį aspektą ir vaiko interesų ir pomėgių raiškos sąsajoje su veikla aptarimo. Šie rezultatai atliepia Bilbokaitės ir kt. (2021); Sabaliauskienės ir kt. (2021) atliktų tyrimų rezultatus pabrėžiančius, kad svarbu stiprinti ikimokyklinio ugdymo mokytojų kompetencijas stebėsenos dokumentavimo srityje. Norint, kad atsiskleistų vaikų unikalumas ir augimas reikalingas stebėsenos dokumentavimas, refleksija, planavimas ir bendradarbiavimas su šeima. Reiktų skatinti pedagogus fiksuoti informaciją, aktyviai ją analizuoti, aptarti su kolegomis ir šeima, kad būtų didesnis efektyvumas. Be to, tikslinga būtų rengti periodinius metodinius susitikimus, kuriuose pedagogai galėtų aptarti dokumentavimo

praktiką, pasidalinti patirtimi ir siekti bendro supratimo dėl stebėjimo kokybės kriterijų bei jų taikymo kasdieninėje veikloje (Sabaliauskienės ir kt., 2021).

Atliktas tyrimas atskleidžia ir galimybę tolesniems tyrimams. Nuo 2024 metų startavus atnaujinto ikimokyklinio ugdymo turinio įgyvendinimui, praktikoje turi įsitvirtinti ir kitoks požiūris į ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų ir pažangos stebėsenos procesus, todėl būtų tikslinga toliau plėtoti tyrimus, atskleidžiančius ikimokyklinio ugdymo mokytojų pedagoginės dokumentacijos, jos analizės patirtį siekiant duomenimis grįstos praktikos tobulinimo. Taip pat tikslinga būtų atlikti platesnės apimties kiekybinį tyrimą atskleidžiantį stebėsenos dokumentacijos fiksavimo praktikas, jų rezultatų taikymo pedagoginiame procese ypatumus.

IŠVADOS

1. Vaiko pažangos ir pasiekimų stebėseną ikimokykliniame ugdyme suprantama kaip nuolatinis ir prasmingas stebėjimo procesas, integruotas į kasdienes veiklas, kurio tikslas - palaikyti vaiko individualų mokymąsi, pažangą bei įgalinti refleksiją ir bendradarbiavimą tarp pedagogo, vaiko ir šeimos. Stebėsenos paskirtis yra ne tik fiksuoti vaiko pasiekimus bei pažangą, bet ir remtis stebėjimo duomenimis kuriant individualizuotas ugdymo strategijas, padedančias kiekvienam vaikui augti ir tobulėti. Efektyvi stebėseną padeda pedagogams užtikrinti kryptingą ir personalizuotą ugdymą, skatinti vaikų motyvaciją, stiprinti jų savivertę bei ugdymosi sąmoningumą. Vaikų stebėseną natūraliame jų veiklos kontekste, jautrus ir pagarbus požiūris į vaiko individualumą bei aktyvus vaikų įsitraukimas į refleksijos procesus sudaro prielaidas aukštesnei ugdymo kokybei pasiekti.

2. Lietuvos norminiuose dokumentuose išskiriama 18 pasiekimų sričių (kasdienio gyvenimo įgūdžiai; fizinis aktyvumas; emocijų suvokimas ir raiška; savireguliacija ir savikontrolė; savivoka ir savigarba; santykiai su suaugusiais ir bendraamžiais; aplinkos pažinimas; matematinis mąstymas; skaitmeninis sumanumas; kalbų supratimas; kalbinė raiška; estetinis suvokimas; meninė raiška; kūrybiškumas; tyrinėjimas; problemų sprendimas; gebėjimas žaisti ir mokėjimas mokytis). Pasiekimų visuma laiduoja optimalią vaiko galių ūgtį, o pasiekimų stebėseną padeda mokytojams ir švietimo pagalbos specialistams atkreipti dėmesį į kiekvieno vaiko ugdymosi skirtumus, poreikius, spartų peršokimą į aukštesnį ar užsibuvimą tame pačiame pasiekimų žingsnyje ir sudaryti sąlygas ugdymosi procese kiekvienam siekti geriausių asmeninių rezultatų.

