

VILNIAUS UNIVERSITETAS  
KAUNO TECHNOLOGIJOS UNIVERSITETAS  
LIETUVOS SPORTO UNIVERSITETAS

Goda  
STONKUVIENĖ

# Vaikų mokymosi mokytis gebėjimo raiška ikimokykliniame ugdyme: pedagogų ir vaikų patirtys

**DAKTARO DISERTACIJA**

Socialiniai mokslai,  
Edukologija (S 007)

---

ŠIAULIAI 2021

Mokslo daktaro disertacija rengta 2016–2021 metais Šiaulių universitete (nuo 2021-01-01 Vilniaus universiteto Šiaulių akademijoje) pagal Kauno technologijos universiteto, Lietuvos sporto universiteto, Vilniaus universiteto jungtinės edukologijos mokslo krypties mokslo doktorantūros reglamentą.

**Mokslinė vadovė:**

**Doc. dr. Erika Masiliauskienė** (Vilniaus universiteto Šiaulių akademija, socialiniai mokslai, edukologija – S 007).

<https://doi.org/10.15388/vu.thesis.206>  
<https://orcid.org/0000-0002-0502-8710>

VILNIUS UNIVERSITY  
KAUNAS UNIVERSITY OF TECHNOLOGY  
LITHUANIAN SPORTS UNIVERSITY

Goda  
STONKUVIENĖ

# Expression of Children's Learning to Learn Ability in Preschool Education: Experiences of Teachers and Children

**DOCTORAL DISSERTATION**

Social Sciences,  
Education (S 007)

---

ŠIAULIAI 2021

Doctoral Dissertation has been prepared in 2016–2021 at Šiauliai University (from 2021-01-01 Vilnius University Šiauliai Academy) following the regulations of joint doctoral studies delivered by Kaunas University of Technology, Lithuanian Sports University and Vilnius University.

**Academic supervisor:**

Doc. dr. Erika Masiliauskienė (Vilnius University Šiauliai academy, Social sciences, Education – S 007).

## DARBE VARTOJAMŲ SAŲOKŲ ŽODYNĖLIS

**Besimokantysis** – vaikas, kuris sąveikauja su aplinka ir tais, kurie yra aplink juos, sąveikos metu konstruodamas savo žinias ir supratimą apie pasaulį, kuriame gyvena (Macblain, 2014, p. 64).

**Ikimokyklinis ugdymas** – ikimokyklinio ugdymo švietimo teikėjo vykdomas ugdymas pagal ikimokyklinio ugdymo programą (LR švietimo įstatymas, 2011).

**Kognicija** – protinis veiksmas ar procesas, kurio metu įgyjamos žinios per veiklą ir sensorinę informaciją, įtraukiant suvokimą ir vertinimą (Allen, 2001, p. 267).

**Metakognicija** – vaiko mąstymas apie savo mokymosi procesą (Pramling, 1990, p. 10).

**Mokymosi mokytis gebėjimas** – tai kompleksinis gebėjimas, kuris apima besimokančiojo gebėjimą kelti mokymosi tikslus, planuoti, kaip jų bus siekiama (pasirinkti mokymosi būdus ir priemones), gebėjimą mokytis ir reflektuoti apie mokymosi procesą ir rezultatus (remiantis mokslininkais, apibrėžė darbo autorė, žr. p. 29).

**Mokymasis** – aktyvus dinamiškas procesas, kurio metu vaikas generuoja naują supratimą, sėdamas turimas žinias su naujai gaunama informacija (Macblain, 2014, p. 11).

**Pedagogas** – asmuo, įgijęs aukštąjį išsilavinimą ir pedagogo kvalifikaciją ugdantis vaikus pagal neformaliojo (ikimokyklinio) ugdymo programą (LR švietimo įstatymas, 2011).

**Vaikas** – asmuo, besiuogantis pagal ikimokyklinio ugdymo programą (LR švietimo įstatymas, 2011), turintis savo pasaulio suvokimą ir tokius pačius poreikius kaip suaugę (Sommer, Pramling Samuelsson, Hundeide, 2013, p. 463).

## TURINYS

ĮVADAS.....	10
1. VAIKŲ MOKYMOSI MOKYTIŠ GEBĖJIMO IKIMOKYKLINIAME UGDYME TEORINĖ APTARTIS.....	22
1.1. Vaikų mokymosi mokytis gebėjimo sampratos ir komponentų pagrindimas .....	22
1.2. Vaiko raidos ir mokymosi dermė mokymosi mokytis gebėjimo ugdymo(si) kontekste .....	33
1.3. Vaikų mokymosi mokytis gebėjimo ugdymo(si) prielaidos ikimokykliniame ugdyme .....	38
2. VAIKŲ MOKYMOSI MOKYTIŠ GEBĖJIMO RAIŠKOS IKIMOKYKLINIAME UGDYME EMPIRINIO TYRIMO METODOLOGIJA.....	52
2.1. Konceptualios nuostatos ir tyrimo strategija .....	52
2.2. Empirinio tyrimo dizainas: metodai, imtis, tyrimo logika.....	54
2.3. Tyrimo duomenų apdorojimo ir analizės metodai .....	65
2.4. Tyrimo patikimumas, validumas ir tyrimo etika.....	70
3. VAIKŲ MOKYMOSI MOKYTIŠ GEBĖJIMO RAIŠKOS IR UGDYMO(SI) IKIMOKYKLINIAME UGDYME TYRIMO REZULTATAI.....	72
3.1. Pedagogų patirčių, ugdant vaikų mokymosi mokytis gebėjimą, analizės rezultatai .....	72
3.1.1. Mokymosi mokytis gebėjimo sampratos kontekstualizavimas ir ugdymo(si) prielaidos .....	72
3.1.2. Mokymosi tikslų ir veiklų, ugdantis mokymosi mokytis gebėjimą, projektavimas .....	95
3.1.3. Vaikų refleksija, kaip esminio mokymosi mokytis gebėjimo komponento raiška pedagoginėje praktikoje ....	110
3.1.4. Vaikų mokymosi mokytis gebėjimo ugdymui(si) palankios aplinkos kūrimas .....	116
3.1.5. Ugdymo(si) proceso dalyvių vaidmenų raiška ugdant(is) mokymosi mokytis gebėjimą.....	127
3.1.6. Pedagogų profesinis pasirengimas ugdyti mokymosi mokytiš gebėjimą ir perspektyva profesiniam augimui ....	139
3.2. Vaikų mokymosi mokytis gebėjimo ugdymo(si) ikimokykliniame ugdyme patirčių analizės rezultatai .....	149
3.2.1. Vaikų metakognicijos raiška ir refleksijos organizavimo ypatumai .....	149

3.2.2. Vaikų laisvė pasirinkti ugdantis mokymosi mokytis gebėjimą.....	160
3.2.3. Vaikų mokymosi būdai ir pagalbos poreikis ugdantis mokymosi mokytis gebėjimą.....	165
3.3. Vaikų mokymosi mokytis gebėjimo ugdymo(si) kontekstualizavimas ikimokyklinių įstaigų ugdymo programose .....	168
3.4. Sėkmingo vaikų mokymosi mokytis gebėjimo ugdymo(si) raiškos ikimokykliniame ugdyme modelio aptarimas .....	195
MOKSLINĖ DISKUSIJA .....	201
IŠVADOS.....	206
REKOMENDACIJOS.....	212
LITERATŪRA.....	215
PRIEDAI .....	235

## LENTELIŲ SĄRAŠAS

1 lentelė. Mokymosi mokytis gebėjimo ugdymą(si) skatinančių prielaidų apibūdinimas (sudaryta darbo autorės).....	39
2 lentelė. Pedagogų išreikštos mokymosi mokytis gebėjimo sampratos prasmės.....	72
3 lentelė. Mokymosi mokytis gebėjimo ugdymo(si) prielaidos.....	81
4 lentelė. Mokymosi tikslo ir veiklų numatymo raiška ugdant(is) mokymosi mokytis gebėjimą .....	95
5 lentelė. Vaikų refleksijos ugdant(is) mokymosi mokytis gebėjimą reikšmingumas .....	111
6 lentelė. Aplinka, kaip vaiko mokymosi mokytis gebėjimo ugdymą(si) įprasminanti erdvė .....	116
7 lentelė. Pedagogo, tėvų ir vaikų vaidmenų raiška ugdant(is) mokymosi mokytis gebėjimą .....	127
8 lentelė. Pedagogo veiklos trukdžių, kaip vaikų mokymosi mokytis gebėjimo ugdymo(si) ribotumo, įprasminimas.....	140
9 lentelė. Pedagogų poreikių profesiniam augimui įprasminimas .....	147
10 lentelė. Mokymosi mokytis gebėjimo, kaip ugdymo(si) perspektyvos, raiška ikimokyklinio ugdymo programose .....	169
11 lentelė. Mokymosi mokytis gebėjimo, kaip ugdymo(si) turinio struktūrinės dalies, projektavimo sprendimai ikimokyklinio ugdymo programose .....	172
12 lentelė. Mokymosi mokytis gebėjimo sampratos ir pasiekimų raiška ikimokyklinio ugdymo programoje.....	177
13 lentelė. Vaikų refleksijos ir jos organizavimo raiška ikimokyklinio ugdymo programose .....	180
14 lentelė. Ugdymo proceso organizavimo nuostatos, reikšmingos ugdyti(s) mokymosi mokytis gebėjimą ikimokyklinės įstaigos programose .....	187



## PAVEIKSLŲ SĄRAŠAS

1 pav.	Disertacinio tyrimo dizainas .....	18
2 pav.	Į mokymosi mokytis kompetenciją orientuoti lygmenys ikimokykliniame ugdyme (sudaryta darbo autorės, remiantis Pramling, 1990; Jucevičienė, Lepaitė, 2000; Jovaiša, 2007; Hautamäki, Hautamäki, Kupiainen, 2010; Hautamäki, Kupiainen, 2014).....	28
3 pav.	Mokymosi mokytis, kaip kompleksinio gebėjimo, struktūriniai komponentai ikimokyklinio ugdymo(si) etape (sudaryta darbo autorės) .....	32
4 pav.	Mokymosi mokytis gebėjimo ugdymo(si) visuminės sampratos konstruktas (sudaryta darbo autorės).....	50
5 pav.	Sėkmingo mokymosi mokytis gebėjimo ugdymo(si) raiškos ikimokykliniame ugdyme modelis (sudaryta darbo autorės).....	199

## ĮVADAS

**Temos aktualumo pagrindimas.** XXI a. mokymasis visą gyvenimą tampa svarbia visuomenės raidos sąlyga ir kartu iššūkiu visai švietimo sistemai. Žmogui, norinčiam tapti sąmoningu, kūrybišku ir besimokančiu visuomenės nariu, būtinas nuolatinis tobulėjimas, trunkantis visą gyvenimą ir Europos Komisijos paskelbtame Mokymosi visą gyvenimą memorandume (2000) akcentuojamas kaip prioritetinga sritis, kurios vienas iš kertinių veiksnių – mokymasis mokytis. Šis memorandumas buvo svarbus postūmis Europos Sąjungai ir visoms jos valstybėms narėms koncentruojantis į mokymosi visą gyvenimą siekį ir jo įgyvendinimą bei pokyčius švietimo plėtros srityje. Mokymosi visą gyvenimą idėja paskatino švietimo įstaigas, įskaitant ikimokyklinio ugdymo, kurti ir tobulinti priemones, užtikrinančias pasirengimą nuoseklaus mokymosi įprasminimui, tarp jų – didesnę dėmesį skirti mokymuisi mokytis. Mokymasis mokytis priskiriamas prie svarbiausių bendrųjų kompetencijų (ES Parlamentas ir Taryba, 2006) ir siejamas tiek su šiuolaikinių visuomenių socialine bei ekonomine gerove, jų sanglauda, tiek su asmens individualiu vystymusi, lemiančiu jo asmeninio gyvenimo kokybę ir užtikrinančiu gebėjimą sėkmingai veikti profesinėje veikloje (ES Taryba ir Komisija, 2010). Mokslininkai (Hoskins, Fredriksson, 2008; Moreno, Martin, 2007; Hofmann, 2008; Pocevičienė, 2015) akcentuoja, kad mokymasis mokytis yra aktualus kiekvienam asmeniui, nepriklausomai nuo jo profesinės veiklos, statuso visuomenėje ar amžiaus.

Europos Sąjungos strateginiuose švietimo dokumentuose išryškinama mokymosi visą gyvenimą svarba – „nuo ikimokyklinio iki pensinio amžiaus“, „nuo ankstyvosios vaikystės visą suaugusiojo gyvenimą“ (ES Taryba, 2002, 2018), bei akcentuojama kokybiško ikimokyklinio ugdymo reikšmė siekiant sėkmingo tolesnio mokymosi, teigiant, jog „padėjus tvirtus pagrindus ankstyvoje vaikystėje, vėliau mokomasi geriau, didesnė tikimybė, kad tai bus daroma visą gyvenimą“ (ES Komisija, 2011). Jau ikimokyklinio amžiaus vaikas įgyja svarbią patirtį, kuri tampa tolesnio mokymosi pagrindu bei lemia jo sėkmę, kadangi „ankstyvojo ugdymo etapu susiformuoja pagrindiniai įgūdžiai ir veiklos modeliai, kurie bus taikomi visą gyvenimą“ (ES Komisija, 2011). Kitaip tariant, „kokybiškas ikimokyklinis ugdymas palengvina vėlesnį mokymąsi ir teikia ilgalaikę naudą [...] asmens mokymosi [...] laikotarpiu“ (ES Komisija, 2006). Savo ruožtu tam, kad mokymosi visą gyvenimą procesas būtų sėkmingas, „besimokantys asmenys privalo nuo mažens išmokti mokytis“ (ES Komisija, 2008). Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymu patvirtintoje Geros mokyklos koncepcijoje (2015) taip pat

pabrėžiama, jog daugiau dėmesio turėtų būti skiriama mokymuisi mokytis, kuris, kaip specifinė ugdymo sritis, išskirtas ir Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų apraše (2014) bei Ikimokyklinio ugdymo metodinėse rekomendacijose (2015).

Ikimokyklinio amžiaus vaikų mokymasis mokytis yra svarbus klausimas visai švietimo ir ugdymo bendruomenei, o švietimas ir ugdymas yra ne tik vaiko asmenybės raidą lemiančios jėgos, bet, A. Juodaitytės (2003) teigimu, ir naujos sociokultūros formavimasis. Ikimokyklinis ugdymas, kaip pirmasis ugdymo sistemos etapas, yra svarbus žingsnis pradedant formuoti visą gyvenimą besimokantį asmenį (Broström, Johansson, Sandberg, Frøkjær, 2012). Ikimokyklinio ugdymo svarbos akcentavimą mokymosi visą gyvenimą kontekste iš esmės lėmė globalus požiūris į vaiką, kaip besimokantįjį, pripažįstant, kad ankstyvieji gyvenimo metai formuoja ilgalaikes vaikų nuolatinio mokymosi nuostatas (Conran, 1991; Woodhead, 2006; Bertrand et al., 2007). Tai, kad ikimokyklinis ugdymas mokymosi mokytis gebėjimo ugdymo(si) plotmėje yra labai reikšmingas, patvirtina ir L. A. Scott (2019) išsakyta mintis, jog vaikus, kurie ankstyvaisiais gyvenimo metais yra smalsūs bei aktyvūs besimokantieji, ateities iššūkiams reikia pradėti ruošti, kai jie dar yra maži. Lietuvoje 2015 m. atlikto teminio tyrimo „Mokomės visą gyvenimą“ ataskaitoje taip pat atkreipiamas dėmesys, jog investicijos į mokymąsi yra naudingiausios būtent ankstyvuosiuose asmens mokymosi etapuose. Vaikystės periode padedami svarbūs pamatai tolesniam žmogaus mokymuisi visą gyvenimą, todėl tai įpareigoja pedagogus apmąstyti turimą patirtį ir keisti požiūrį į mokymosi mokytis gebėjimo formavimą bei rekonstruoti ugdymo(si) procesą. Atitinkamai minėtoje ataskaitoje (2015) akcentuojama, kad viena svarbiausių priemonių įgyvendinant mokymosi visą gyvenimą idėją – pedagogų rengimo tobulinimas.

Kaip teigia autoriai (Juodaitytė, 2003; Sommer, Pramling Samuelsson, Hundeige, 2010), pedagogai turi nuolat koreguoti savo požiūrį į vaiką, jo ugdymui(si) būtinas sąlygas bei tobulinti pedagogines žinias, kad jos atlieptų visuomenės socialinius, kultūrinius, edukacinius raidos pokyčius. Pabrėžiama ir pedagogo nuostatų į besimokantį vaiką kaita, pedagogo veiklos orientacija į vaiko mokymąsi, kaip į procesą, kuris trunka visą gyvenimą (McQuillan, Coleman, 2007). Tai atspindi į vaiką orientuotos („laisvojo“) ugdymo paradigmos idėjas ugdant ikimokyklinio amžiaus vaikų mokymosi mokytis gebėjimą. Todėl mokymosi mokytis gebėjimo ugdymo(si) atžvilgiu kyla būtinybė peržiūrėti pedagogo vaidmenį ir pedagoginę praktiką, orientuotą į šiuolaikinių vaikų ugdymą(si), bei identifikuoti tuos pedagoginio proceso veiksnius, kurie sudarytų pagrindą plėtoti ikimokyklinio amžiaus vaikų mokymosi mokytis gebėjimo ugdymo(si) praktiką.