3. Vaikų pasiekimų stebėseną yra nuolatinis, sistemiškas ir refleksyvus kasdienių veiklų integralus procesas, apimantis tiek ugdymo proceso planavimą, tiek vaiko pažangos analizę, tiek ugdymo proceso tobulinimą. Vaiko pažangos ir pasiekimų stebėsenos procesas leidžia atpažinti vaiko stipriąsias ir tobulintinas sritis, remiantis faktiniais vaiko elgesio duomenimis įgalina pedagogą priimti tikslesnius ugdymo sprendimus ir personalizuoti ugdymo turinį. Stebėsenos proceso esminė dedamoji – pedagoginis dokumentavimas, kuris leidžia fiksuoti ir analizuoti vaiko ugdymosi eigą. Galimi įvairūs dokumentacijos tipai (aprašomieji įrašai, kontroliniai sąrašai, fotografijos, vaizdo įrašai, vaikų darbai su jų pačių komentarais ir pan.), jų pasirinkimas priklauso nuo ugdymo filosofijos, kuria vadovaujamas. Gerai organizuota dokumentacija tampa ne tik vertinimo, bet ir komunikacijos priemone tarp visų ugdymo proceso dalyvių - pedagogų, vaikų, tėvų ar globėjų, švietimo pagalbos specialistų.

4. Tyrimo rezultatų analizė atskleidė, kad:

- ikimokyklinio ugdymo mokytojai dokumentuoja vaikų pasiekimus neformaliai, apmąstymu grįstu būdu ir įvairiapusisškai. Fiksuojami ne tik akademiniai, bet ir socialiniai, emociniai,

kūrybiniai, pažintiniai aspektai, o tai sudaro sąlygas visapusiškai pažinti vaiką ir stebėti jo individualų ugdymosi kelią. Pedagoginėje dokumentacijoje atsispindi ne tik vaiko pasiekimai, bet ir jo emocinės reakcijos, mąstymo procesai ir kalbos įgūdžiai.

- vaikų pažanga pasireiškia įvairiose srityse (sensorinis tyrinėjimas ir eksperimentavimas, smulkioji motorika, socialinė sąveika, kūrybinis mąstymas ir vaizduotė, emocinė raiška ir savęs suvokimas). Šios sritys atliepia nacionalinius ugdymo pasiekimų aprašus, o tai patvirtina, kad praktikoje taikoma stebėsenos sistema dera su formaliais ugdymo principais;
- nors ir skiriasi pedagogų dokumentacijos fiksavimo formos, bet visi dokumentai atskleidžia pedagogų gebėjimą reflektuoti vaikų veiklą ir kryptingai planuoti ugdymo procesą. Pedagogai taiko planuotus ir spontaniškus stebėjimus. Pedagoginei dokumentacijai būdinga detalus vaiko veiksmų ir elgsenos detalių fiksavimas, sensorinių ir motorinių aspektų išryškimas, unikalių vaiko pasisakymų apie savo veiklos rezultatus, veiklą, save veikloje fiksavimas, vaiko emocinio atsako į veiklą ir jos rezultatus fiksavimas.
- stebėsenos dokumentacija skiriasi pateikiamos informacijos kokybe. Nors fiksuota tik vaikų elgsenos registravimo apraiškų, tačiau stebėsenos dokumentacijoje reiškiasi ir mokytojo refleksija apie vaiko elgseną ir veikimą, kuriai būdinga: vaiko įsitraukimo į veiklas pobūdžio aptarimas, momentinės įžvalgos apie vaiko pažangą ir pasiekimus, pastebėjimai, į ką atkreipti dėmesį kitose veiklose bei mokytojo vertinamasis santykis be konteksto aprašymo. Dokumentacijoje pasigendama mokytojo refleksijos orientuotos į vaiko pažangos laike lyginamąjį aspektą ir vaiko interesų ir pomėgių raiškos sąsajoje su veikla aptarimo.

REKOMENDACIJOS

Ikimokyklinio ugdymo įstaigų administracijai rekomenduojama:

- ugdymo įstaigoje taikyti vieningą stebėsenos dokumentavimo sistemą, kuri apjungtų planuotą ir spontanišką stebėseną grįstą tiek skaitmeniniu dokumentavimu, tiek popieriniu. Tokia bendra sistema padėtų fiksuoti kiekvieno vaiko pažangą, planuoti ugdymą ir reflektuoti, taip pat sudarytų galimybes surinktus duomenis analizuoti visos įstaigos lygmeniu.

- organizuojant mokymus, praktinius seminarus bei konsultacijas skirtas ikimokyklinio ugdymo mokytojų vaikų pažangos ir pasiekimų stebėsenos, pedagoginio dokumentavimo kompetencijų tobulinimui.

- siekiant plėtoti stebėsenos kultūrą, skatinti mokytojų komandinius aptarimus, mokytojų bendradarbiavimą, kuriant erdves reguliariems metodiniams pasitarimams, kuriuose būtų aptariamose stebėsenos įžvalgos, dokumentavimo formos bei jų įtaka ugdymo procesui. Tokia praktika prisidėtų prie bendros pedagoginės refleksijos skatinimo ugdymo įstaigose.

Ikimokyklinio ugdymo mokytojams rekomenduojama:

- vykdyti tiek planuotą, tiek spontanišią stebėseną dokumentuojant ne tik vaiko elgseną veikloje, bet ir reflektuojant vaiko pažangą laike ir vaiko interesus, pomėgių ir gebėjimų raišką sąsajoje su veikla.

- dokumentuoti vaiko žodines refleksijas apie atliktą darbą, santykį į veiklą, savo pasiekimus, veikimą su kitais.

- pedagoginę dokumentaciją naudoti ne tik ugdymo proceso rezultatų vizualizavimui (tėvams, administracijai, kolegoms), bet ir jo planavimui, tobulinimui.

- siekiant atskleisti vaikų pasiekimų turinį bei ūgtį, sistemingai analizuoti surinktą dokumentaciją. Šios analizės rezultatais grįsti apibendrinamuosius vaikų pasiekimų ir pažangos vertinimus.

- aktyviai įsitraukti į vaikų pasiekimų ir pažangos stebėsenos kompetencijų tobulinimui skirtus renginius, dalintis pedagoginio dokumentavimo patirtimi su kolegomis.

LITERATŪRA

1. Aalizadeh, B., Mohamadzadeh, H. & Hosseini, F. S. (2014). Fundamental movement skills among Iranian primary school children. *Journal of Family Reproductive Health*, 8(4), 155–9.
2. Alnervik, K. (2018). Systematic documentation: Structures and tools in a practice of communicative documentation. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(1), 72–84. <https://doi.org/10.1177/1463949118762147>
3. Aydoğdu, F. (2022). The Intermediary Role of Self-Regulation Skills in the Correlation between Peer Relations and School Adaptation in Preschool Children. *Education and Science*, 47(212), 177-195.
4. Bakken, L., Brown, N., & Downing, B. (2017). Early childhood education: The long-term benefits. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(2), 255-269. <https://doi.org/10.1080/02568543.2016.1273285>
5. Bakken, L., Brown, N., & Downing, B. (2017). Early childhood education: The long-term benefits. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(2), 255–269. <https://doi.org/10.1080/02568543.2016.1273285>
6. Biffi, E. (2019). Pedagogical documentation as a shared experience of understanding childhood. In J. Formosino and J. Peeters (Eds.), *Understanding pedagogical documentation in early childhood education: Revealing and reflecting on high quality learning and teaching* (pp. 67-80). Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429030055-5>
7. Bilbokaitė, R., Bilbokaitė – Skiauterienė, I. ir Adamovičė, R. (2020). Assessment of pre-school children achievements: aspect of parental attitude. *13th International Conference of Education, Research and Innovation*, 1822. <https://library.iated.org/view/BILBOKAITE2020ASS>
8. Bilbokaitė, R., Bilbokaitė-Skiauterienė, I. ir Adamovičė, R. (2021). Limitations of the National Assessment Portfolio for Pre-School Children’s Learning Progress and Achievements. *Proceedings of INTED2021 Conference 8th-9th March 2021*, 10550-10557. https://www.researchgate.net/profile/Ieva-Bilbokaite-Skiauteriene/publication/350413123_LIMITATIONS_OF_THE_NATIONAL_ASSESSMENT_PORTFOLIO_FOR_PRE-
9. Birnbaum, J., Geyer, C., Kirchberg, F., Manios, Y. & Koletzko, B. (2017). Effects of a kindergarten-based, family involved intervention on motor performance ability in 3- to 6-year-old children: The ToyBox-study. *Journal of Sports Sciences*, 35(4), 377–384.
10. Black, M. M., Walker, S. P., Fernald, L. C. H., Andersen, C. T., DiGirolamo, A. M., Lu, C., McCoy, D. C., Fink, G., Shawar, Y. R., Shiffman, J., Devercelli, A. E., Wodon, Q. T., Vargas-Barón, E., & Grantham-McGregor, S. (2017). Lancet Early Childhood Development Series Steering Committee. Early childhood development coming of age: Science through the life course. *The Lancet*. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31389-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31389-7)
11. Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.3316/qrj0902027/full/html>.
12. Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57–71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>.
13. Braun, V., & Clarke, V. (2024). Reporting guidelines for qualitative research: a values-based approach. *Qualitative Research in Psychology*, 22(2), 399–438. <https://doi.org/10.1080/14780887.2024.2382244>.
14. Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*.