Nors su mokymosi mokytis ugdymu(si) susiję pokyčiai visuose švietimo lygmenyse prasidėjo jau prieš du dešimtmečius, Lietuvoje mokymosi mokytis gebėjimo ugdymas(is) mokymosi visą gyvenimą perspektyvoje iki šiol yra iššūkis ikimokyklinio ugdymo etape tiek švietimo politikos formuotojams, tiek ikimokyklinėms ugdymo įstaigoms, tiek pedagogams. Tai patvirtina ir ikimokyklinio ugdymo turinio formavimo politiniai dokumentai (Ikimokyklinio ugdymo metodinės rekomendacijos, 2015), kuriuose pabrėžiamas mokymosi mokytis gebėjimo problemiškas, atkreipiant dėmesį į tai, jog vaikų mokymosi mokytis gebėjimo pasiekimai pedagogams gali būti neaiškūs. Šie iššūkiai sietini su mokymosi mokytis, kaip fenomeno, sudėtingumu ir specifiskumu, jo struktūros, komponentų nepakankamu ištirtumu bei bendro sutarimo dėl mokymosi mokytis gebėjimo sampratos nebuvimu.

**Mokslinės problemos ištirtumas.** Mokymąsi mokytis plačiau tyrę R. Deakin Crick, C. Stringher ir K. Ren (2014), akcentavo šio reiškinių sudėtingumą bei neapibrėžtumą. D. Roberts (2010) išskyrė mokymosi mokytis ugdymui(si) svarbias individualias asmens savybes. Mokymosi mokytis kompetenciją, kaip holistinį konceptą, nagrinėjęs L. Peculea (2016), pasiūlė šios kompetencijos ugdymo(si) teorinį modelį, kuris apima kritinės, metakognityvinės refleksijos ir sprendimų priėmimo strategijos dimensijas. Mokymosi mokytis kompetenciją atskirais aspektais taip pat nagrinėjo B. Hoskins ir U. Fredriksson (2008), kurie analizavo mokymosi mokytis kompetencijos apibrėžtis sociokultūrinės ir kognityvinės paradigmu kontekste. Mokslininkai A. Pirriera, E. D. Thoutenhoofdb (2013) išryškino mokymosi mokytis kompetencijos ir savireguliatyvaus mokymosi bei metakognicijos skirtumus. Mokymosi mokytis kompetenciją, jos sampratą analizavo ir autoriai A. Moreno, E. Martin (2007), tačiau jų moksliniai tyrimai atlikti Ispanijos švietimo sistemos kontekste. Lietuvoje mokymosi mokytis kompetenciją kiek plačiau nagrinėjo ir ją sudarančius gebėjimus išskyrė G. Gedvilienė, D. Staniulevičienė (2014). Mokymosi mokytis kompetencijos raišką ir ugdymo strategijas mokiniams bei studentams mokantis užsienio kalbas tyrė V. Pukevičiūtė (2007, 2009, 2010, 2012), o mokinių mokėjimo mokytis kompetencijos vertinimo instrumentą ir jo taikymo metodines rekomendacijas pristatė D. Bigelienė et al. (2012). Mokslinėje literatūroje taip pat buvo analizuotas pedagogų ir tėvų vaidmuo ugdant mokymosi mokytis kompetenciją, tačiau tik mokyklinio amžiaus vaikų (Waeytens, Lens, Vandenberghe, 2002; Kazlauskienė, Valančienė, Krasauskaitė, 2012). M. Rawson (2000) analizavo mokymąsi mokytis kaip tam tikrą įgūdį, o A. Hautamäki, J. Hautamäki ir S. Kupiainen (2010, 2014) mokymąsi mokytis bei jo vertinimą Suomijos mokyklose nagrinėjo kaip gebėjimą. Mokymąsi

mokyti kaip procesą ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdyme tyręs S. Stringer (2016) pastebėjo jo apibrėžimų įvairovę mokslinėje literatūroje ir sudėtingumą bei pabrėžė, kad svarbu nustatyti mokymosi mokyti komponentus ikimokykliniame ugdyme. Tam tikrų svarbių išvalgų šio disertacinio tyrimo kontekste pateikė ir I. Pramling (1990), kuri nagrinėjo vaikų mokymąsi mokyti Švedijos ikimokyklinio ugdymo įstaigose, siedama jį su metakognicija, bei atskleidė, jog 5–6 m. vaikai gali kokybiškiau mokyti naudojant didaktinę kognityvinio ugdymosi programą, paremtą požiūriu, kad pedagogas ir vaikai turi reflektuoti kasdienes situacijas. Tos pačios programos idėjomis grindžiamą ugdymo(si) procesą Prancūzijos ikimokyklinėse įstaigose nagrinėjo J.-L. Paour, S. Cèbe, H. C. Haywood (2000), kurie nustatė, jog vaikai tobulina metakognityvines žinias (supratimą apie tai, kaip jie mokosi ir išmoksta) bei savireguliacijos gebėjimą. Ikimokyklinio amžiaus vaikų metakognityvinius gebėjimus taip pat analizavo mokslininkai S. Bernard, J. Proust, F. Clément (2015). Vis dėlto, mokslinėje literatūroje iki šiol nebuvo atlikti sistemingi tyrimai apie vaikų mokymosi mokyti gebėjimą, jo komponentus, išsamiai neatskleista šio gebėjimo samprata, raiška ikimokykliniame ugdyme.

#### **Disertacijos tyrimo probleminiai klausimai:**

1. Kokias prasmes mokymosi mokyti gebėjimui priskiria vaikai ir pedagogai ikimokykliniame ugdyme?
2. Kaip vaikų mokymosi mokyti gebėjimo ugdymas(is) aktualizuojamas ir įprasminamas ikimokyklinio ugdymo programose?
3. Kokios teoriškai pagrįstos ir empiriškai identifikuotos vaikų bei pedagogų patirtys yra reikšmingos sėkmingai ugdyti(s) mokymosi mokyti gebėjimą ikimokyklinėje įstaigoje?

**Tyrimo objektas** – mokymosi mokyti gebėjimo raiška vaikų ir pedagogų patirtyse ikimokykliniame ugdyme.

**Tyrimo tikslas** – atskleisti mokymosi mokyti gebėjimo raišką vaikų ir pedagogų patirtyse ikimokykliniame ugdyme.

#### **Tyrimo uždaviniai:**

1. Pagrįsti mokymosi mokyti gebėjimo teorinį konceptą ikimokykliniame ugdyme.
2. Atskleisti ikimokyklinio amžiaus vaikų mokymosi mokyti gebėjimo ugdymo(si) įgalinimo prielaidas.
3. Remiantis pedagogų ir vaikų patirčių analize, identifikuoti vaikų mokymosi mokyti gebėjimo ugdymui(si) reikšmingas prasmes ikimokykliniame ugdyme.

4. Apibendrinus vaikų ir pedagogų patirtis bei atsižvelgus į teorines išvalgas, parengti sėkmingo vaikų mokymosi mokyti gebėjimo ugdymo(si) raiškos modelį ikimokykliniame ugdyme.

### **Teorinės ir metodologinės disertacijos prieigos:**

*Į vaiką orientuoto („laisvojo“) ugdymo(si) paradigma*, įprasminanti orientaciją į vaiką, kaip savaiminę vertybę, o vaiko ugdymas grindžiamas jo laisve sąveikaujant jam su aplinka, savarankiškai pasirenkant mokymosi būdus, mokantis per patyrimą, aktyviai dalyvaujant ugdymo(si) procese. Autorių (Sheridan, Pramling Samuelsson, 2001; Juodaitytė, 2001, 2004; Weimer 2013; Benkosi, 2014; Monkevičienė, 2014; Diamond, Grob, Reitzes, 2015; Andiemā, 2016) teigimu, saviraiškos laisvė yra viena iš pagrindinių sąlygų vaikui, kaip socialiniam-kultūriniam individui, pažinti bei sudaro sąlygas pedagogų mąstymo profesinei kaitai. Į vaiką orientuoti pedagogai gerbia besimokančiojo smalsumą ir galimybes, skatindami jų mokymąsi, kad vaikai galėtų patys aktyviai mokyti ir kurti žinias per savo patirtį. „Laisvojo“ ugdymo samprata siejama su būtinybe ugdyti vaikų savarankiškumą, iniciatyvumą, kritinį mąstymą, kaip palaikančias mokymąsi vaikų savybes, orientuotas į gyvenimo sau ir kitiems kūrimo perspektyvą (Juodaitytė, 2001). Pedagoginė patirtis yra nuolat papildoma ir plėtojama per partneriškus santykius su vaiku, kuriant palankias sąlygas vaikams mokyti iš patirties, vaikui priimtinais būdais, prasmingai veikiant. Teorinės į vaiką orientuotos mokymo(si) paradigmos koncepcija sudaro prielaidas pripažinti vaikų mokymosi mokyti gebėjimo reikšmę ir modeliuoti naują ugdymo(si) praktiką.

*Socialinis konstruktyvizmas*, grindžiamas sociokultūrine L. S. Vygotskio (1978) teorija apie žmogaus kognityvinių ir aukštesniųjų mąstymo gebėjimų vystymąsi, kuriam didelės įtakos turi socialinė sąveika ir dalyvavimas socialinėje veikloje. Iš sociokultūrinės perspektyvos vaikai mokosi kurdami prasmes bendradarbiaujant su kitais kultūrinės aplinkos dalyviais, tai lemia procesus, kurių metu vaikai konstruoja savo pačių supratimą (Akyol, Fer, 2010; Aimin, 2013; Macblain, 2014; Gabriel Târziu, 2016; Louvigne, Uto, Kato, Ishii, 2018; Kumar Shah, 2019). Mokymasis mokyti, kaip specifinis ir sudėtingas socialinis, kultūrinis ir edukacinis reiškinys, inicijuoja ugdymo(si) pokyčius ir reikalauja naujo požiūrio, kurio realizavimui būtina socialinė sąveika, kaip pagrindinis socialinio mokymo(si) pagrindas. Socialinis konstruktyvizmas skatina suvokti vaikus ne kaip kultūros priėmimo, o kaip jos kūrimo subjektus.

*Kognityvinis konstruktyvizmas* paaiškina, kad vaikai konstruoja savo supratimą ir žinias apie pasaulį patirdami, apmastydami savo patirtį,

suprasdami savo mokymąsi (Westwood, 2004; Powell, Kalina, 2009; Steve Olusegun, 2015; Baysan, Silman, 2016). Konstruktyvistinis požiūris į mokymąsi daro įtaką ugdymo(si) praktikai, nes identifikuoja besimokančiuosius, kaip aktyvius mokymosi proceso dalyvius, ieškančius, interpretuojančius informaciją, susiejant ją su jau turima patirtimi. Ši teorija leidžia suprasti, kaip žmonės įgyja ir saugo informaciją, suvokdami save ir aplinką, ir kaip jų mąstymas lemia jų veiksmus bei reakcijas. Vaikai mokosi ir išmoksta lengviau, jeigu naujas žinias susieja su ankstesnėmis, turi galimybę pasirinkti, ką ir kaip mokytis. Kognityvinio konstruktyvizmo idėjos keičia pedagogo požiūrį į besimokantįjį, skatina jį aktyviai dalyvauti mokymosi veikloje, nuolat reflektuoti savo mokymosi procesą, o tai suteikia sąlygas efektyviai ugdyti(s) mokymosi mokytis gebėjimą.

**Kokybinių tyrimų metodologija**, kuri atveria galimybes tirti dalykus jų natūralioje aplinkoje, siekiant suprasti socioedukacinius reiškinius, kaip žmonės juos įprasmina savo patirtyje, taip pat interpretuoti reiškinius pagal žmonių jiems suteikiamas prasmes (Payne, Payne, 2004; Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008; Lapan, Quartaroli, Riemer, 2012; Maxwell, 2013; Žydžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017; Maxwell, 2013; Creswell, 2009; ir kt.). Pripažįstant kokybinių tyrimų vertę, pasak S. Tilley (2019), pabrėžiamas interpretacinis, natūralistinis požiūris į pasaulį, siekiant paremti gilų individų ar švietimo sistemų bendruomenių patyrimą bei pateikti išvadas, kurios apie problemą (tiriamą reiškinį) galėtų informuoti ugdymo vadovus ir politikos formuotojus. Naudojant kokybinio tyrimo metodologinę prieigą, siekiama suprasti mokymosi mokytis reiškinį, sutelkiant dėmesį į jo holistinį visuminį vaizdą bei patirties supratimo gylį, o ne skaitmeninę duomenų analizę.

**Hermeneutinė fenomenologija**, kaip metodologinis požiūris ir tyrimo įrankis, nukreiptas į tiriamą reiškinį, siekiant išsiaiškinti išgyventą patirtį, praktinių įsitraukimų į pasaulį prasmę ir reikšmę (Van Manen, 1990, 2016; Žydžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017; Juodaitytė, 2012, 2017; Juodaitytė, Malinauskienė, 2016; Ramsook, 2018; ir kt.). Hermeneutinė fenomenologija siekia gilesnio kasdienės žmonių patirties prasmės supratimo, ji suteikia galimybę tyrėjui išvelgti ir geriau suprasti jam rūpimą fenomeną, padeda pažinti edukacinius reiškinius, išlaikant požiūrį į pedagogiką, kaip į visumos išraišką, o patirtines situacijas – kaip realios pedagoginės išraiškos prasmes. Fenomenai tiriami bei aprašomi taip, kaip jie pasireiškia išgyventame pasaulyje, siekiant išsiaiškinti ir atskleisti tų reiškinų reikšmę. Kalba, tekstas suteikia prasmę, kas leidžia dekoduoti socialinius-edukacinius procesus. Hermeneutinė fenomenologija išryškina kiekvieno – tiek vaiko, tiek suaugusiojo – subjektyvias išvalgas ir supratimą, leidžia atskleisti gyvenamąjį pasaulį per konkrečias tiriamųjų istorijas ir patirtį. Hermeneutinė

fenomenologija sukuria atvirumą pokyčiams ir pasirengimą apmąstyti įvairius pedagoginės realybės aspektus, nes jos metu užfiksuota išgyventa konkreti tikrovės patirtis, jos aprašymas, apibūdinimas ir interpretacija suteikia galimybę glaudžiai susieti mokymo ir mokymosi kontekstus ugdant(is) vaikų mokymosi mokyti gebėjimą.

### **Disertacijoje taikyti tyrimo metodai:**

- ***Mokslinės literatūros analizė*** leido atskleisti mokymosi mokyti gebėjimo sampratą, išskirti jį sudarančius komponentus, pagrįsti vaikų raidos ir jų mokymosi aspektus, reikšmingus mokymosi mokyti gebėjimo ugdymui(si), bei išryškinti jo sėkmingo ugdymo(si) prielaidas ikimokykliniame ugdyme.
- ***Grupinės diskusijos (focus grupės)*** sudarė galimybę išsiaiškinti pedagogų suteikiamas prasmes mokymosi mokyti fenomenai, jo sampratai, atskleisti jų patirtį ugdant vaikų mokymosi mokyti gebėjimą ir tam reikšmingus pedagoginio konteksto aspektus.
- ***Individualūs interviu*** leido išsiaiškinti vaikų patirtį bei prasmes, suteikiamas mokymosi mokyti gebėjimo komponentams, atskleisti vaikų galimybes ir prielaidas jiems ugdyti mokymosi mokyti gebėjimą dalyvaujant ugdymosi procese.
- ***Dokumentų turinio (content) analizė*** leido išsiaiškinti, kaip ikimokyklinio ugdymo įstaigų programose pristatomas mokymosi mokyti gebėjimo ugdymas(is), bei įvertinti programų nuostatas, įgalinančias visuminiame vaikų ugdymo(si) procese siekti kryptingo ir nuoseklaus vaikų mokymosi mokyti gebėjimo ugdymo(si).
- ***Tematinė analizė*** sudarė galimybę pedagogų patirtyse atskleisti vaikų mokymosi mokyti gebėjimo ir jo ugdymo(si) reprezentacines prasmes, identifikuojant jų praktinį reikšmingumą tiriamo fenomeno kontekste, bei vaikų patirtyse išvelgti mokymosi mokyti gebėjimui reikšmingus kognityvinius ir metakognityvinius mokymosi aspektus.

### **Tyrimo etapai.**

**I etapas.** Mokslinės literatūros ir dokumentų analizė, kuri buvo atlikta tyrimo pradžioje, siekiant išskirti teorines išvagas apie nagrinėjamą reiškinį.

**II etapas.** Empirinis tyrimas, kurio metu duomenų rinkimui ir jų analizei pasitelkta kokybinių tyrimų strategija:

- ***Grupinės diskusijos (focus grupės) su ikimokyklinio ugdymo pedagogais***, kurios buvo organizuotos 2019 m. balandžio–gegužės



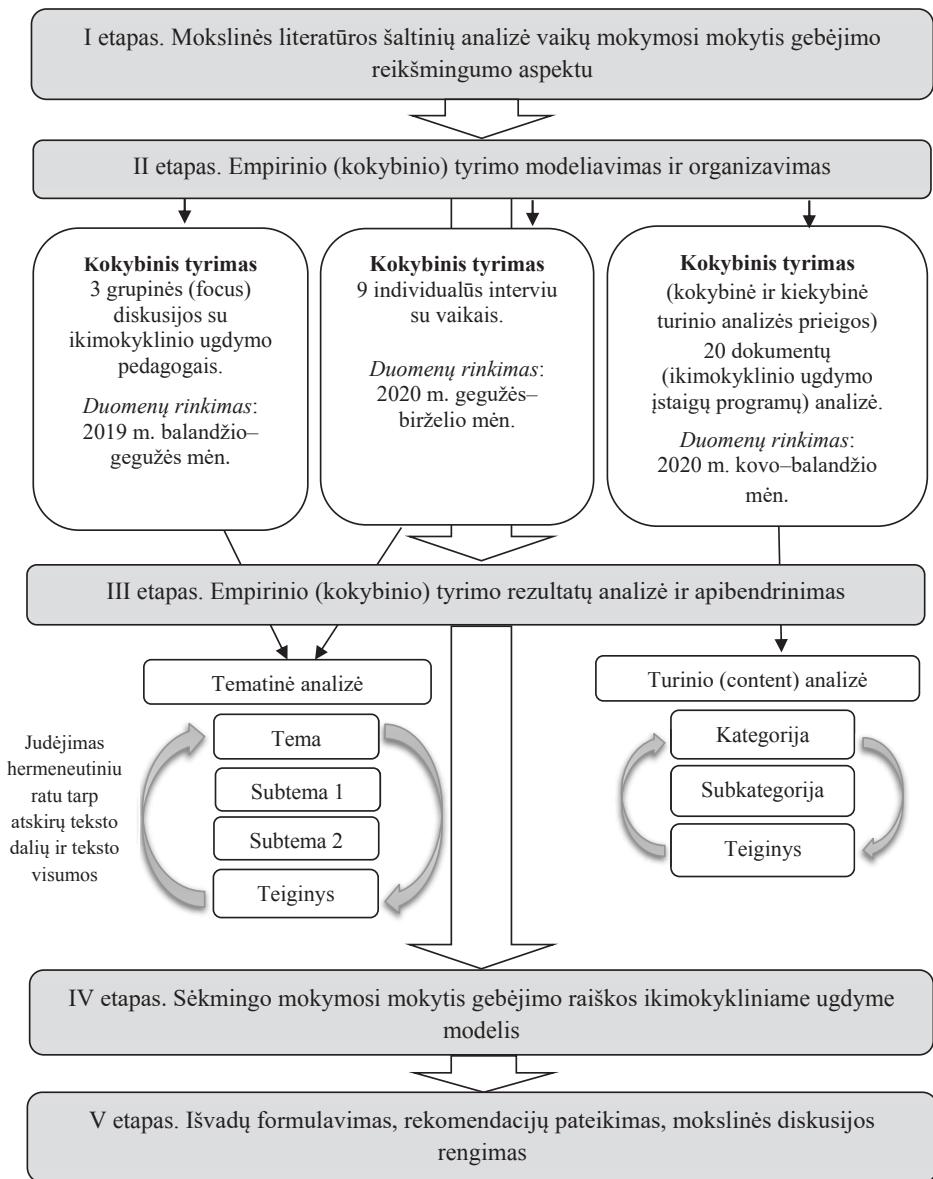
mėn., siekiant atskleisti mokymosi mokytis gebėjimo raišką ir ugdymo(si) praktiką ikimokyklinio ugdymo pedagogų patirtyse.

- **Individualūs interviu su 5–6 metų vaikais**, kurie buvo atlikti 2020 m. gegužės–birželio mėn., siekiant identifikuoti mokymosi mokytis gebėjimo ugdymąsi vaikų patirtyse.
- **Dokumentų (ikimokyklinio ugdymo įstaigų programų) turinio analizė**, kuri buvo atlikta 2020 m. kovo–balandžio mėn., siekiant identifikuoti požiūrį į mokymosi mokytis gebėjimo aktualizavimą visuminiame vaikų ugdymo(si) procese, analizuojant, ar ir kiek dėmesio ikimokyklinio ugdymo įstaigų programose skiriama mokymosi mokytis gebėjimui, jo ugdymui(si), kokios pedagoginės priemonės tam yra numatomos.

**III etapas.** Empirinio tyrimo rezultatų apibendrinimas ir analizė (2019 birželio mėn.–2020 liepos mėn.).

**IV etapas.** Sėkmingo mokymosi mokytis gebėjimo ugdymo(si) raiškos ikimokykliniame ugdyme modelio pateikimas, remiantis mokslinės literatūros, dokumentų analize ir tyrimo metu atskleistomis ikimokyklinio ugdymo pedagogų bei vaikų patirtimis (2020 m. liepos–rugpjūčio mėn.).

**V etapas.** Išvadų formulavimas, rekomendacijų bei mokslinės diskusijos rengimas (2020 m. rugpjūčio–rugsėjo mėn.).



1 pav. Disertacinio tyrimo dizainas

### Tyrimo naujumas ir praktinis reikšmingumas.

**Disertacinio tyrimo teorinis reikšmingumas.** Išskirti probleminiai aspektai, susiję su mokymosi mokytyis bei mokėjimo mokytyis terminų vartojimu. Apibrėžtas mokymosi mokytyis gebėjimo teorinis konstruktas ikimokykliniame ugdyme, akcentuojant mokymosi mokytyis gebėjimo vystymosi trajektorijos suvokimo būtinybę, taip pat aptartas ugdymo(si) dinamiškumas, pereinant mokymosi mokytyis gebėjimui į kompetencijos

struktūrinį dėmenį. Išryškinta būtinybė pradėti ugdyti mokymosi mokytis gebėjimą jau ikimokykliniame amžiuje. Atskleista požiūrio į vaiką, kaip į besimokantįjį, kaitos būtinybė. Išskirtos mokymosi mokytis gebėjimo ugdymą(si) lemiančios prielaidos ikimokykliniame ugdyme.

**Praktinis disertacinio darbo pritaikomumas.** Tyrimo rezultatai atkleidė pedagogų požiūrio į mokymosi mokytis gebėjimo sampratą bei ugdymo(si) ikimokyklinėje įstaigoje ribotumus, išryškino pedagogų kompetencijos plėtotės ir kvalifikacijos kėlimo poreikį bei leido numatyti tam atitinkamas priemones. Todėl disertaciniam darbui būdingas praktinis pritaikomumas, orientuotas į mokymosi mokytis gebėjimo ugdymo(si) praktikos plėtotę ir kaitą. Tai pagrindžiama disertacinio tyrimo metu identifikuota pedagogų ir vaikų patirčių situacija bei mokymosi mokytis gebėjimą apibrėžiančių ir projektuojančių dokumentų (ikimokyklinių įstaigų programų) analizės rezultatais. Pateikiamas sėkmingo vaikų mokymosi mokytis gebėjimo ugdymo(si) modelis, kuris leidžia tikslingai projektuoti ir organizuoti šio gebėjimo plėtojimą ikimokykliniame ugdyme. Disertacinis darbas yra naudingas duomenų šaltinis įvairiems švietimo ir ugdymo kontekstams: švietimo politiką formuojantiems subjektams, ikimokyklinių įstaigų bendruomenėms, pedagogams praktikams, kitiems ugdymo dalyviams, siekiant užtikrinti efektyvų ir kokybišką vaikų mokymosi mokytis gebėjimo ugdymą(si) ikimokyklinėse įstaigose. Mokslininkų, vaikystės tyrėjų bendruomenei svarbi darbo autorės patikslinta mokymosi mokytis gebėjimo samprata, kuri gali būti plėtojama toliau tyrinėjant šią problemišką sritį. Bendros diskusijos ir tyrimais grįsti atradimai mokymosi mokytis gebėjimo ugdymo(si) srityje yra svarbūs atliepianč šį gebėjimą, kaip pirminį ir itin svarbų etapą mokymosi visą gyvenimą procese.

**Disertacinio tyrimo mokslinis naujumas.** Darbe nagrinėjamas mokymosi mokytis gebėjimas ikimokykliniame ugdyme suponuoja ir naują probleminę tyrimų sritį, integruojančią įvairių mokslų duomenis. Mokymosi mokytis gebėjimas vaikystėje konceptualiuoju ir praksiologiniu požiūriais šiame darbe tirtas pirmą kartą Lietuvoje. Mokslinė literatūros analizė ir tyrimo rezultatai išryškino probleminius mokymosi mokytis gebėjimo sampratos bei šio gebėjimo ugdymo(si) aspektus, kurie susiję su jo projektavimu ugdymo programose, tikslingo ir koncentruoto požiūrio ugdant mokymosi mokytis gebėjimą trūkumu, jo kompleksiskumu, atskleidžiamu per svarbias struktūrinės dalis, kurių kiekviena yra būtina išmokstant mokytis. Tyrimas leido atskleisti mokymosi mokytis, kaip kompleksinio gebėjimo, suvokimo svarbą, sąveikaujančių šio gebėjimo dalių (komponentų) įgyvendinimą kasdienėje vaikų ugdymo(si) praktikoje jiems mokantis ir nuolat dalyvaujant įvairiose veiklose, ugdymo(si) situacijose. Taip mokymosi mokytis gebėjimo

patirtis plėtojama ir įprasminama, suformuojamas poreikis vaikams mokytis visą gyvenimą. Darbe mokymosi mokytis gebėjimas aptartas sisteminiu požiūriu, apibrėžiama ne tik mokymosi mokytis gebėjimo samprata, bet ir išryškinami kiekvieno jo komponento požymiai bei esminės prielaidos ugdant mokymosi mokytis gebėjimą jau ikimokykliniame amžiuje. Be to, pagrindžiamos mokymosi mokytis gebėjimo ugdymo(si) vaikystėje psichologinės prielaidos, remiantis naujomis neuromokslo išvadomis.

### **Disertacijos rezultatų pristatymas ir sklaida.**

*Disertacijos tema paskelbtos publikacijos tarptautiniuose recenzuojamuose periodiniuose leidiniuose:*

- Stonkuvienė, G. (2016). Ikimokyklinio amžiaus vaikų mokėjimo mokytis ugdymo(si) reikšmingumas mokymosi visą gyvenimą kontekste. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 1(45), 41–49.
- Stonkuvienė, G. (2017). The Particularities of (Self-)Education of ‘Learning to Learn’ in a Preschool Institution: the Context of Pedagogues’ Experience. *CBU International Conference Book. 5*, 827–832. Prieiga per internetą: <http://ojs.journals.cz/index.php/CBUIC/article/view/1033/pdf>.
- Stonkuvienė, G. (2018). Mokėjimo mokytis samprata ir kontekstas ikimokyklinių įstaigų ugdymo programose (Curriculum). *Pedagogika*, 31(3), 110–128.

*Disertacijos tema skaityti pranešimai tarptautinėse mokslinėse konferencijose:*

- Tarptautinė XII tęstinė mokslinė-praktinė konferencija „Mokytojų rengimas XXI amžiuje: pokyčiai ir perspektyvos“. Pranešimas „Pedagogo vaidmenų kaita ir raiška ugdant vaikų mokėjimą mokytis ikimokyklinėje įstaigoje“. Šiaulių universitetas, Šiauliai, Lietuva. 2017 m. lapkričio 24 d.
- Tęstinė 7-oji mokslinė praktinė konferencija „Pasaulis vaikui: ugdymo realijos ir perspektyvos“. Pranešimas „Vaikų mokėjimo mokytis sampratos kontekstas ikimokyklinio ugdymo turinyje“. Lietuvos edukologijos universitetas, Vilnius, Lietuva. 2018 m. balandžio 19 d.
- 2nd International Scientific Conference of IZI and FESW „Pedagogy: Theory and Practice“. Report „Psychological Aspects of Developing Children’s Learning to Learn in a Preschool Group“. Liepajas University, Liepaja, Latvia. 2 April 2020.

**Disertacijos struktūra ir apimtis.**

Daktaro disertaciją sudaro įvadas, trys skyriai, mokslinė diskusija, išvados, rekomendacijos, literatūros sąrašas ir priedai. Disertacinio darbo apimtis – 244 puslapiai.

# 1. VAIKŲ MOKYMOSI MOKYTIS GEBĖJIMO IKIMOKYKLINIAME UGDYME TEORINĖ APTARTIS

*Šiame skyriuje analizuojama mokymosi mokyti gebėjimo samprata ir pateikiama mokymosi mokyti gebėjimo apibrėžtis, aptariamasi „mokymosi mokyti“ ir „mokėjimo mokyti“ terminų santykis, pagrindžiami vaikų mokymosi mokyti gebėjimo komponentai, taip pat išryškinamos mokymosi mokyti gebėjimo ugdymo(si) prielaidos ikimokykliniame ugdyme.*

## 1.1. Vaikų mokymosi mokyti gebėjimo sampratos ir komponentų pagrindimas

Atsiradus naujiems politiniams sprendimams dėl ikimokyklinio ugdymo organizavimo, tiek pedagogai, planuodami vaikų ugdymą(si), tiek ikimokyklinių įstaigų bendruomenės, rengdamos ikimokyklinio ugdymo programas, susidūrė su naujais iššūkiais pažįstant praktikoje dar nepatirtą sociokultūrinį-edukacinį fenomeną – vaikų mokymąsi mokyti. Mokymasis mokyti, kaip sociokultūrinis reiškinys, pirmiausia siejamas su visuomenės socialiniais poreikiais, kurie apibrėžiami žmogaus nuolatinio mokymosi idėja, noru mokyti visą gyvenimą, taip atliepiant sociokultūrinius visuomenės tikslus. Sociokultūrinė mokymosi perspektyva, H. Park (2015) teigimu, orientuota į socialinio ir individualaus proceso tarpusavio priklausomybę konstruojant žinias. Tačiau žinios apima ne tik intelektinius aspektus, bet ir savęs pažinimą, savo tapatybės žinojimą. Šia prasme savęs realizavimas, t. y. tapatybės konstravimo procesas, ir yra mokymasis, kaip sociokultūrinis reiškinys. Akcentuojama (Pirriea, Thoutenhoofdb, 2013), jog žinių įgijimo derinimas su asmens būtimi ir įvairiomis socialumo formomis mokymosi mokyti atveju turėtų būti vertinamas kaip pagrindinis iššūkis, kad vaikai galėtų tapti sėkmingais besimokančiais, pasitikinčiais savimi, atsakingais piliečiais, gebančiais kūrybiškai ir savarankiškai mąstyti. Socialinėje perspektyvoje pabrėžiamas socialinis dalyvavimas, santykiai ir sąveika su kitais. Todėl mokymasis mokyti, kaip sociokultūrinis reiškinys, apibūdinamas ir per asmens mokymosi kultūrą dalyvaujant besitęsiančio mokymosi procese, kuris yra sėkmingas dėl išugdytos ir internalizuotos mokymosi mokyti kultūros, kuria žmogus remiasi nuolat tobulindamas savo asmenines kompetencijas, profesinę ir gyvenimišką patirtį. Žmogaus tobulėjimas ir mokymasis kyla iš socialinės, istorinės bei kultūrinės sąveikos. L. S. Vygotskis (1978) tvirtino, kad mąstymas turi socialinę kilmę, socialinė sąveika vaidina lemiamą vaidmenį, ypač ugdant(is) aukštesnės eilės mąstymo

įgūdžius, o kognityvinė raida negali būti visiškai suprantama, neatsižvelgiant į socialinį ir istorinį kontekstą, kuriame asmuo gyvena ir veikia. C. Stringher (2014) pažymi, kad su socialine sritimi susijęs mokymasis mokyti apima socialinius, istorinius, ekonominius ir kultūrinius kontekstus, kuriuose vyksta mokymasis. Socialinė mokymosi mokyti dimensija taip pat pabrėžia kitų paramos suvokimo, gebėjimo mokyti kartu su bendraamžiais ir grupėmis, aplinkos išteklių ir socialinių vertybių bendruomenėje svarbą.

Mokymasis mokyti, kaip edukacinis reiškinys, yra susijęs su naujais reikalavimais iš(si)ugdyti jį jau ikimokyklinio amžiaus etape (Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų aprašas, 2014; Ikimokyklinio ugdymo metodinės rekomendacijos, 2015; ir kt.). Į vaiką orientuotos („laisvojo“ ugdymo) paradigmos kontekste vaikas vertinamas kaip savaiminė vertybė, aktyvus mokymosi proceso dalyvis, kompetentingas prasmės formuotojas, žinių kūrėjas ir konstruotojas (Sheridan, Pramling Samuelsson, 2001; Juodaitytė, 2003; Walsh et al., 2010). Mokymasis mokyti, kaip edukacinis fenomenas, mokslininkų (Balevičienė, Paurienė, 2013; Longworth, Davies, 2013; Larrotta, Moon, Huang, 2016) teigimu, yra esminė tolesnio tobulėjimo bei mokymosi visą gyvenimą prielaida. Atkreipiamas dėmesys į ugdymo įstaigų atsakomybę formuojant tokias vertybines nuostatas, kurios padėtų būsiniams suaugusiems pasirengti gyventi pasaulyje, kuriame lankstumas ir gebėjimas prisitaikyti yra esminiai dalykai, o noras mokyti tampa asmens sėkmingo gyvenimo sąlyga. Kadangi vaikystės periode padedami svarbūs pamatai tolesniam žmogaus mokymosi visą gyvenimą periode, tai įpareigoja pedagogus gilesniems turimos patirties apmąstymams, požiūrio į mokymosi mokyti reiškinį, jo supratimą bei pedagoginio proceso rekonstravimą ugdant mokymosi mokyti gebėjimą. Naujas žvilgsnis į ikimokyklinį ugdymą kelia iššūkius ugdymo teorijai ir pedagoginės patirties kaitai, kuri skatina pedagogus nuolat peržiūrėti savo požiūrį į vaiką, jo ugdymui(si) būtinas sąlygas ir būti pasirengus pertvarkyti pedagoginių žinių pobūdį, kad jis atlieptų visuomenės kultūrinius bei edukacinius raidos pokyčius (Sommer, Pramling Samuelsson, Hundeige, 2010; Juodaitytė, 2003). Siekiant suprasti ir atliepti šiuos pokyčius, būtina išsamiau išnagrinėti ir atskleisti mokymosi mokyti, kaip naujo edukacinio fenomeno, sąvoką.