- https://www.researchgate.net/publication/256089360_Successful_Qualitative_Research_A_Practical_Guide_for_Beginners.
15. Child Development Institute (2020). *Observation and assessment in early childhood education*. <https://childdevelopment.org/docs/default-source/pdfs/observation-and-assessment-english2-8-20.pdf>.
 16. Creswell, J. W. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantative and Mixed methods Approach*. https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf.
 17. Cruz J, Alves D, Carvalho M, Mendes SA, Rodrigues B & Cadime I (2024) Assessment of math abilities before school entry: a tool development. *Front. Educ.* 8, 1347143. doi: 10.3389/educ.2023.1347143.
 18. Cviko, A., McKenney, S., & Voogt, J. (2012). Teachers enacting a technology-rich curriculum for emergent literacy. *Educational Technology Research and Development*, 60(1), 31–54.
 19. Cviko, A., McKenney, S., & Voogt, J. (2013). The teacher as re-designer of technology integrated activities for an early literacy curriculum. *Journal of Educational Computing Research*, 48(4), 447–468.
 20. Čekaitė, A. (2022). Emotion. In A. Church ir A. Bateman (Eds.), *Talking with Children: A Handbook of Interaction in Early Childhood Education* (p. 97-119). Cambridge: Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/core/books/talking-with-children/9FCC0B1EAD43F0A3CC53B06DA1E204F8>.
 21. Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2007). The Socialization of Emotional Competence. In J. E. Grusec ir P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 614–637). The Guilford Press.
 22. ECCE (2019). *Council recommendation on high-quality early childhood education and care systems*. <https://www.right-to-education.org/resource/council-europe-recommendation-high-quality-early-childhood-education-and-care-systems>
 23. Emokykla.lt. (2022). *Bendrojo ugdymo mokytojų reflektavimo ir mokymosi mokytis kompetencijos tobulinimas: metodinė medžiaga*. https://emokykla.lt/upload/EMOKYKLA/BP/2022-10-10/DIEGIMAS_Aurelija/metodinė%20medžiaga/Reflektavimas_Finish.pdf.
 24. Erasmus+ Project EYDIGIFOLIO. (2022). *Handbook for Early Years Digital Portfolio*. Instituto Politécnico de Bragança. https://eydigifolio.ipb.pt/files/results/WP2/handbook/EN_Handbook.pdf
 25. European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2021). *ET2020 working group: Early childhood education and care: Final report*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/857178>
 26. Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. Sage. <https://vivauniversity.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/02/flick-2009-an-introduction-to-qualitative-research-full-book.pdf>.
 27. Formosinho, J., & Pascal, C. (2016). *Assessment and Evaluation for Transformation in Early Childhood*. https://archive.org/details/isbn_9781138909748/page/n5/mode/2up
 28. Geros mokyklos koncepcija. (2015). <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/46675970a82611e59010bea026bdb259?jfwid=32wf90s>
 29. Grinienė, E. ir Kasputienė, Ž. (2009). 6–7 metų vaikų smulkiosios motorikos lavinimo įtaka jų parengtumui mokyklai. *Sporto mokslas*, 4, 50-56.
 30. Hagen, A. M., Melby-Lervag, M. & Lervag, A. (2017). Improving language comprehension in preschool children with language difficulties: a cluster randomized trial. *Journal of Child*