Gilinantį į mokymosi mokyti sampratą, paaikšėjo, jog įvairiuose politinių, teorinių ir praktinių tyrimų srityse etapuose vyrauja sumaištis šio termino (mokymasis mokyti) suvokimo, apibrėžties ir vartojimo atžvilgiu. Įvairūs užsienio autoriai (Waeytens, Lens, Vandenberghe, 2002; Hoskins, Fredriksson, 2008; Deakin Crick, Stringher, Ren, 2014; Peculea, 2016) pabrėžia, jog mokymuisi mokyti priskiriama daugiau nei keturiasdešimt skirtingų apibrėžčių. Atkreiptinas dėmesys į tai, kad kai kuriuose

moksliniuose straipsniuose mokymasis mokytis identifikuojamas kaip vienas iš esminių kelių į sėkmę, tačiau jis dažnai net nėra apibrėžiamas, o publikacijos pavadinime naudojamai frazei „mokymasis mokytis“ priskiriamos įvairios reikšmės, nuo „mokymosi motyvacijos“ ir „išitraukimo“ iki „mokymosi strategijų“ ir „požiūrio į mokymąsi“. Mokslininkai (Waeytens, Lens, Vandenberghe, 2002; Deakin Crick, Stringher, Ren, 2014; Stringher, 2016), pažymi, kad mokymasis mokytis yra daugialypis ir jo prasmė priklauso nuo to, kokia prasmė suteikiama mokymuisi, tačiau vis labiau pripažįstama, jog mokymasis mokytis turėtų būti daugiau nei mokymasis, kad tai svarbus ugdymo(si) tikslas, kuriam turėtų būti skiriama daugiau dėmesio. C. Stringher (2014) pabrėžia, kad mokymasis mokytis nėra griežtai mokslinė samprata, jis glaudžiai susijęs su politika, o tai kelia daug sunkumų ieškant bendros mokymosi mokytis apibrėžties.

Nuo mokymosi proceso bei mokymosi kryptingumo, kuris apima mokymosi tikslo kėlimą, mokymosi prasmės supratimą, atsakomybės prisiėmimą, gebėjimą planuoti ir reflektuoti savo mokymąsi, neatsiejama ir mokymosi mokytis kompetencijos sąvoka (Advilonienė, 2019). L. Peculea (2016), nagrinėdama mokymosi mokytis kompetenciją, teigė, kad ugdymo sistema turi lavinti vaikų savarankiškumą bei mokymosi mokytis gebėjimus. Tai, pasak V. J. Pukevičiūtės (2007, 2010, 2015), svarbu mokymuisi mokytis, nes jis kildinamas iš savarankiško, savireguliuojančio mokymosi, kai asmuo žino apie mokymosi procesą, strategijas, technikas bei savo asmenines galias ir jų panaudojimo galimybes mokantis. Mokymosi mokytis metu asmuo savarankiškai supranta savo mokymosi poreikį, kelia tikslus, sukaupia materialiuosius ir žmogiškuosius išteklius, pasirenka jam priimtinas mokymosi strategijas bei kontroliuoja savo mokymąsi. „Pasirengimą ir gebėjimą savarankiškai kelti individualius mokymosi tikslus, pagal poreikį ir/ar situaciją juos koreguoti, planuoti ir organizuoti savo mokymosi procesą, spręsti jo metu kylančias įvairaus pobūdžio problemas, reflektuoti savo mokymosi patirtį ir vertinti gautus rezultatus bei patį procesą, tų refleksijų ir vertinimo pagrindu valdyti tolesnio savo mokymosi proceso eigą“ R. Pocevičienė (2015) įvardija kaip mokymosi mokytis kompetenciją. G. Gedvilienė, D. Staniulevičienė (2014) teigia, kad mokymosi mokytis kompetencija – „tai sudėtingas derinys, susidarantis iš žinių, įgūdžių ir vertybių, jis suprantamas kaip gebėjimas organizuoti savo mokymosi procesą, efektyviai planuojant laiką ir kaupiant informaciją, mokantis individualiai ir grupėse“. Autorės nurodo, jog *mokymasis mokytis yra procesas*, kurio metu asmuo atpažįsta savo privalumus, naudodamas mokymosi strategijas, reflektuodamas mokymosi veiklą. Mokslininkai (Deakin Crick, Stringher, Ren, 2014; Stringher, 2016) akcentuoja, kad mokymasis mokytis yra toks



procesas, kuris nuolat vystosi viso gyvenimo mokymosi trajektorijoje, kartu numatant ir siekiant realių mokymosi tikslų. Pasak autorių (Caddy, 1990 cit. Deakin Crick, Stringher, Ren, 2014) šio proceso metu vystosi žmogaus supratimas apie jo mokymąsi, kuris tampa sąmoningas, sistemiškai analizuojamas ir peržiūrimas. R. Deakin Crick (2007) išryškina mokymosi mokytiis dinamiškumo suvokimo svarbą, pabrėždamas, jog vertinant kieno nors mokymosi galią, siekiama palengvinti judėjimą tarp asmens tapatybės, pasirinkimo ir motyvacijos bei mokymosi procesų ir rezultatų. Šia prasme jis yra „dinamiškas“, nes yra tiek retrospektyvus (diagnostinis ir atspindintis), tiek perspektyvus (formuojantis ir motyvuojantis). V. Lukošūnienė (2014) siūlo vartoti mokymąsi mokyti procesui apibrėžti, o mokėjimo mokytiis kompetenciją – rezultatui. Autorė (Lukošūnienė, 2014, p. 40) mokėjimo mokytiis kompetenciją įvardija „kaip gebėjimą, remiantis žinių, įgūdžių ir vertybinių nuostatų visuma, reflektuoti savo motyvaciją mokytiis ir mokymosi prasmės suvokimą, planuoti ir valdyti savo mokymąsi, taikant efektyvius informacijos ir laiko valdymo instrumentus, dirbant individualiai ir bendradarbiaujant su kitais, pažįstant savo asmenines galias ir jomis pasitikint bei prisiimant atsakomybę už savo mokymąsi“.

Išanalizavus Lietuvos mokslininkų (Indrašienė, Sadauskas 2013; Pocevičienė, 2015; Gedvilienė, Staniulevičienė, 2014; Lukošūnienė, 2014; Advilonienė, 2019) darbus, išryškėjo terminų įvairovė bei skirtingos dermės ir atskirties tarp „mokėjimo mokytiis“ ir „mokymosi mokytiis“ terminų interpretacijos. Pabrėžtina tai, kad Lietuvos mokslininkų bendruomenė nėra sutarusi dėl vieningos terminų vartosenos, todėl atsiranda neatitiktis tarp *mokymosi mokytiis* ir *mokėjimo mokytiis* terminų vartojimo, jų prasmės suvokimo. Tai pastebima ir Lietuvos švietimo dokumentuose, kai nuo 2008 m. mokėjimo mokytiis kompetencija išskirta kaip vienas iš bendrojo ugdymo tikslų ir ugdytinų kompetencijų, pavyzdžiui, *Mokymosi mokytiis* integruotoje programoje (Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos, 2008) nurodoma, jog šios programos tikslas – „ugdyti *mokėjimo mokytiis* kompetenciją“. *Mokėjimas mokytiis*, kaip specifinė ikimokyklinio ugdymo sritis, kurią pedagogai turi įgyvendinti ugdant ikimokyklinio amžiaus vaikus, nuo 2014 m. išskirtas ir apibūdintas Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų apraše (2014), kuriame pateikta mokėjimo mokytiis samprata, apibūdintas ir detalizuotas mokėjimo mokytiis gebėjimas, taip pat pabrėžiama, kad ugdant(is) mokėjimą mokytiis ugdymas(is) tiesiogiai siejasi su mokymosi tikslo kėlimu, aktyviu mokymusi ir mokymosi rezultato apmąstymu. Ikimokyklinio ugdymo metodinėse rekomendacijose (2015) taip pat randama *mokėjimo mokytiis* apibrėžtis, jo vertės nusakymas mokymosi visą gyvenimą procese, teikiami pavyzdžiai apie galimybes integruoti mokėjimo mokytiis sritį

visuminiame vaiko ugdymo(si) procese. Vis dėlto tikslesnis ir labiau atspindintis angliškojo termino „learning to learn“ turinį vertimas į lietuvių kalbą turėtų būti *mokymasis mokytis*, kuris nusakomas kaip procesas, o terminai „learning to learn competence“ ir „learning to learn ability“ lietuvių kalboje turėtų būti vartojami atitinkamai kaip *mokymosi mokytis kompetencija* ir *mokymosi mokytis gebėjimas*, apibrėžiant šio proceso rezultatą. Šiuo požiūriu ir vadovaujamosi disertacijoje.

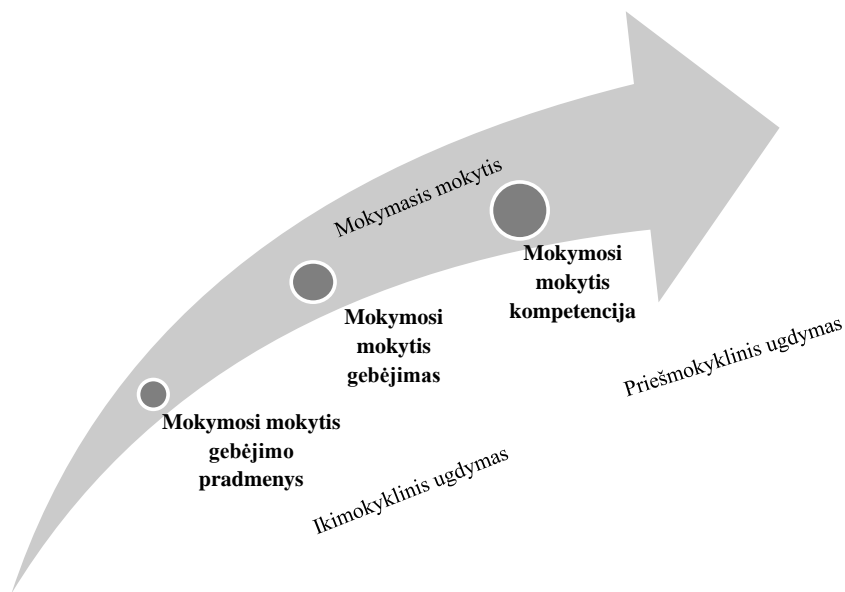
P. Hofmann (2008), tyręs ir analizavęs mokymosi mokytis kompetenciją, akcentuoja, kad mokymasis mokytis yra kompetencijų vystymosi procesas, kurio centre yra savęs, kaip besimokančiojo, supratimas ir savo motyvacijos mokytis, mokymosi tikslų, palankių mokymosi būdų, mokymosi strategijų, bendradarbiavimo su kitais besimokančiais ir kt. supratimas. Jau nuo ikimokyklinio amžiaus žmogus prasmingai vysto savęs, kaip besimokančiojo, supratimą ir vėliau, remdamasis susiformavusiu supratimu, geba pasirinkti strategiją, kaip jam mokytis. Mokymasis mokytis reiškia suprasti šiuos aspektus ir gebėti juos pritaikyti siekiant asmeninio tobulėjimo. V. Lukošūnienė (2014) išskiria mokėjimo mokytis kompetencijos vystymosi tendenciją ir tai, kad ji yra plėtojama žmogui mokantis visą gyvenimą, formalaus mokymosi metu. Mokymosi mokytis kompetencija, pasak autorių (Indrašienė, Sadauskas, 2013), leidžia žmonėms mokytis besikeičiančiose situacijose, ir tai yra susiję su besimokančiojo mąstymu, jausmais, veikimu, refleksija bei nuolat skatina jo tobulėjimą.

Kai kalbama apie mokymąsi mokytis ikimokykliniame amžiuje, kaip pastebi C. Stringher (2016), jis dažnai vadinamas požiūriu į mokymąsi, mokymosi galimybes, vykdomąja funkcija. Vaikai gimsta turėdami įgimtą norą mokytis, gimę jie jau yra aprūpinti ir „pasirengę“ mokytis. Visą gyvenimą jų mokymosi galia palaipsniui socialiai ugdoma, ją formuoja patirtis ir mokymosi situacijos, su kuriomis susiduria vaikai. Ši galia palaipsniui virsta mokymosi galimybėmis, kurios yra kiekvieno žmogaus gyvenimo sėkmės pagrindas. Kai vaikų mokymosi poreikiai nėra ugdomi jų namų aplinkoje ar ikimokyklinio ugdymo įstaigoje, vaikų potencialas negali būti visiškai išplėtotas. Dėl to vaiko pasiekimai ikimokyklinio amžiaus pabaigoje, jiems pereinant į priešmokyklinį ir pradinį ugdymą, yra tokie svarbūs (Stringher, 2016).

Moksliniuose šaltiniuose (Deakin Crick, Stringher, Ren, 2014) vaikų mokymasis mokytis apibrėžiamas kaip nusiteikimas įsitraukti į mokymąsi, kuris skatina besimokančiuosius aukštesniam mąstymui apie jų mokymąsi, veikimo modelius, laiką ir vietą. Mokymasis mokytis suprantamas kaip vykdomoji funkcija, valdanti mokymąsi ir organizuojanti individualius mokymosi išteklius, leidžianti apmąstyti savo mokymąsi nuolat ieškant

prasmės. Tai individualaus lygio komponentai (kognityviniai, motyvaciniai ir metakognityviniai) ir socialinė, kultūrinė dimensija, nes šis procesas nevyksta vakuume ir jam daug įtakos turi tam tikri kintamieji. Mokymasis mokytis vienu metu yra ir procesas, ir strategija, skatinanti mokymąsi ir aukštesnio lygio mąstymą, kai sukuriamos žinios apie savo mokymąsi.

Kadangi disertacijoje analizuojamas vaikų mokymasis mokytis, kaip reiškinys ikimokyklinio ugdymo kontekste, t. y. ikikompetenciniame lygmenyje, vadinasi turime kalbėti apie gebėjimą, kuris, pasak autorių (Jucevičienė, Lepaitė, 2000), yra įvardijamas kaip jungiamasis elementas tarp įgūdžių ir kompetencijos. 2 paveikslas atspindi mokymosi mokytis gebėjimo raidos ikimokyklinio ugdymo(si) etape trajektoriją, kuri parodo, jog vaikai pirmiausia įgyja mokymosi mokytis gebėjimo pradmenis, siejamus su atskirais mokymosi mokytis mokėjimais ir įgūdžiais, yra pirminė gebėjimo fazė (Jovaiša, 2007). Mokėjimą L. Jovaiša (2007) apibūdina kaip pirminį įgūdžių lavinimo žingsnį, kaip proceso valdymo išmanymą, tikslų veiklos atlikimą. Įgūdis, pasak Z. Alaunienės (2020) – kartojimu įgytas sugebėjimas atlikti automatiškai kurį nors veiksmą. I. Pramling (1990) teigimu, mokymosi mokytis įgūdis – būdas, pagal kurį asmenys atlieka tam tikrus veiksmus. Įprasminti veiksmai, kurie atliepia mokymuisi mokytis reikalingus mokėjimus ir įgūdžius, tampa gebėjimais ir atliekami sąmoningai. Gebėjimą L. Jovaiša (2007) apibrėžia kaip psichinę ar fizinę galią atlikti tam tikrą veiksmą. Savo ruožtu mokymasis mokytis – tai gebėjimas atlikti naujas užduotis ar įvaldyti mokymosi veiksmą (Hautamäki, Hautamäki, Kupiainen, 2010; Hautamäki, Kupiainen, 2014).



**2 pav.** Į mokymosi mokytis kompetenciją orientuoti lygmenys ikimokykliniame ugdyme (sudaryta darbo autorės, remiantis Pramling, 1990; Jucevičienė, Lepaitė, 2000; Jovaiša, 2007; Hautamäki, Hautamäki, Kupiainen, 2010; Hautamäki, Kupiainen, 2014)

Aptariamo mokymosi mokytis gebėjimo komponentų užuomazgos atsiranda jau kūdikystėje. Tai pagrindžia autorių (Pound, 2005; Pillow, 2010; Macblain, 2014; Goswami, 2015; Sim, Xu, 2017) teiginiai, kad kūdikiai mokosi mėgdžiodami suaugusiųjų veiksmus, pradeda suprasti priežasties ir pasekmės ryšius, elgesio modelius bei susiformuoja tam tikrus požiūrius. Todėl pirmuosius rezultatus, kurie atspindi pirmines kognityvines ir metakognityvines vaikų pastangas, tikslinga vadinti mokymosi mokytis gebėjimo pradmenimis. Pradmenys, pasak S. Keinio (2012), yra pati pradžia, užuomazga, pradinis elementas. Vaikui pradėjus lankyti ikimokyklinę įstaigą, mokymosi mokytis gebėjimai turėtų būti ugdomi tikslingai ir nuosekliai. Mokymosi mokytis gebėjimo ugdymas(is) ikimokykliniame amžiuje orientuotas į mokymosi mokytis kompetencijos ugdymo(si) siekį, kuris įvardijamas jau priešmokykliniame, vėliau apibrėžiamas ir vystomas pradiniam bei aukštesniuose ugdymo etapuose ir tobulėja žmogui mokantis visą gyvenimą. Vaikai ikimokykliniame ugdyme link šio tikslo keliauja nuosekliai įgydami ir plėtodami mokymosi mokytis gebėjimo patirtį. Mokslinėje literatūroje (Hofmann, 2008) išryškinamas pedagogo supratimas apie tai, kokią vietą mokymosi visą gyvenimą kontekste užima mokymosi procesas ir mokymosi mokytis gebėjimo ugdymas bei jo raidos perspektyva

konkrečiame žmogaus ugdymo(si) etape. C. Stringher (2014) teigimu, mokymasis mokyti apima požiūrių, supratimo ir įgūdžių įgijimą, kuris leidžia žmonėms tapti efektyvesniais, lankstesniais ir savarankiškai organizuotais besimokančiais. Autorius nurodo, jog mokymosi mokyti vystymuisi įtakos turi tiek tikslingas mokymosi proceso organizavimas, tiek atsitiktinės mokymosi pastangos, ugdymo turinys ir jo sudarymo būdai. Pabrėžiama, kad svarbios yra mokomosios medžiagos prasminės struktūros, kritiška prielaidų, taisyklių ir socialinių lūkesčių suvoktis, kurie daro įtaką žmonių suvokimui apie žinias ir kaip jie mąsto, jaučia ir elgiasi mokantis. Mokymosi mokyti vystymosi dimensija per visą gyvenimą, C. Stringher (2014) teigimu, yra vienodai svarbi, nes mokymasis mokyti tobulėja, auga ir vystosi ne tik formaliojo mokymosi, bet ir savarankiško mokymosi metu. Todėl pedagogams svarbu suprasti, kaip žmonės mokosi ir kokie įgūdžiai bei gebėjimai yra būtini jiems tampant nepriklausomais besimokančiais (Roberts, 2010). Vaikų smegenys, pasak L. Pound (2005), auga ir vystosi ugdant bei skiriant pakankamai dėmesio visiems vaiko raidos aspektams – psichologiniam, socialiniam, emociniam ir kognityviniam.

Literatūros analizė atskleidė, kad mokslininkai, tirdami mokymąsi mokyti, išskiria panašius, tačiau kartu ir kiek skirtingus mokymuisi mokyti reikšmingus gebėjimus. Apibrėždami mokymosi mokyti kompetenciją, B. Hoskins ir U. Fredriksson (2008) teigia, kad tai yra žinios apie kogniciją (žinojimas, ką tu darai ir ko nežinai), savireguliacijos mechanizmai (planavimas, ką darysi toliau, naudotų strategijų tikrinimas, vertinimas ir jų peržiūrėjimas). G. Gedvilienė ir D. Staniulevičienė (2014) atskleidžia tokius pagrindinius mokymosi mokyti kompetencijos gebėjimus: organizuoti mokymosi procesą, mokyti ir veikti savarankiškai, mokyti ir veikti grupėje, spręsti problemas, reflektuoti mokymąsi ir veiklą. C. Stringher (2014) atlikto tyrimo rezultatai atskleidė, jog įvairios mokymosi mokyti apibrėžtys pasižymi panašumais, susijusiais su kognityviniais ar metakognityviniais kintamaisiais, bet apima ir emocinių bei motyvacinių komponentų reguliavimą.

Nagrinęjant mokslinę literatūrą taip pat pastebėta, kad nors mokymosi mokyti gebėjimas turi visą eilę struktūrinių komponentų, tačiau išryškėja jų ugdymui(si) būtina prielaida, susijusi su prasmingu ir sąmoningu mokymuisi dalyvaujant mokymosi procese. M. Rowson (2000) požiūriu, mokymosi mokyti gebėjimas yra tam tikras mokymosi lygmuo, kai besimokantysis aktyviai ir atsakingai mokosi, įgyja gebėjimus suprasti savo mokymosi procesą (mokosi apie mokymąsi). Aptardami mokymosi mokyti gebėjimo komponentus ikimokykliniame amžiuje, N. Rao, J. Sun, L. Zhang (2014) nurodo, kad svarbu yra vaikų įgūdžiai, požiūris, kuris apima smalsumą,

problemų sprendimą, bendradarbiavimą, pasitenkinimą ir susidomėjimą mokymusi, savireguliaciją.

Mokymosi mokyti kompetencijai ugdytis, F. Caena (2019) teigimu, svarbus noras mokyti, atkaklumas, pasitikėjimas, smalsumas, taip pat kognityviniai aspektai – mokymosi supratimas, gebėjimas prisitaikyti prie naujo mokymosi, gebėjimas planuoti, organizuoti, bendradarbiauti, vertinti ir apmąstyti mokymąsi. Ž. Advilonienė (2019) išskiria šiuos mokėjimo mokyti kompetencijos komponentus: mokėjimo mokyti svarbos suvokimas, tikslo kėlimas, įvairių strategijų pasirinkimas, planavimas, organizavimas ir analizavimas. Į vaiką orientuotos paradigmos požiūriu, mokymosi mokyti centre yra savęs, kaip besimokančiojo, suvokimas (Roberts, 2010; Hofmann, 2008; Watkins, Carnell, Lodge, Wahner, Whalley, 2000) ir svarbu skatinti besimokantįjį prisiimti atsakomybę už savo mokymąsi, nes tai būtina tolesnei mokymosi sėkmei įvairiose mokymosi aplinkose. D. Roberts (2010) kaip mokymosi mokyti pagrindą akcentuoja kritinio mąstymo svarbą ir teigia, kad jis apima įvairius gebėjimus, svarbius besimokančiajam įvairiuose jo gyvenimo kontekstuose. Kiti autoriai (Watkins, Carnell, Lodge, Wahner, Whalley, 2000) pabrėžia besimokantiesiems svarbias nuostatas – pozityvų nusiteikimą mokyti, motyvaciją patiems mokyti, pasitikėjimą savimi, refleksiją. R. Deakin Crick, C. Stringher, K. Ren (2014) nurodo, kad mokymasis mokyti susijęs su kognityvinėmis ir metakognityvinėmis strategijomis. Gebėjimai naudoti tam tikras kognityvines ir metakognityvines strategijas yra svarbūs mokymosi sėkmei ir, kaip išskiria S. Frenkel (2014), metakognityviniai gebėjimai yra mokymosi mokyti gebėjimo centre. Todėl metakognityvinių strategijų taikymas mokymosi procese reiškia mokymosi prasmės paieškas, mokymąsi suprantant ir konstruojant naujas žinias jau turimų žinių pagrindu. Su metakognicijos sąvoka kai kurie autoriai (Hoskins, Fredriksson, 2008; Moreno, Martin, 2007) sieja ir patį mokymosi mokyti fenomeną, kas reiškia, kad besimokantysis sąmoningai ir palaiptai suvokia tai, kaip jis mokosi ir kaip jam lengviausia mokyti, t. y. supranta patį mokymosi procesą. Moksliniuose šaltiniuose (Pramling Samuelsson, Asplund Carlsson, 2008; Goswami, 2015) pažymima, kad metakognicija yra žinios apie kogniciją, tai žinojimas apie savo informacijos rinkimo procesą, savo paties kognityvinio veikimo stebėjimas ir reikalavimų skirtingoms kognityvinėms užduotims suvokimas. Autoriai (Pramling Samuelsson, Asplund Carlsson, 2008; Goswami, 2015), tyrę, kaip vaikai įsimena tam tikrus dalykus, pavyzdžiui, stipriąsias ir silpnąsias kai kurių dalykų puses, išskiria, kad vaikai gana gerai atsimesna ir stebi savo patirtį, o vertindami tai, ką išmoko, tai daro beveik taip gerai, kaip suaugusieji. Besimokančiajam, pasak mokslininkų (Watkins, Carnell, Lodge, Wahner, Whalley, 2000), svarbu

reflektuoti savo mokymosi patirtį koncentruojantis į mokymosi tikslą, naudotas strategijas, patirtus jausmus bei mokymosi kontekstą. Autoriai (Mackeracher, 2004; Hofman, 2008; Larrott, Moon, Huang, 2016) išskiria, kad mokymasis yra socialinis procesas, kuris vyksta besimokančiajam bendraujant ir bendradarbiaujant su kitais, stebint, kaip jie mokosi, o reflektuojant palaikomas žinojimo procesas ir kuriamos galimybės tolesniam mokymosi mokytis gebėjimo vystymuisi. Kaip teigia R. Bubnys (2012), reflektyvus mokymasis laikomas viena svarbiausių mokymosi mokytis prielaidų. Ikimokyklinio amžiaus vaikų skatinimas vertinti savo pačių mokymosi veiklą, suteikia vaikams daugiau galimybių kontroliuoti savo sėkmę. I. Pramling (1990) išskiria, kad savireguliacija geriau, nei savęs stebėjimas, leidžia vystytis metakognicijai. Įgyti refleksijos pradmenis apie savo kognityvinius gebėjimus ir suvokti, kaip juos reguliuoti, yra didelis pasiekimas ikimokykliniame amžiuje. Šių gebėjimų įvaldymas turi didelę reikšmę tolesnei sėkmei mokykloje.

Nagrinėjant teorinę literatūrą pastebėta, kad sistemingos prieigos atskleidžiant mokymosi mokytis gebėjimo sampratą nėra, išskiriami tik atskiri mokymosi mokytis gebėjimą išryškinantys aspektai. Remiantis autoriais (Pramling, 1990; Rowson, 2000; Watkins et al., 2000; Pukevičiūtė, 2007, 2010, 2015; Hofmann, 2008; Hoskins, Fredriksson, 2008; Pramling Samuelsson, Asplund Carlsson, 2008; Hautamäki et al., 2010; Gedvilienė, Staniulevičienė, 2014; Lukošūnienė, 2014; Deakin Crick, Stringher, Ren, 2014; Hautamäki, Kupiainen, 2014; Rao, Sun, Zhang, 2014; Pocevičienė, 2015; Stringher, 2016; Advilonienė, 2019), tyrusiais mokymąsi mokytis, jo struktūrą bei komponentus, galima apibendrinti ir išskirti mokymosi mokytis gebėjimo komponentus, kurie neatsiejami ir nuo mokymosi mokytis kompetencijos komponentų: gebėjimas savarankiškai kelti mokymosi tikslus, planuoti, efektyviai mokytis, reflektuoti savo mokymąsi. Šiuos komponentus pritaikant ikimokykliniame ugdyme, būtina atsižvelgti į vaikų amžiaus ypatumus ir į tai, kad minėti gebėjimai susiformuoja tik ikimokyklinio ugdymo pabaigoje pereinant į priešmokyklinį ugdymą. Darbo autorė, išanalizavusi mokslinę literatūrą apie mokymąsi mokytis, mokymosi mokytis kompetenciją, kaip orientaciją į jos siekį jau priešmokykliniame ugdyme ir šios kompetencijos vystymąsi tolesniuose ugdymo(si) etapuose, jį apibrėžia taip: *mokymosi mokytis gebėjimas – tai kompleksinis gebėjimas, kuris apima besimokančiojo gebėjimą kelti mokymosi tikslus, planuoti, kaip jų bus siekiama (pasirinkti mokymosi būdus ir priemones), gebėjimą mokytis ir reflektuoti apie mokymosi procesą ir rezultatus*. Mokymosi mokytis gebėjimas yra esminis ikimokyklinio amžiaus vaikams išmokstant mokytis ir tolesniuose etapuose ugdant(is) mokymosi mokytis kompetenciją, jis yra

ugdomas ir ugdosi besimokančiajam dalyvaujant įvairiose veiklose, įvairiose ugdymo(si) aplinkose ir kontekstuose. Mokymasis mokytis įgalina žmogų mokytis, kai iš esmės keičiasi mokymosi objektas, dalyvauti tęstiniame mokymosi procese.



**3 pav.** Mokymosi mokytis, kaip kompleksinio gebėjimo, struktūriniai komponentai ikimokyklinio ugdymo(si) etape (sudaryta darbo autorės)<sup>1</sup>

3 paveiksle vaizduojamas mokymosi mokytis gebėjimas, siejant jį su 2 paveiksle pateikta mokymosi mokytis gebėjimo vystymosi dinamika, ir nuoseklus jo tobulėjimas ikimokykliniame ugdyme. Remiantis mokymosi mokytis kompetencijos struktūriniais komponentais bei atsižvelgiant į ikimokyklinio ugdymo etapui nubrėžtus ugdymo(si) tikslus, buvo suformuluota mokymosi mokytis, kaip kompleksinio gebėjimo, kuriame integruojami keturi tarpusavyje susiję jį sudarantys struktūriniai komponentai, apibrėžtis: *besimokančiojo gebėjimas kelti mokymosi tikslus, planuoti, kaip jų bus siekiama (pasirinkti mokymosi būdus ir priemones), gebėjimas mokytis ir reflektuoti apie mokymosi procesą ir rezultatus.*

**Apibendrinimas.** *Analizuojant mokslinę literatūrą apie mokymąsi mokytis, išryškėjo terminų „mokymasis mokytis“ ir „mokėjimas mokytis“*

<sup>1</sup> Sudaryta darbo autorės, remiantis Pramling, 1990; Rowson, 2000; Watkins et al., 2000; Pukevičiūtė, 2007, 2010, 2015; Hofmann, 2008; Hoskins, Fredriksson, 2008; Pramling Samuelsson, Asplund Carlsson, 2008; Hautamäki et al., 2010; Gedvilienė, Staniulevičienė, 2014; Lukošūnienė, 2014; Deakin Crick, Stringher, Ren, 2014; Hautamäki, Kupiainen, 2014; Rao, Sun, Zhang, 2014; Pocevičienė, 2015; Stringher, 2016; Advilonienė, 2019).



*dažnas tapatinimo atvejis bei šių terminų vartojimo problemiškas. Pasigendama bendro sutarimo dėl mokymosi mokytis gebėjimo sąvokos ikimokykliniame ugdyme. Darbo autorė, vadovaudamasi požiūriu, jog reikalingas bendras sutarimas dėl ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymosi rezultatų ir pasirengimo testuoti tolesnį mokymąsi priešmokykliniame bei aukštesniuose ugdymo etapuose, rėmėsi mokymosi mokytis kompetencijos sampratos analize. Siekiant išlaikyti nuoseklią mokymosi mokytis gebėjimo ugdymo(si) trajektoriją nuo ikimokyklinio iki akademinio amžiaus, darbo autorė apibrėžė mokymosi mokytis gebėjimo sampratą, remdamasi mokymosi mokytis kompetencijai priskiriamais gebėjimais, pritaikant juos ikimokykliniam ugdymo lygmeniui. Darbe laikomasi požiūrio, kad mokymasis mokytis yra gebėjimas, kurį reprezentuoja pasiekti rezultatai (ikimokykliniame ugdyme – pasiekimai), jis yra kintantis ir nuolat vystosi bei atliepia asmens gebėjimą mokytis. Mokymasis mokytis siejamas su mokymosi procesu (ikimokykliniame ugdyme – mokymusi, kurio metu ugdomas mokymosi mokytis gebėjimas) bei atspindi asmens norą ir siekį mokytis, aktyviai dalyvauti mokymosi procesuose, mokytis visą gyvenimą.*

## 1.2. Vaiko raidos ir mokymosi dermė mokymosi mokytis gebėjimo ugdymo(si) kontekste

Per pastaruosius trisdešimt metų, kaip teigia autoriai (Pound, 2005; Deakin Crick, Stringer, Ren, 2014; Goswami, 2015), padaugėjo mokslo žinių apie vaikų vystymąsi, jų mokymąsi ir elgesį. Svarbūs tampa kognityvinių neuromokslų atradimai apie tai, kaip veikia žmogaus smegenys ir kaip jos mąsto. Ši informacija padeda suprasti, kad vaikas jau vaikystėje turi dideles galimybes mąstyti ir veikti. Mokslininkų (Pound, 2005; Pillow, 2010; Macblain, 2014; Goswami, 2015) teigimu, per pirmuosius dvejus gyvenimo mėnesius kūdikiai mėgdžioja suaugusiųjų veido, rankos gestus ir jau pirmaisiais metais supranta suaugusiųjų elgesio modelius, formuojasi požiūrį į veiksmus ir reakcijas. Taigi išryškėja šeimos įtaka vaikui ir jo tolesnio mokymosi sėkmei, gebėjimams išklaudyti, dėmesingumui, kontrolei ir atkaklumui. Socialinio konstruktyvizmo požiūriu, kiekvienas mokymasis prasideda socialiniame kontekste, jis lemia procesus, kurių metu vaikai konstruoja savo pačių supratimą. Vaikai priima ir mokosi to, ką mato kituose bei kas yra prasminga jiems, ir kiekvieno veikėjo vaidmuo daro įtaką šiam procesui (Akyol, Fer, 2010; Macblain, 2014; Gabriel Târziu, 2016; Louvigne, Uto, Kato, Ishii, 2018; Kumar Shah, 2019). Z. L. Sim ir F. Xu (2017) pabrėžia, kad kūdikiai tyrinėja ne atsitiktinai – jie mokosi ir laisvai žaisdami gali

sugeneruoti žinias bei susiformuoti aukštesnio lygio apibendrinimus. Išskiriama spontaniško vaikų žaidimo svarba, kurio metu jie motyvuotai siekia suprasti, kokios priežastys daro įtaką kitų objektų, esančių aplink juos, elgesiui, o tai leidžia susiformuoti konceptualioms struktūroms, kurios prognozuoja ir paaiškina kitų elgesį bei veiksmus. Pirmieji penkeri vaiko metai, kaip teigia mokslininkai (Pillow, 2010; Whitebread, 2012; Bakken, Brown, Downinga, 2017), yra esminis laikotarpis, nes jo metu vystosi vaiko mąstymo, elgesio, emociniai įgūdžiai, vaikai lavina kalbinius, pažintinius, socialinius ir savireguliacijos įgūdžius, kurie yra svarbūs tolesnei vaiko veiklai daugelyje sričių.