31. Haletska, Y. (2022). Vaikų, turinčių vidutinį ir žymų intelekto sutrikimą, mitybos ir asmeninės higienos įgūdžių formavimosi tyrimas. *Special Education*, 1(44), 127–154. doi:[10.15388/se.2022.v1i44.14](https://doi.org/10.15388/se.2022.v1i44.14).
32. Hostyn, I., Mäkitalo, A.-R., Hakari, S., & Vandenbussche, L. (2020). The professional actuation of pedagogical documentation in Belgian and Finnish early childhood settings. *Early Childhood Development and Care*, 190(3), 400–413. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1475368>
33. Hu, C., Ye, D., Li, Y., Huang, Y., Li, L., Gao, Y. & Wang, S. (2009). Evaluation of a kindergarten-based nutrition education intervention for pre-school children in China. *Publ Health Nutr*, 13(2), 253-260.
34. International Literacy Association (2019). Position Statement and Policy Brief. *Digital Resources in Early Childhood Literacy Development*. <https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/ila-digital-resources-early-childhood-literacy-development.pdf>.
35. Jablon, J. R., Dombro, A. L., & Dichtelmiller, M. L. (2015). Assessing young children: What's old, what's new, and where are we headed? *YC: Young Children*, 70(3), 20–28. <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc>.
36. Jackson, J., Noble, K., Anzai, D., Mitchell, P., & Cloney, D. (2020). Assessment of children as having a strong sense of identity in Early Childhood Education and Care: Literature review. *Victorian Curriculum and Assessment Authority (VCAA)*. https://research.acer.edu.au/early_childhood_misc/26.
37. James, K. (2010). Sensori-motor experience leads to changes in visual processing in the developing brain. *Developmental Science*, 13(2), 279–288. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2009.00883.x>.
38. Jurčević Lozančić, A. & Tot, D. (2020). Creativity and Creation in Early Childhood and Preschool Education Curriculum. *Croatian Journal of Education*, 22(1), 25-34. <https://doi.org/10.15516/cje.v22i0.3839>.
39. Leliūgienė, I., ir Butvilienė, J. (2011). Vaikų sėkmės ir nesėkmės žaidžiant darželyje. *Socialinis darbas*, 10(1), 55–66.
40. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas. (1991). Priimtas 1991 m. birželio 25 d. Nr. I-1489. Lietuvos Respublikos Aukščiausiasis Taryba – Atkuriamasis Seimas. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.1480/asr>
41. Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministras. (2024 m. vasario 5 d.). *Isakymas Nr. V-131 „Dėl ikimokyklinio ugdymo programos gairių patvirtinimo“ pakeitimo*. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/662d1a52cb7811ee9269b566387cfeb>.
42. Lillio (2020). Assessing toddler development through observation. <https://www.lillio.com/blog/assessing-toddler-development-through-observation>.
43. Lindh, C., & Mansikka, J. E. (2023). Adoption of Pedagogical Documentation in Finnish ECEC Settings. *Early Childhood Education Journal*, 51, 393–405. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01321-6>.
44. Malinauskienė, D. (2014). Žaidimo svarba ikimokyklinio amžiaus vaiko socializacijai. *Socialinis ugdymas*, 7, 33–38.
45. Massimelli, M., Mineo, R. & Tucci, G. (2022). Listening And Documenting in The Reggio Approach: The Challenge And The Vision Stemming From Bruner's Contribution. *Encounters in Theory and History of Education*, 23, 184-199. DOI: 10.24908/encounters.v23i0.15537.
46. Maxkambayeva, S. X., & Binoqulova, D. S. (2022). Aesthetic Education of Preschool Children. *International Journal of Scientific Trends*, 1(3), 27–33.

47. Maxwell, J. A. (2008). Designing a qualitative study. *The SAGE handbook of applied social research methods*, 2, 214-253. https://digitalwolfgram.widener.edu/digital/api/collection/p16069coll41/id/37253/download?utm_source=chatgpt.com.
48. Meylani, R. (2024). Mathematical Thinking and Learning in Early Childhood: A Consolidated Qualitative Synthesis of Cutting-Edge Research Literature. *Journal of Qualitative Research in Education*, 40, 82–127. <https://doi.org/10.14689/enad.40.1966>.
49. Meloy, B., & Schachner, A. (2019). *Early childhood essentials: A framework for aligning child skills and educator competencies*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Early_Childhood_Essentials_Framework_REPORT.pdf.
50. Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey Bass. <https://download.e-bookshelf.de/download/0003/7195/84/L-G-0003719584-0007575839.pdf>.
51. Milyavskaya M., Inzlicht M., Hope N., & Koestner R. (2015). Saying “No” To Temptation: Want-To Motivation Improves Self-Regulation By Reducing Temptation Rather Than By Increasing Self-Control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 109(4), 677-693.
52. Monkevičienė, O., Autukevičienė, B., Kaminskienė, L. & Monkevičius, J. (2020). Impact of innovative STEAM education practices on teacher professional development and 3-6-year-old children’s competence development. *Journal of Social Studies Education Research*, 11(4), 1-27.
53. Morgan, H. (2021). Conducting a Qualitative Document Analysis. *The Qualitative Report*, 27(1), 64-77. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5044>.
54. Mullabaeva, N. Abdunazarova, S. & Sharafitdinov, A. (2024). The Role of Social Environment in The Formation Of Self-Awareness Process in Preschool Children. *SPAST Reports*, 1(1).
55. Nacionalinė švietimo agentūra. (2018). *Formuojamasis vertinimas – individualiai pažangai skatinti*. Vilnius: Nacionalinė švietimo agentūra. https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2021/10/Formuojamasis-vertinimas_internetine-versija_2018.pdf
56. Nacionalinė švietimo agentūra. (2020). *Antroji kalba ankstyvajame amžiuje: Patarimai pedagogams, mokantiems lietuvių kalbos 3–6 metų vaikus įstaigose, ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo programos vykdančiose tautinės mažumos kalba (2-asis patais. leid.)*. <https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2021/10/Antroji-kalba-ankstyvajame-amziuje.pdf>.
57. Nacionalinė švietimo agentūra. (2024). *Ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymosi pasiekimų aprašas*. <https://www.nsa.smm.lt/projektai/wp-content/uploads/2024/02/Ikimokyklinio-amziaus-vaiku-ugdymosi-pasiekimu-aprasas.pdf>
58. NAEYC (2024). National Association for the Education of Young Children. Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8: Assessing development and learning. <https://www.naeyc.org/resources/position-statements/dap/assessing-development>.
59. Neifachas, S. ir Liubertienė, I. (2021). Ikimokyklinių ir pradinių socialinio ir emocinio ugdymo programų analizė ugdytinio kompetencijų aspektu. *Socialinis ugdymas*, 56(2), p. 53–79. Doi: 10.15823/su.2021.56.5.
60. New Life Preschool. (n.d.). *Embracing the power of nature in early childhood education*. <https://www.newlifepreschool.sg/embracing-the-power-of-nature-in-early-childhood-education/>.
61. O’Leary, Z. (2014). *The essential guide to doing your research project* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications. https://books.google.lt/books/about/The_Essential_Guide_to_Doing_Your_Resear.html?id=N6vLzQEACAAJ&redir_esc=y.