I. N. Varga ir P. Bauer (2014) teigia, kad ankstyvame amžiuje kognityviniams gebėjimams įtakos turi vaiko aplinkos veiksniai, kurie laikui bėgant nuolat kinta. Norint suvokti kognityvinius procesus, būtina suprasti, kaip yra įgyjamos žinios, o žinių įgijimui svarbūs: mąstymas, atmintis, lingvistiniai gebėjimai (kalba), informacijos apdorojimo būdai. Pasak L. S. Vygotskio (1978), kai vaikai gimsta, jie jau turi tam tikrus kognityvinio vystymosi pradmenis, kurie apima tokius elementus kaip dėmesys, atmintis, vizualinis atpažinimas – tai aukštesniųjų gebėjimų procesai. Mokslininkų (Taylor, 2004; Daniels, Clarkson, 2010; Pillow, 2010) teigimu, vaikai pradeda samprotauti apie savo protines galimybes jau ikimokykliniame amžiuje ir kuo jie vyresni, tuo jų supratimas apie protinius gebėjimus auga. Vaikai nuo dvejų metų amžiaus supranta, kad mąstymui naudoja smegenis, tačiau jų supratimas apie smegenų veiklą yra gana paprastas, jiems tai yra tiesiog talpykla, kurioje saugomos mintys ir prisiminimai. Jau nuo trejų metų vaikai demonstruoja tam tikrą supratimą, kad prisiminimai (atmintis) apie praeityje patirtas emocijas ir potyrius gali padėti mintims, kurios daro įtaką dabartinėms jų emocijoms, o ketverių metų – supranta, kad reikia pasistengti norint atsiminti tam tikrą informaciją. Žaidimą ir savireguliaciją tyrinėjusios mokslininkės P. Hakkarainen, M. Brėdikytė, A. Brandišauskienė, G. Sujetaitė-Volungevičienė (2015) pabrėžė, jog jau trejų metų vaiko atmintis yra išplėtota ir pasireiškia mėginimu apibendrinti savo patirtį. Pabrėžiama, jog žinios apie atmintį ir gebėjimas suvokti savo minčių turinį tobulėja palaipsniui nuo ankstyvos vaikystės iki pilnametystės. Vaikai iki penkerių metų pradeda suprasti, kad jie gali aktyviai valdyti savo protines galimybes ir daryti įtaką gebėjimui apdoroti bei atlikti protines užduotis. Dėl to vyresni vaikai pasirenka konkrečias strategijas, kaip pasiekti tam tikrą mokymosi tikslą, stebi, kaip jie supranta informaciją, ir geba įvertinti savo pažangą atliekant mokymosi veiklas (Taylor, 2004; Daniels, Clarkson, 2010; Pillow, 2010). Kai kurie autoriai (Bhattacharjee, 2015; Steve Olusegun, 2015) akcentuoja, kad žinios gali egzistuoti tik žmogaus viduje ir tai nebūtinai turi atitikti pasaulio

realybę. Besimokantieji nuolat stengiasi sudaryti savo asmeninį realaus pasaulio modelį, suvokdami kiekvieną naują patirtį, nuolatos tobulina mąstymo modelius, kurie atspindi naują informaciją ir tuo pačiu konstruoja individo realybės aiškinimą. Kitaip tariant, vaikai mokosi pritaikydami naują informaciją kartu su tuo, ką jau žino.

Pasak B. H. Pillow (2010), ketverių–penkerių metų amžiaus vaikai gali priimti sprendimus įvertinę savo žinojimą (tai, ką žino) ir tiksliai numatyti bei atpažinti rezultatus, atskirti matymą, pasakymą, įsivaizdavimą, gali daryti išvadas iš karto po fakto arba netgi po kurio laiko. Moksliniai tyrimai (Fang, Cox, 1999; Daniels, Clarkson, 2010) atskleidė, kad ketverių metų vaikas pradeda suprasti savo protines galimybes, kitų mintis, todėl šio amžiaus vaikų reflektavimo gebėjimai paprastai pereina nuo savęs apibūdinimo, konkrečiais žodžiais išskiriant fizines savybes ar pomėgius ir veiklas, iki savybių ar bruožų, kurių negalima iš karto pastebėti, apibūdinimo. Remiantis kognityvinio konstruktyvizmo požiūriu, pasak autorių (Powell, Kalina, 2009; Steve Olusegun, 2015; Baysan, Silman, 2016), vaikai konstruoja savo supratimą ir žinias apie pasaulį patirdami bei apmąstydami savo patirtį, suprasdami savo mokymosi patirtį. Vaikai suvokia informaciją, kurią gauna, ir kiekvienas individualiai organizuoja savo paties suvokimą apie šią informaciją, sukuria savo prasmę bei kelia tikslus. Autoriai (Hakkarainen, Brėdikytė, Brandišauskienė, Sujetaitė-Volungevičienė, 2015) atkreipia dėmesį, jog veiklos refleksiją bei situacijos interpretaciją lemia tai, kokią reikšmę pats vaikas jai suteikia ir koku būdu jis ją susieja su savo patirtimi, kokią prasmę jai suteikia. Todėl orientacija į prasmingą vaikui veiklą turi ypatingą poveikį tiek psichologinių procesų raidai, tiek vaikų mokymosi pasiekimams. Ketverių metų amžiaus vaikai pradeda suprasti, kad jie gali turėti pozityvius ir negatyvius nusistatymus bei jausmus tuo pačiu metu. Vaikai apibūdina save ne tik pozityviai, tačiau tampa labiau savikritiški ir apibūdina tiek teigiamas, tiek neigiamas savo savybes. Toks savęs supratimas turi nepaprastai didelę reikšmę ir vaiko motyvacijai mokytis. H. Daniels ir P. K. Clarkson (2010) nuomone, į vaiką orientuotas pedagogo požiūris ugdant vaikus leidžia išvengti vaikų negatyvaus savęs, kaip besimokančiojo, vertinimo bei motyvacijos trūkumo vėliau mokantis mokykloje.

Didžiausias pokytis vaikystėje įvyksta vaikams pasiekus penktuosius gyvenimo metus. Autoriai (Taylor, 2004; Daniels, Clarkson, 2010; Pillow, 2010) pabrėžia, jog šiame amžiuje patobulėja vaikų savireguliacijos gebėjimai, atminties galimybės ir strategijos, savirefleksija, samprotavimas ir loginis mąstymas, perspektyvos matymas. Tai įvyksta dėl pokyčių vaiko smegenyse, daugiausiai dėl priekinės smegenų skilties reorganizacijos, kuri lemia atminties, dėmesio ir savirefleksijos procesų pakitimus. Šie pakitimai

sustiprina kitus gebėjimus, daugiausia savireguliaciją, kuri padeda vaikams valdyti emocijas, sukcentruoti dėmesį ir tikslingai kontroliuoti savo elgesį. Nuo penkerių metų tobulėja vaikų atminties pajėgumai ir atminties strategijų pasirinkimas, kas leidžia jiems įsisavinti naują informaciją, suprasti, kad pastangos daro įtaką kognityviniams rezultatams. Tobulėjantys gebėjimai leidžia geriau koncentruoti dėmesį ir sujungti nesusijusią informaciją, o tai padeda įsisavinti naują informaciją. Ikimokyklinio amžiaus vaikai gali naudoti atminties strategijas daiktams pažįstamoje aplinkoje atsiminti, pavyzdžiui, įvardyti mėgstamą žaislą. D. Whitebread (2012) atkreipia dėmesį, kad ikimokyklinio amžiaus vaikai mokosi ir tobulėja, kai nauja informacija yra pateikiama kontekste, kuris jiems yra įdomus ir atliepia realias situacijas. H. Daniels ir P. K. Clarkson (2010) tyrimai atskleidė, kad vaikai demonstruoja neįtikėtinus gebėjimus prisimindami informaciją, kai vaidmeniniame žaidime jie kuria istorijas ir sąveikauja su žaislais. Vaidmeninio žaidimo metu, pasak I. Pramling Samuelsson ir M. Asplund Carlsson (2008), vaikai komunikuoja ir diskutuoja, kuria turinį, aptaria, ką, po ko ir kaip reikėtų daryti, tokiu būdu žaidimas koordinuoja mokymąsi.

Išskirtina tai, kad vaikai patys reorganizuoja savo priklausomumą nuo išorinių veiksnių, kurie padėtų jiems prisiminti, ir dažniau naudoja atminties strategiją, pavyzdžiui, vaikas prašo mamos, kad ji jam primintų. Taip vaikai išmoksta geriau reguliuoti savo mintis, elgesį ir emocijas. Atskleistas ryšys tarp atminties ir problemų sprendimo, t. y., pasak L. Taylor (2004), kuo daugiau vaikai sprendžia problemų, tuo geriau jie gali pritaikyti atminties strategijas, reikalingas tam tikrose situacijose. Šio amžiaus vaikai yra įvaldę kalbos gebėjimus, vartoja platesnį žodyną, ilgesnius ir sudėtingesnius sakinius, jie pradeda mąstyti apie kalbos manipuliacijas. Kalbos reikšmę vaikų mokymuisi akcentavo ir L. Vygotskis (1978), išreikšdamas mintį, jog kalba yra kaip įrankis, kuris įgalina vaikus vystyti savo mąstymą ir atlikti užduotis. Suteikiant vaikams reikiamą žodyną ir skatinant juos išsakyti savo idėjas diskusijoje, kalba yra pagrindinis elementas, padedantis jiems vystyti mąstymo lankstumą ir konstruoti jų pačių supratimą apie pasaulį.

Vaikų gebėjimas reguliuoti savo elgesį, pasak autorių (Daniels, Clarkson, 2010; Pillow, 2010), yra nulemtas tobulėjančio savirefleksijos gebėjimo. Reflektavimo gebėjimų patirtis taip pat sukuria galimybes vaikams geriau suprasti savo emocijas. Nuo penkerių metų vaikai iš naujo pažvelgia į savo samprotavimus ir loginį mąstymą. Jie pradeda matyti dvi perspektyvas ar problemos sprendimus tuo pačiu metu ir lyginti juos, nors iki tol samprotavimai charakterizuojami kaip vienašaliai, nes vaikai koncentruojasi į vieną perspektyvą, vieną problemą ar įvykį vienu metu. Kitas reikšmingas pokytis, susijęs su patobulėjusiu loginiu mąstymu, yra konkrečios mąstymo

operacijos (pvz., klasifikuojant ir planuojant), kas yra svarbu vaikams mokantis. Vaikų gebėjimas planuoti savo veiklas iš dalies priklauso nuo jų gebėjimo decentralizuoti problemą, išskaidant ją į keletą atskirų aspektų. Norėdamas suplanuoti veiklą, vaikas turi turėti omenyje esamas sąlygas, galvoti apie siekiamą tikslą ir tai, kokia turėtų būti jo veiksmų eiga. Todėl vaikams svarbu suvokti atminties strategijų galimybes, o tai padaryti gali padėti suaugusieji, mokydami juos reflektuoti. Vaikų kognityvinės veiklos supratimui įtaką daro supratimas apie kitus, jų veiksmus ir veikimo strategijas. Kita vertus, vaikai stebėdami savo pažinimą gali geriau suprasti bendraamžių ir suaugusiųjų veiksmus bei žinias. Tai gali pasireikšti stebėjimo, socialinės sąveikos ar dalyvavimo veikloje metu. Mokymąsi grupėje vaikams suteikia įvairių patirtį, kuri padeda ugdytis savirefleksijos ir savireguliacijos įgūdžius (Daniels, Clarkson, 2010; Pillow, 2010). Naują patirtį apie kognityvinę veiklą vaikai gali įgyti ir stebėdami savo pačių veiklą, tuo pat metu tobulinti savo metakognityvinius įsitikinimus, nes, kaip pastebi L. Taylor (2004), penkerių metų vaikai pradeda demonstruoti geresnes žinias apie savo protines veiklas ir dėmesį. Kartodami savo patirtį arba reflektuodami ją, vaikai gali suprasti ir konstruoti stabilias bei ilgalaikes konceptualias žinias, jie geba suvokti informacijos prieinamumą atmintyje, o šis pažinimo jausmas didėja vaikams augant.

Augdami vaikai vis geriau įvertina savo atminties galimybes. Mokslininkų (Bowman, Donovan, Burns, 2001) atliktų tyrimų rezultatai atskleidė, kad jau dvejų–penkerių metų vaikų veikloje išvėliojamas ryšys tarp metakognityvinių įgūdžių ugdymo ir gebėjimo spręsti problemas, kai reikia apmąstyti, numatyti, abejoti ir kelti hipotezes. Moksliniuose šaltiniuose (Taylor, 2004; Daniels, Clarkson, 2010; Pillow, 2010) teigiama, kad jau penkerių metų vaikai gali naudoti metakognityvines strategijas ir be suaugusiųjų priminimo. Vaikai turi tam tikrą gebėjimą pajusti, kaip jie atpažįsta sprendimus, tačiau dar menkai apmąsto savo sąmonės veiklą. G. French (2007) atkreipia dėmesį, kad vaikai galvoja ir dažnai remiasi tais pačiais būdais, kaip ir suaugusieji, tačiau jiems trūksta patirties ir jie vis dar vysto svarbius metakognityvinius ir valdymo funkcijos įgūdžius. Tačiau M. Alvestad (2011) pabrėžia, kad vaikams būtina ugdytis supratimą apie mokymąsi ir metakognityvinį lygmenį jau ikimokykliniame amžiuje. T. E. Chernokova (2014), remdamasi atlikto tyrimo rezultatais, akcentuoja, kad penkerių–šešerių metų vaikams reikia pagalbos ugdantis metakognityvines struktūras, kurios apima ir metakognityvines žinias. Šiame amžiuje metakognityvinės žinios yra siejamos su kognityvinės patirties supratimu. Dėl neišsivysčiusių refleksijos ir kalbos gebėjimų, vaikams dar sudėtinga išreikšti žodžiais savo patirtį. R. Fisher (1998) atkreipia dėmesį, kad

metakognityvinių gebėjimų ugdymas(is) priklauso nuo kiekvieno vaiko gebėjimų, tačiau yra nepaprastai svarbūs vaikams sprendžiant problemas. Kaip išskiria mokslininkai (Juodaitytė, 2001; O'Neill, McMahon, 2005; Cullen, Harris, Hill, 2012; Weimer, 2013; Benkosi, 2014; Andiema, 2016), besimokantieji turi tyrinėti ir analizuoti tai, ką jie padarė, kad įgytų žinias ir reikiamus įgūdžius. Savęs įsivertinimas koncentruojasi į savo gebėjimų įsivertinimą, kai vaikai supranta, kaip stebėti ir prisiimti atsakomybę už savo mokymąsi, tada efektyviai naudoja tam tikras mokymosi priemones.

Autoriai (Juodaitytė, 2001, 2004; O'Neill, McMahon, 2005; Langford, 2010; Weimer 2013) pabrėžia vaikų atsakomybę – kai vaikai prisiima atsakomybę už savo mokymąsi ir savarankiškai priima sprendimus, jie lengviau pastebi, ko gali pasiekti, kaip nepriklausomi (savarankiški) besimokantieji. Vaikai, kaip besimokantieji, gali ne tik pasirinkti, ką mokyti, bet ir tai, kaip ir kodėl mokyti. Padidėjus vaiko atsakomybei, padidėja besimokančiojo savarankiškumo jausmas. A. Juodaitytės (2004) teigimu, mokymasis yra aktyvus vaikų dalyvavimas savarankiškai planuojant ir organizuojant savo veiklą, tai atliepia ir svarbias mokymosi mokytis gebėjimui reikalingas išsiugdyti nuostatas bei pasirengimą ateities gyvenimui – mokymuisi visą gyvenimą.

***Apibendrinimas.** Šiuolaikiniai psichologiniai tyrimai ir neuromokslo išvados atskleidžia vaiko vystymosi ankstyvoje vaikystėje kognityvinio (mąstymo, atminties, dėmesio, kalbos gebėjimų) ir metakognityvinio (savęs ir savo galių pažinimo) lauko galimybes bei leidžia teigti, kad jau ikimokyklinio amžiaus vaikai yra pajėgūs tikslingai mokyti ir išsiugdyti mokymosi mokytis gebėjimą. Išskiriama, kad vaikas mokosi nuo pat gimimo, o jo aplinkos veiksniai turi įtakos tolesnio mokymosi plėtotei. Dėl smegenyse vykstančių procesų didžiausias pokytis vaiko raidoje įvyksta ties penktaisiais metais – patobulėja savireguliacijos gebėjimai, atminties galimybės ir strategijos, savirefleksija, samprotavimas ir loginis mąstymas, perspektyvos matymas. Refleksijos gebėjimų ugdymuisi svarbūs vaiko kalbiniai gebėjimai ir jų vystymasis, todėl ikimokyklinio amžiaus vaikams svarbi pagalba reflektuojant savo mokymosi patirtį.*

### 1.3. Vaikų mokymosi mokytis gebėjimo ugdymo(si) prielaidos ikimokykliniame ugdyme

Atsižvelgiant į mokymosi mokytis gebėjimo struktūrą ir jo komponentus (atskleistus 1.1 poskyryje), išanalizuotas vaiko vystymosi teikiamas galimybes ugdyti(s) šiam gebėjimui (1.2 poskyris), 1 lentelėje

apibūdintos mokymosi mokyti gebėjimo ugdymą(si) skatinančios prielaidos, atliepančios kiekvieną šio gebėjimo struktūrinį komponentą.

**1 lentelė.** Mokymosi mokyti gebėjimo ugdymą(si) skatinančių prielaidų apibūdinimas (sudaryta darbo autorės)

Mokymosi mokyti gebėjimo komponentai	Vaikų mokymosi aspektai, orientuoti į mokymosi mokyti gebėjimą	Mokymosi mokyti gebėjimą skatinančios pedagoginės prielaidos
Gebėjimas kelti mokymosi tikslą	Kognityvinės ir metakognityvinės patirties aspektai: žinios apie save, kaip besimokantįjį; turimos patirties įsivertinimas; pažinimo poreikių išreiškimas.	<p><i>Motyvacijos skatinimas</i> (motyvuojanti aplinka, iššūkiai);</p> <p><i>įgalinimas įsitraukti ir dalyvauti</i> (žodinis drąsinimas, skatinimas kalbėti, reikšti norus, naudojama vizualizacija, technologijos, kontekstas);</p> <p><i>turimos patirties rėmimas</i> (ką žino, moka, norėtų sužinoti, išmokti), <i>savirefleksijos skatinimas</i>;</p> <p><i>skatinamas „laisvasis pasirinkimas“</i>;</p> <p><i>teigiamos emocijos pažinimui ir mokymosi rezultatui</i>;</p> <p><i>atsakomybės, pasitikėjimo savimi, savireguliacijos skatinimas</i> (remiantis Hohmann, Weikart, 1995; Frecnh, 2007; Larkin, 2010; Monkevičienė, 2014; Kangas, 2016; Nyland, 2017; Louvigne, Uto, Kato, Ishii, 2018).</p>
Gebėjimas planuoti, kaip bus siekiama tikslo (mokymosi veiklos būdų ir priemonių pasirinkimas)	Mokymosi veiklos tikslui pasiekti numatymas; veiklos eigos projektavimas; priemonių ir mokymosi šaltinių veiklai atlikti pasirinkimas.	<p><i>Savarankiško mąstymo įgalinimas, skatinimas planuoti individualiai ir grupėje</i> (hipotezių kėlimas, prognozavimas, problemų formulavimas, samprotavimas);</p> <p><i>planavimo įgūdžių skatinimas</i>;</p> <p><i>pedagogo pagalba</i>;</p> <p><i>turtinga priemonėmis ir mokymosi šaltiniais aplinka</i>;</p> <p><i>atsakomybės už mokymosi rezultatus, pasitikėjimo savimi, savarankiškumo ir savireguliacijos skatinimas</i> (remiantis Hohmann, Weikart, 1995; Juodaitytė, 2001, 2004; Duschl, Schweingruber, Shouse, 2007; French, 2007; Moreno, Martin, 2007; Hoskins, Deakin Crick, 2008; Daniels, Clarkson, 2010; Pillow, 2010; Monkevičienė, 2014;</p>

Mokymosi mokyti gebėjimo komponentai	Vaikų mokymosi aspektai, orientuoti į mokymosi mokyti gebėjimą	Mokymosi mokyti gebėjimą skatinančios pedagoginės prielaidos
Gebėjimas mokyti	Mokymosi procesas: sutelktumas į atliekamą veiklą (ar užduotį); savarankiškas mokymasis; mokymasis individualiai ir bendradarbiaujant; metakognityvinių ir kognityvinių žinių bei įgūdžių kūrimas.	Goswami, 2015; Steve Olusegun, 2015; Fayden, 2016). <i>Sąveikos su socialine aplinka kūrimas</i> (bendradarbiavimo ir savipagalbos skatinimas); <i>palaikanti mokymąsi aplinka</i> (pedagogo pagalba, aktyvaus dalyvavimo skatinimas ir palaikymas kuriant mąstymo būdus); <i>emociskai saugi aplinka</i> ; <i>kognityvinės ir metakognityvinės</i> (kaip atliekama užduotis) <i>patirties skatinimas</i> ; <i>atsakingumo, pasitikėjimo savimi, kūrybiškumo ir iniciatyvumo, savireguliacijos skatinimas</i> (remiantis Vygotsky, 1978; Hohmann, Weikart, 1995; Watkins et al., 2000; Bowman et al., 2001; Pound, 2005; Woodhead, 2006; French, 2007; Daniels, Clarkson, 2010; Larkin, 2010; Alvestad, 2011; Whitebread, 2012; Monkevičienė, 2014; Goswami, 2015; Hille, Evanschitzky, Bauer, 2015; Fayden, 2016; Kangas, 2016; Li, Nyland, Margetts, Guan, 2017).
Gebėjimas reflektuoti apie mokymosi procesą ir rezultatus	Mąstymas apie save, kaip besimokantįjį (veiklos analizavimas, savo mąstymo stebėjimas ir pasiektų rezultatų bei įgytos patirties apibūdinimas); supratimas, kaip mokėsi (kokius mokymosi būdus vaikas naudojo, kokiais būdais rėmėsi).	<i>Skatinimas kalbėti</i> (pasakoti apie tai, ko išmoko ir koku būdu to pasiekė); <i>įgalinimas įsivertinti mokymosi rezultatus</i> (sėkmių ir nesėkmių analizė – ką darytų kitaip?); <i>kognityvinės</i> (ko reikėjo atlikti užduočiai ar veiklai) <i>ir metakognityvinės</i> (suprasti, kaip užduotis buvo atlikta) <i>patirties išsakymo skatinimas</i> ; <i>pasitikėjimo savimi, kaip besimokančiuoju, skatinimas</i> (remiantis Hohmann, Weikart, 1995; Rowson, 2000; Hofmann, 2008; Larkin, 2010; Roberts, 2010; Monkevičienė, Žemgulienė, Stankevičienė, 2013; Monkevičienė, 2014; Goswami, 2015).

***Gebėjimas kelti mokymosi tikslą.*** Veiksmingai ir prasmingai mokyti padeda aiškus tikslo suvokimas ir orientavimasis į jį. Autoriai (Louvigne, Uto,



Kato, Ishii, 2018) pabrėžia motyvacijos svarbą ir jos stiprų ryšį su mokymosi tikslais. Mokymosi tikslai yra reikšmingi, kai yra susieti su besimokančiųjų poreikiais, tada mokymasis tampa prasmingas ir svarbus besimokantiejiems (Pound, 2005; French, 2007; Pramling Samuelsson, Asplund Carlsson, 2008; Hille, Evanschitzky, Bauer, 2015; Fayden, 2016). Mokslinėje literatūroje (Larkin, 2010; Kangas, 2016; Nyland, 2017) akcentuojama, kad mokymasis yra glaudžiai susijęs su dalyvavimo patirtimi, kai gerbiamos vaiko perspektyvos. Šis požiūris kuria priklausymo jausmą, atsiranda mokymosi džiaugsmas bei vystosi motyvacija. Tam svarbios yra tiek *vidinė motyvacija*, kai besimokantysis akcentuoja savęs pažinimo veiksmus, tokius, kaip noras mokytis dėl asmeninių interesų, smalsumo ar tobulėjimo, tiek *išorinė motyvacija*, kuri priklauso nuo to, kiek dėmesio skiriama veiklos rezultatams. Kognityvinio konstruktyvizmo teorija teigia (Powell, Kalina, 2009; Steve Olusegun, 2015; Baysan, Silman, 2016), kad vaikai konstruoja savo supratimą ir žinias apie pasaulį, patirdami ir apmąstydami bei suprasdami savo mokymosi patirtį. Vaikai suvokia visą informaciją, kurią jie gauna, ir kiekvienas individualiai organizuoja savo paties suvokimą apie šią informaciją, sukuria savo prasmę bei kelia tikslus. Vaikystės tyrėjai (Monkevičienė, 2014) atkreipia dėmesį, kad ugdant vaikus ir įtraukiant juos į aktyvų mokymąsi, svarbu remtis jų gyvenimiška patirtimi, gilintis į vaiko pasaulio matymą ir jo poreikių raišką, akcentuojama, kad ikimokykliniame ugdyme dominuoja patirtinis mokymasis. Tikslų kėlimo procese yra derinama kognityvinė ir metakognityvinė patirtys, todėl pedagogas turėtų skatinti šių patirčių dermę, kai turima patirtis yra permąstoma, įsivertinama numatant naujos patirties poreikį, kuris ir paskatina naujų tikslų atsiradimą. Moksliniuose šaltiniuose (Langford, 2010; Diamond, Grob, Reitzes, 2015; Andiema, 2016) teigiama, kad pedagogas, vadovaudamasis į vaiką orientuotu požiūriu, turi įvertinti ir pasiūlyti vaikams prasmingas veiklas. Kuriant santykius tarp vaikų ir turinio, pedagogai turi atsižvelgti į vaikų interesus bei turimas žinias apie mokymosi turinį, palaikyti jų turimą patirtį ir skatinti juos naujoms paėškoms. Vaikų mokymosi tikslai gali būti planuojami tiek jų pačių inicijuotoje veikloje, tiek pedagogo suplanuotoje ir inicijuotoje veikloje. Mokslininkai (Hohmann, David, Weikart, 1995) pastebi, kad vaikai pradeda veiklą, kuri kyla iš jų asmeninių interesų, todėl svarbu sudaryti jiems galimybes šiuos interesus realizuoti, stebint ir skatinant jų pomėgius. Pedagogai neturėtų būti pasyvūs vaikų inicijuotos ir nukreiptos veiklos metu, kaip tik priešingai – turėtų palaikyti teigiamą vaikų nusiteikimą siekiant mokymosi tikslų. Svarbus pedagogo vaidmuo sudarant galimybes vaikams įsitraukti keliant mokymosi tikslus ir planuojant veiklą, skatinant vaikų iniciatyvą joje dalyvauti, tokiu būdu gilinant ir plečiant jų turimą patirtį, juos

motyvuoti, kviesti, padrašinti naudotis visomis galimybėmis, kelti iššūkius ir skatinti jų kūrybiškumą. Vaikai turėtų būti aktyviai įtraukti ir į pedagogo inicijuotą bei nukreiptą veiklą, drašiniami reikšti savo idėjas ir norus. Pedagogai skatina vaiko mokymąsi palaikydami ir derindami vaiko ir (ar) pedagogo inicijuotą veiklą. Atkreipiamas dėmesys, kad vaikų inicijuota veikla yra susijusi su jų aktyviu dalyvavimu mokantis. Pedagogų vaidmuo yra palengvinti dalyvavimą ir suteikti paramą bei sukurti aplinką, kuri būtų atvira vaikų inicijuojamai veiklai, laisvam pasirinkimui. Būtina suprasti, kad aktyvūs besimokantieji randa daugybę dalykų, kuriuos reikia nuveikti, ir dažnai kalba apie tai, ką ketina daryti, todėl suaugusieji, suvokiantys aktyvių besimokančių asmenų palaikymo svarbą, turi suprasti, kad būtent vaiko vidinė motyvacija sukuria veiksmingą organizacinę jėgą jo viduje (Hohmann, Weikart, 1995; French, 2007; Kangas, 2016). Mokslininkų (Langford, 2010; Diamond, Grob, Reitzes, 2015; Andriema, 2016) teigimu, pedagogui svarbu vadovautis į vaiką orientuotu požiūriu skatinant vaikų susidomėjimą, analitinį ir kritinį mąstymą, pasitikėjimą savimi ir atsakomybę – tai pasiekti padeda vaikų skatinimas reflektuoti savo turimą patirtį.

***Gebėjimas planuoti, kaip bus siekiama tikslo (mokymosi veiklos būdų ir priemonių pasirinkimas.*** B. Hoskins, R. Deakin Crick (2008), atkreipdami dėmesį į planavimą, nurodo, jog tam, kad būtų pasiekti norimi rezultatai, svarbios yra trys dimensijos: besimokantieji, jų charakteristikos, mokymo ir mokymosi procesai, orientuoti į mokymosi mokytis gebėjimo ugdymą(si). Planuojant ugdomąją veiklą, plečiant vaikų mąstymo ribas, svarbu skatinti vaikų aktyvų mokymąsi, bendradarbiavimą, atsakomybės už savo mokymąsi prisiėmimą, mokymąsi apie mokymąsi. Pedagogas turėtų vadovautis į vaiką orientuota paradigma, žvelgiant į jį kaip į aktyvių besimokančiųjų (Juodaitytė, 2001, 2004; O'Neill, McMahon, 2005; Langford, 2010; Weimer, 2013), reikalaujantį laisvės nuo suaugusiojo, savarankiškai tyrinėjantį ir įprasminantį pasaulį. Į vaiką orientuotas ugdymas prasideda nuo vaiko poreikių ir interesų tenkinimo, reaguojant į unikalias jo savybes. Vaikai, kaip besimokantieji, gali pasirinkti, ką ir kaip mokytis, todėl reikšminga pedagogo sąveika su vaiku, taip pat jo kuriama priemonėmis turtinga aplinka.

A. Moreno ir E. Martin (2007), tyrę vaikus iki trejų metų jiems žaidžiant simbolinius žaidimus, patvirtino, jog ikimokyklinio amžiaus vaikai geba planuoti veiklą ir su pedagogo pagalba numatyti veiklos atlikimo eigą. D. H. Daniels ir P. K. Clarkson (2010) pabrėžia, kad jau nuo ketverių metų vaikai dažnai kuria planus (žingsnis po žingsnio), tačiau jie susiduria su sunkumais kurdami sisteminius planus (susidedančius iš kelių sudėtingesnių žingsnių) siekiant užsibrėžto tikslo, todėl jiems būtina pagalba ir pedagogai

turėtų į tai atsižvelgti skatindami jų planavimo gebėjimus. Kaip teigia B. H. Pillow (2010), vaikai nuo penkerių metų pasiekia geresnius rezultatus planuodami ir atlikdami kitas kategorizavimo užduotis, todėl svarbūs pedagogo inicijuojami perspektyviniai pokalbiai, kurie leidžia nuolat tobulėti vaikų veiklų planavimo gebėjimams, siekiant numatytų tikslų.

Siekiant efektyvaus vaikų mokymosi, pedagogams svarbu suprasti, kad vaikai kuria savo pažinimo struktūras mokydamiesi asmeninėje aplinkoje, jie sieja naują patirtį su jau turimomis žiniomis ir persvarsto reikšmes, kai susiduria su nesuprantama informacija, kuri neatitinka ankstesnės jų mokymosi patirties. Pedagogams būtina planuoti individualų vaikų mokymąsi skatinančias situacijas ir veiklą grupėje. Socialinio konstruktyvizmo požiūriu (Kim, 2001; Akyol, Fer, 2010; Steve Olusegun, 2015), vaikai išmoksta abejoti dalykais ir pritaikyti įgytas naujas žinias realiame gyvenime, todėl kuriant mokymosi veiklą autentiškame, realiame kontekste, vaikai skatinami įsitraukti, taip plėtojant jų socialinius ir komunikavimo gebėjimus, pabrėžiant bendradarbiavimo ir keitimosi idėjomis aplinkos svarbą. Pedagogas turėtų naudoti metodus, skatinančius vaikus bendrai kurti veiklos rezultatus ir suteikti jiems prasmės socialinio mokymosi metu (pvz., projektinis metodas, grupinis darbas ir pan.).

Pedagogas, pasak U. Goswami (2015), turėtų suprasti, kad savireguliacija vaikams padeda suprasti ir planuoti savo mokymosi veiklas. Įvairių vaikų veiklų (meno, žaidimo, kalbos, šokio, rašymo) aspektus nagrinėję autoriai (Hohmann, Weikart, 1995; Duschl, Schweingruber, Shouse, 2007; French, 2007; Fayden, 2016) pastebėjo, jog vaikai formuoja hipotezes, reikalaujančias mąstymo visose srityse, todėl pedagogams patariama skatinti įvairius jų mąstymo būdus, nes vaikai gali panaudoti platų samprotavimo procesų, kurie formuoja mokslinio mąstymo pamatus nuolat kintančioje jų mokymosi patirtyje, diapazoną. Vienas iš pagrindinių aktyvaus mokymosi principų – plačių galimybių vaikams rinktis sudarymas. Ikimokyklinio amžiaus vaikai gana gerai ir noriai renkasi veiklos priemones bei nusprendžia, kaip jomis naudosis, todėl suaugęs asmuo yra atsakingas už įvairiomis priemonėmis turtingą aplinką, kurioje vaikai galėtų tyrinėti, eksperimentuoti ir manipuluoti su skirtingomis medžiagomis, užduoti klausimus, kelti hipotezes. Vaikams turėtų būti sudaromos galimybės patiems pasirinkti priemones ir alternatyvius suplanuotos veiklos vykdymo būdus, ugdomosi turinys ir veiklos pirmiausia turėtų atitikti individualius vaiko gebėjimus bei jį dominančias sritis.