62. OECD (2020). *Early Learning and Child Well-being: A Study of Five-year-Olds in England, Estonia, and the United States*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3990407f-en>
63. O'Reilly, C., Devitt, A. & Hayes, N. (2022). Critical thinking in the preschool classroom - A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 46, 101110. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1871187122001134>.
64. O'Shea, A. (2020). Teachers' conceptions of assessment for learning: what are the implications for children? *Polish Journal of Educational Studies*, 72(1), 64-78.
65. Peterson, G., ir Elam, E. (2020). Observation and assessment in early childhood education. *Child Development Institute*. <https://childdevelopment.org/docs/default-source/pdfs/observation-and-assessment-english2-8-20.pdf>.
66. Pianta, R.C., Hamre, B.K. & Nguyen, T. (2020). Measuring and improving quality in early care and education. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 285-287.
67. Radzevičienė, L. Miliūnienė, L., Dobrovolskytė, I., Navickienė, V., Jadlauskienė, R., Jarašiūnienė, R. & Vuranok, T. T. (2018). Peculiarities of nutrition, health education and leisure of pre-school age children. *Social Welfare Interdisciplinary Approach*, 8(2), 154-165. <https://epublications.vu.lt/object/elaba%3A39166336/>.
68. Ramany, G. B. & Brownell, C. A. (2014). Preschoolers' cooperative problem solving: Integrating play and problem solving. *Journal of Early Childhood Research* 12(1), 92–108. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1476718X13498337>.
69. Resources for Early Learning. (n.d.). *Early childhood assessment*. Massachusetts Department of Early Education and Care. https://www.researchgate.net/publication/378137570_Documenting_the_development_and_achievements_of_early_and_preschool_children_Different_curricular_approaches.
70. Sabaliauskienė, R., Brandišauskienė, A., Brėdikytė, M., Česnavičienė, J., ir Rugevičiūtė, R. G. (2021). *Ikimokyklinio ir (ar) priešmokyklinio ugdymo programos vykdančių mokyklų veiklos kokybės įsivertinimo metodika*. <https://www.nsa.smm.lt/projektai/wp-content/uploads/2022/02/IPUMokyklu-veiklos-kokybes-isivertinimo-metodika.pdf>
71. Spreeuwenberg, R. (2022). The importance of observation in early childhood education. <https://www.lillio.com/blog/assessing-toddler-development-through-observation>.
72. Stabel, A. (2013). Daily Living Skills. In: Volkmar, F.R. (eds) *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*. Springer, New York, NY. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1698-3_1417.
73. Stacey, S. (2015). *Pedagogical Documentation*. <https://img.earlychildhoodwebinars.com/wp-content/uploads/2015/01/PowerPoint-Slides-1.15.2015-Susan-Stacey.pdf>.
74. Stan, L.A. & Băbuț T.M. (2021) Self-assessment methods used in preschool education. Teachers' perspective, *ICERI2021 Proceedings*, 5591-5597. <https://library.iated.org/view/STAN2021SEL>.
75. Stonkuvienė, G. (2016). Mokėjimo mokyti kompetencija: Globalizacijos iššūkiai ir švietimo atsakas. *Pedagogika*, 122(2), 7-20.
76. Stonkuvienė, G. (2018). Mokėjimo mokyti samprata ir kontekstas ikimokyklinių įstaigų ugdymo programose. *Pedagogika*, 131(3), 110-128. <https://www.vdu.lt/cris/entities/publication/b30a2dcb-535d-46b8-a5fd-9f8f52fcfbfbf>.
77. Švietimo, mokslo ir sporto ministerija. (2023). *Ikimokyklinio ugdymo programos gairės*. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/76bb8f404b5911ee8185e4f3ad07094a>.
78. The Nest School (2024). *Embracing diversity: The crucial role of cultural diversity in early childhood education*. <https://thenestschool.com/blog/embracing-diversity-the-crucial-role-of-cultural-diversity-in-early-childhood-education/>.
79. Trawick-Smith, J. W. (2014). *Early childhood development: A multicultural perspective* (6th ed.). Pearson.

80. Tvardovskaya, A. A., & Kurbanova, A. T. (2019). Socialization and predictive capability at a preschool age: Correlation points. *Proceedings IFTE*, 1461-1467. <https://ap.pensoft.net/article/22233/>.
81. UNICEF (2023). *The Early Childhood Development Index 2030: A new measure of early childhood development*. New York: Author. <https://data.unicef.org/resources/early-childhood-development-index-2030-ecdi2030/>
82. Vaiko ugdymosi pasiekimų ir pažangos vertinimas ikimokykliniame ir priešmokykliniame ugdyme (2022). *Švietimo problemos analizė*, 2(199). <https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2022/04/Vaiko-ugdymosi-pasiekimu-vertinimas.pdf>
83. Valevičė, L., ir Bagdonas, A. (2022). Ankstyvojo amžiaus vaikų pažinimo kompetencijos ugdymo(si) galimybės. *Studijos – verslas – visuomenė: dabartis ir ateities išvalgos*, 1(7), 255–264. <https://doi.org/10.52320/svv.v1iVII.253>.
84. Valstybės kontrolė. (2018). Ar išnaudojame ikimokyklinio ugdymo galimybes sėkmingesnei vaikų ateičiai užtikrinti: *Valstybinio audito ataskaita (Nr. VA-2018-P-9-1-7)*. <https://www.valstybeskontrolė.lt/LT/Product/Download/3644>.
85. VANCO (2024). Preschool assessment guide: Essential tools for early childhood educators. <https://www.vancopayments.com/child-care/blog/preschool-evaluation>
86. Visković, I., & Zeleničić, M. (2024). Documenting the development and achievements of early and preschool children: Different curricular approaches. *Journal of Childhood, Education & Society*, 5(1), 134–145. <https://doi.org/10.37291/2717638X.202451317>
87. West Sussex County Council (2015). *Effective practice observation, assessment and planning*. https://www.westsussex.gov.uk/media/5555/effective_poa_and_planning.pdf.
88. White, A. (2019). Strategies for supporting children’s communication in educational settings. *ECE resources. The Education Hub*. <https://theeducationhub.org.nz/strategies-for-supporting-childrens-communication-in-educational-settings/>.
89. World Health Organization (2020). *Guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128>.
90. WTCS Pressbooks. (2020). *Using observation methods, tools, and techniques to gather evidence. Infant and Toddler Development*. <https://wtcs.pressbooks.pub/infanttoddlerdev/chapter/chapter-9-using-observation-methodstools-and-techniques-to-gather-evidence/>.
91. Yu, G.Sh. (2008). Documentation: Ideas and Applications from the Reggio Emilia Approach. *Teaching Artist Journal*, 6(2), 34-42. DOI: 10.1080/15411790801910735
92. Žalnieraitienė, K. ir Smolnikova, N. (2018). Ikimokyklinio amžiaus vaikų mitybos namuose ypatumų vertinimas: bandomasis tyrimas. *Visuomenės sveikata*, 1(80), 64-72.

Lukšytė, I. (2025). *Ikimokyklinio amžiaus vaikų pažangos ir pasiekimų stebėsenos ypatumai*. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas

SANTRAUKA

Ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymas laikomas svarbiu ir visapusiško augimo pagrindu, todėl vaikų pažangos ir pasiekimų stebėseną tampa itin aktuali šiuolaikiniame ugdymo procese. Ankstyvojoje vaikystėje formuojasi pagrindiniai gebėjimai, lemiantys tolimesnę vaiko sėkmę ugdyme, o efektyvi stebėseną leidžia pedagogams priimti tikslingus sprendimus, pritaikyti ugdymą individualiems vaiko poreikiams ir laiku reaguoti į raidos pokyčius.

Darbo objektas- ikimokyklinio amžiaus vaikų pažangos ir pasiekimų stebėseną. Tikslas- išanalizuoti pažangos ir pasiekimų stebėsenos ypatumus ikimokykliniame ugdyme. Siekiant šio tikslo, darbe kelti šie uždaviniai: atlikti pažangos ir pasiekimų stebėsenos teorinį pagrindą; aptarti ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų stebėsenos charakteristikas; iširti pažangos ir pasiekimų raišką mokytojų pedagoginėje dokumentacijoje. Darbe taikyti tyrimo metodai: mokslinės literatūros, norminių dokumentų analizė, kokybinis dokumentų tyrimas, taikant pedagoginės dokumentacijos analizę. Tyrimų rezultatų analizė atskleidė, kad mokytojai taiko įvairius stebėsenos būdus- tiek planuotus, tiek spontaniškus, tačiau stebėta dokumentavimo nenuoseklumo, metodų ribotumo ir sistemingumo stokos. Dažniausiai fiksuojami vaikų pasiekimai, susiję su socialine ir komunikacine raida, tačiau ne visada apimamos visos ugdymo sritys. Mokytojų stebėsenos dokumentacija rodo, kad dažniausiai fiksuojami pasiekimai socialinės, komunikacinės ir pažintinės raidos srityse, tačiau ne visos sritys atliepiamos vienodai. Dokumentavimas grindžiamas aprašomaisiais įrašais, tačiau pasitaiko nenuoseklumo ir informacijos pasikartojimo. Stebėsenos forma dažniausiai nėra standartizuota- naudojami skirtingi vertinimo lapai, ataskaitos ir laisvos formos pastabos. Nors kai kuriose įstaigose taikomos periodinės apibendrinimo struktūros, duomenų analizė dažnai nevykdoma sistemingai. Pedagogų dokumentacijoje trūksta apgalvotų įžvalgų apie vaikų pažangą. Bendradarbiavimas su šeima dokumentuose įvardijamas, tačiau įrodymai apie informacijos pasidalijimą dažniausiai fragmentiški.

Raktiniai žodžiai: ikimokyklinis ugdymas, pažanga, stebėseną, vaikų pasiekimai, pedagogų dokumentacija.

Lukšytė, I. (2025). *Features of Monitoring the Progress and Achievements of Pre-School Children*. Vilnius: Mykolas Romeris University

SUMMARY

The education of pre-school children is considered to be an important foundation for all-round growth. Monitoring children's progress and achievements is becoming a crucial part of modern pre-school education. Early childhood is the time when the basic skills that determine a child's future success in education are formed, and effective monitoring allows educators to make targeted decisions, tailor education to the child's individual needs, and respond to developmental changes in a timely manner.

The object of the work is monitoring the progress and achievements of pre-school children. The aim is to analyse the peculiarities of progress and achievement monitoring in pre-school education. In order to achieve this aim, the work has the following objectives: to provide a theoretical background to the monitoring of progress and achievement; to discuss the characteristics of the monitoring of the achievement of preschool children; to examine the expression of progress and achievement in the teachers' pedagogical documentation. The research methods used in the work include: analysis of scientific literature, normative documents, qualitative study of documents, using analysis of pedagogical documentation.

The analysis of the results showed that teachers use a variety of monitoring methods, both planned and spontaneous, but there was a lack of consistency in documentation, limitations in methods and lack of systematicity. Children's achievements in social and communicative development are the most frequently recorded, but not all areas of development are always covered. Teachers' monitoring documentation shows that achievements in social, communicative and cognitive development are the most frequently recorded areas, but not all areas are covered equally. Documentation is based on descriptive records, but there are inconsistencies and duplication of information. The format of monitoring is generally not standardised, with different assessment sheets, reports and free-form notes. Although periodic summarisation structures are used in some institutions, data analysis is often not systematic. Teachers' documentation lacks thoughtful insights into children's progress. Cooperation with the family is documented, but evidence of information sharing is often fragmentary.

Keywords: pre-school education, progress, monitoring, children's achievements, teachers' documentation.