**Gebėjimas mokyti.** Į vaiką orientuoto laisvojo ugdymo požiūriu (Sheridan, Pramling Samuelsson, 2001; Juodaitytė, 2001, 2004; Weimer, 2013; Benkosi, 2014; Monkevičienė, 2014; Diamond, Grob, Reitzes, 2015;

Andiema, 2016), mokymosi mokytis gebėjimas ugdomi per mokymosi procesą, kuris yra aktyvus ir įtraukiantis visą vaiko pasaulį. Vaikai mokosi per patyrimą, stebėjimą, atkartojimą, tyrinėjimą, žaidimą ir problemų sprendimą. Į vaiką orientuotas ugdymas skatina žaislingumą ir supažindina vaikus su tiriamąja veikla bei leidžia jiems įgyti naujas žinias ir naują patirtį. Tyrinėdami, eksperimentuodami, užduodami klausimus, vaikai atranda naujus dalykus ir būdus, kaip galima panaudoti įvairias priemones. Aktyvus vaikų dalyvavimas atliekant užduotį yra svarbesnis už pasiektą rezultatą. Konstruktyvistinės mokymosi teorijos atstovai (Powell, Kalina, 2009; Macblain, 2014; Bhattacharjee, 2015; Steve Olusegun, 2015) pabrėžia, kad vaikai sužino daugiau ir mokymosi veikla jiems patinka labiau, kai jie aktyviai į ją įsitraukia, o ne pasyviai klausosi informacijos. Mokymasis yra efektyviausias, kai koncentruojamasi į mąstymą ir supratimą, o ne bandoma įsiminti pateiktą informaciją. D. H. Daniels ir P. K. Clarkson (2010) teigimu, šiuolaikinis į vaiką orientuotas požiūris akcentuoja vaikų socialinių, emocinių ir fizinių poreikių tenkinimą, kuris yra toks pat svarbus mokantis, kaip ir jų intelektualinių poreikių tenkinimas. Į vaiką orientuotoje paradigmoje (Juodaitytė, 2001; O’Neill, McMahon, 2005; Cullen, Harris, Hill, 2012; Weimer, 2013; Benkosi, 2014; Andiema, 2016) pabrėžiama, kad mokydamiesi vaikai aktyviai įsitraukia į žinių ir informacijos paiešką, užuot buvę pasyviais jų gavėjais. Aktyviai dalyvaudami mokymosi procese, vaikai tampa savarankiškais besimokančiais, patys sprendžia, kaip jie mokysis. „Laisvasis“ ugdymas(is) sudaro palankias sąlygas mokytis iš patirties ir per patirtį. Suteikiami prioritetai vaikų mokymui(si) jiems laisvai sąveikaujant su aplinka. Šiame etape akcentuojama vaikų dalyvavimo mokymosi veikloje svarba. Autoriai (Woodhead, 2006; Kangas, 2016; Li, Nyland, Margetts, Guan, 2017) pabrėžia, kad dalyvavimas yra susijęs su vaikų ir pedagogų sąveika mokymosi aplinkoje, todėl ikimokyklinio ugdymo pedagogams socialinės sąveikos ir nukreipiančio dalyvavimo sąvokos yra svarbios. Dalyvavimo procese pedagogas vaidina svarbų vaidmenį, kaip vaikų patirties ir gebėjimų plėtros stebėtojas, palaikytojas, vaiko mokymosi metu patiriamų jausmų atliepėjas.

Mokslininkų (Powell, Kalina, 2009; Macblain, 2014; Baysan, Silman, 2016) darbai išryškino, kad vaikai kognityviai vystosi nevienodu greičiu ir kartais kai kurie yra labiau subrendę mokymuisi ankstyvesniame amžiuje. Pedagogai turėtų skatinti vaikus, kai jie atlieka užduotis, taip juos stimuliuodami efektyviai mokytis. Būtina numatyti situacijas ir veiklas grupėje, skatinančias individualų vaikų mokymąsi. Vaikams mokantis akcentuojama suaugusiojo ir kitų vaikų vaidmens svarba. Mokymosi veikloje, pasak autorių (French, 2007; Whitebread, 2012), būtina skatinti

bendradarbiavimą su kitais: suaugusiųjų ir vaikų bei vaikų su kitais vaikais. Tai praplečia mokymosi proceso lauką ir apima ne tik turinį, bet sukuria besimokančiųjų, kurie dalyvauja žinių kūrimo procese, bendruomenę. Mokymasis individualiai ir grupėse, kaip išskiria mokslininkai (Sheridan, Pramling Samuelsson, 2001; Mai Neo, Ken Neo Tse Kian, 2003; O'Neill, McMahon, 2005; Benkosi, 2014; Diamond, Grob, Reitzes 2015), leidžia vaikams kurti savo žinias, kritiškai mąstyti, mokytis, kartu spręsti problemas. Todėl pedagogui svarbu sudaryti vaikams galimybes mokantis bendrauti ir bendradarbiauti su bendraamžiais, mokytis mažose grupėse. Tam, kad vaikai galėtų sėkmingai dalyvauti veikloje ir bendradarbiauti su kitais, siūloma taikyti mokymosi bendradarbiaujant strategijas, susitarti dėl bendravimo taisyklių grupėje. Pedagogas turi dėti pastangas, mokydamas vaikus, kaip mokytis, kad jie vėliau galėtų tai daryti individualiai ir savarankiškai. Taip pat svarbu suteikti galimybę vaikams mokytis ne tik individualiai, bet ir vieniems iš kitų, nukreipiant juos, kaip tai daryti efektyviai. Socialinio konstruktyvizmo požiūriu (Kim, 2001; Akyol, Fer, 2010; Steve Olusegun; 2015; Bhattacharjee, 2015), mokymasis bendradarbiaujant suteikia galimybę dalintis nuomonėmis, diskutuoti, kurti individualias ir bendras prasmes, susijusias su reiškiniu, objektu ar įvykiu, tada mokymasis tampa interaktyviu ir dinamišku procesu. Besimokantysis veiklos metu klausia pedagogų ir kitų vaikų nuomonės, idėjų, pateikia savo prognozes, atlieka eksperimentus savo nuomonei patikrinti, suformuluoja ir patikrina hipotezę bei aptaria gautus rezultatus. Vaikas lygina savo rezultatus su kitų vaikų gautais rezultatais, daro savarankiškas išvadas, naujas išvadas taiko pažįstamoms situacijoms, o naujose situacijose besimokantysis ugdo savarankiško mokymosi gebėjimus. Socialinio konstruktyvizmo požiūris padeda pedagogui skatinti vaikus siekti asmeninių interesų ir tikslų. L. Vygotskis (1978) teigė, kad vaiko patyrimai socialinėje sąveikoje lemia jo gebėjimų vystymąsi nuo žemesnio mąstymo lygio iki aukštesnio. Mokslininkai (Louvigne, Uto, Kato, Ishii, 2018) pažymi, kad tam, jog vyktų mokymasis, reikalingos atitinkamos psichologinės prielaidos, tokios, kaip loginis mąstymas, gebėjimas savo mintis perteikti kitiems, taip pat tam tikri kultūros ir mokymosi aplinkos aspektai – emocijos, motyvacija, besimokančiųjų poreikiai ir požiūriai.

Literatūroje (Hohmann, Weikart, 1995) išryškinamas pedagogo, kaip stebėtojo, pagalbininko ir mokymosi proceso koreguotojo, vaidmuo. Kol vaikai sąveikauja su medžiagomis, žmonėmis, idėjomis ir įvykiais, kad sukonstruotų savo tikrovės supratimą aktyvaus mokymosi metu, suaugusieji stebi ir bendrauja su vaikais, siekia sužinoti, kaip kiekvienas vaikas mąsto ir kodėl. Viena iš vaikų, kaip aktyvių besimokančiųjų, ypatybių yra ta, kad jie veikloje susitelkę į savo veiksmus ir mintis. Suaugusieji turi stengtis atpažinti

konkrečius kiekvieno vaiko interesus ir gebėjimus bei pasiūlyti vaikui tinkamą paramą ir iššūkius. Šis suaugusiojo vaidmuo yra sudėtingas. „Laisvo pasirinkimo“ metu suaugusieji padidina aktyvų vaikų dalyvavimą veikloje ir tokiu būdu praplečia jų galimybes mokytis. Kai vaikai tyrinėja objektą ir atranda jo požymius, jie pradeda suprasti, kaip skirtingos dalys veikia ir dera tarpusavyje, kaip objektas „veikia“ ir koks jis yra iš tikrųjų (Hohmann, Weikart, 1995).

Pabrėžiamas ir pedagogo lankstumas mokymosi veiklos metu skatinant vaikų metakognityvinę patirtį. Ikimokyklinio amžiaus vaikai konstruoja žinias įvairiais būdais ir užsiimdami kokia nors veikla jie įtraukiami į mokymosi, kaip sukurti prasmę, procesą. Autoriai (Larkin, 2010; Bubnys, 2012; Goswani, 2015) pažymi, kad metakognityvinė patirtis ugdoma ir veiklos metu. Tai gali būti sąmoningos ir prisimenamos turimos metakognityvinės žinios, pavyzdžiui, strategijų, kurios buvo naudojamos sprendžiant panašią problemą, atsiminimas. Metakognicija yra žinios apie kogniciją, tai savo paties kognityvinio veikimo ir informacijos rinkimo proceso stebėjimas bei suvokimas, reikalavimų skirtingoms kognityvinėms užduotims atlikti supratimas. Kognicija ir metakognicija skiriasi tuo, kad kognityviniai įgūdžiai yra reikalingi užduoties atlikimui, o metakognicija yra reikalinga suprasti, kaip užduotis buvo atlikta. S. Larkin (2010), apibūdindamas sąlygas, kuriomis atsiranda metakognityvinė patirtis, pabrėžė, jog tai yra situacijos, kurios stimuliuoja kruopštų ir įtemptą mąstymą, pavyzdžiui, tokio mąstymo poreikį skatinančios užduotys tam tikrose vaidmeninėse situacijose, kai kiekvienas žingsnis reikalauja planavimo prieš jį atliekant ir apmąstymo po to. Šiame etape dirbant su mažais vaikais svarbu atsižvelgti ir į psichologo L. S. Vygotskio (1978) išvalgas dėl artimojo vystymosi zonos teorijos, kuri akcentuoja suaugusiųjų/vyresnių vaikų palaikymo ar pagalbos svarbą, vaikams siekiant įgyti naujų žinių ir įgūdžių. Tokiu būdu ugdomi vaiko savarankiškumas ir pasitikėjimas savimi.

Mokslininkai (Brėdikytė, Brandišauskienė, Sujetaitė-Volungevičienė, 2015) vis labiau atkreipia dėmesį į žaidimo reikšmę vaikų mokymuisi. Kognityvinės teorijos požiūriu, akcentuojant mokymąsi žaidimo metu skatinamas problemų sprendimo, kūrybiškumo, komunikavimo vystymasis ir socialinių santykių supratimas. L. Pound (2005) pažymi, kad žaidimas yra intelektualiai, socialiai, emocionaliai, psichologiškai ir lingvistiskai naudingas bei skatina vaikų gilaus susikaupimo įgūdžius (vienam arba su kitais). Jis turi ypatingą reikšmę vaikams įsitraukiant į mokymąsi, kai veikla atitinka aukštesnį negu vaiko pasiekimų lygį. Žaidimas yra svarbus todėl, kad leidžia suaugusiesiems stebėti vaikus, jų idėjas ir interesus. M. Alvestad (2011), aptardamas žaidimo reikšmę mokymosi procese, pabrėžia išskirtinę

ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų svarbą ugdant vaikų supratimą apie tai, kaip jie mokosi ir įgyja naujas žinias, skatina juos būti atsakingais už savo mokymosi procesą.

Ikimokyklinio amžiaus vaikus ugdančiam pedagogui, pasak autorių (Bowman et al., 2001; Pound, 2005), svarbu, kad vaikas mokydamasis patirtų kuo daugiau teigiamų emocijų, t. y. besimokantiesiems ankstyvajame amžiuje svarbu užtikrinti *emociškai pozityvią ir palaikančią aplinką*. Mokymasis kartu apima ir jausmų vystymąsi, gebėjimą mąstyti bei veikti. Jeigu besimokantysis atsiduria į emociškai negatyvioje (stresinėje) aplinkoje, tokiu atveju joks mokymasis jo smegenyse nevyksta. Tai reiškia, kad pedagogai turi sukurti aplinką, kuri būtų: saugi ir patikima; turtinga priemonėmis ir stimuliuojanti; įgalinanti, palaikanti sprendimų priėmimą ir pasirinkimą; nukreipianti į pozityvius santykius; turinti kuo mažiau negatyvių dirgiklių; emociškai pozityvi, kad kiekvieno jausmai būtų atpažinti, suprasti ir efektyviai išnagrinėti; skatinanti siekti ir kviečianti švęsti pergalės; gerbianči besimokančiųjų skirtumus; skatinanti stengtis. O. Monkevičienė (2014), aptardama į besimokantįjį orientuotą ideologiją, išskiria esminį pedagogo vaidmenį – „skatinti vaiko ugdymąsi (kurio vienas integralus komponentas yra mokymasis), kad vaikas, sąveikaudamas su fizine, intelektine ir socialine aplinka, kurtų savo žinojimą ir subjektyvias prasmes“.

#### ***Gebėjimas reflektuoti apie mokymosi procesą ir rezultatus.***

Metakognityvinė strategija nukreipta į savo žinių įsivertinimą ir savo mokymosi stebėjimą. Autorių (Hohmann, Weikart, 1995; Rowson, 2000; Larkin, 2010) teigimu, ugdant(is) mokymosi mokyti gebėjimą svarbu, kad besimokantysis įsitrauktų į savirefleksijos procesą – sąmoningai tyrinėtų savo mokymosi procesą, vertintų save, kaip besimokantįjį. Ikimokyklinio ugdymo tyrėja O. Monkevičienė (2014) skatina pedagogus ugdymo praktikoje nuolat taikyti asmeninės vaikų patirties ir mokymosi proceso refleksiją, atkreipia dėmesį į tai, kad refleksijos būdų įsisavinimas leidžia vaikui jau ikimokykliniame amžiuje ugdytis mokymosi mokyti gebėjimą. Mokslinių tyrimų rezultatai atskleidžia įvairias vaiko mokymosi proceso refleksijos galimybes. Mokslininkai (Hohmann, Weikart, 1995; Rowson, 2000; Larkin, 2010) teigia, kad vaikams apmąstant savo patirtį su bendraamžiais ir suaugusiais svarbu yra žodinės refleksijos skatinimas. U. Goswani (2015) nurodo, kad jau nuo maždaug trejų–ketverių metų vaikai ugdomi gebėjimą reflektuoti save, t. y. įsisąmoninti šį gebėjimą bei atspindėti kitus ir suvokti, kaip kiti gali juos matyti. Vaikų atmintis apie jų patirtį yra geresnė, kai pedagogas ar suaugusysis apibendrina ją pokalbio metu, taip padėdamas vaikams suprasti svarbiausius aspektus apie jų patirtį.

S. Larkin (2010) akcentuoja, kad siekiant, jog vaikai užaugtų priimdami protingus ir apgalvotus gyvenimo sprendimus, turime ugdyti jo metakognityvinį sąmoningumą. Tam reikia suprasti metakognicijos ištakas ir tikėtinus jos vystymąsi lemiančius veiksniai. Autoriai (Watkins et al., 2000; Hille, Evanschitzky, Bauer, 2015) nurodo, kad efektyvus mokymasis, kurio metu ugdomas mokymosi mokytis gebėjimas, yra paremtas: aktyviu mokymusi; bendradarbiavimu; atsakingu mokymusi; mokymusi apie mokymąsi („metakognicija“, t. y. supratimas apie mokymosi patirtį). M. Alvestad (2011) nuomone, pedagogas atlieka esminį vaidmenį plečiant vaikų mąstymą nagrinėjamų reiškinių kontekste. Mokymosi mokytis gebėjimas vartojamas apibūdinti vaikų gebėjimą būti savarankiškais savo mokymosi procesuose ir nurodo jų mokymosi supratimą meta lygyje.

Dirbdami su vaikais pedagogai turi skatinti juos reflektuoti tikslingu ir prasmingu būdu. Refleksija, pasak autorių (Macblain, 2014; Goswami, 2015; Wang, Liu, 2015), yra procesas, kai nuo patirties pereinama prie atidaus apmąstymo, o tai reiškia, kad mokymasis yra praeities ir dabarties įvykių prasmė, kuri yra būsimo elgesio vadovas. Pedagogams refleksija gali būti stiprus postūmis apmąstyti tai, ką jie nori ugdyti, kuriamos mokymosi aplinkos pobūdį ir vaikams teikiamas užduotis. Vaikų refleksija išryškina jų pažintinius veiksniai, atspindinčius kiekvieno vaiko individualius mokymosi poreikius. Vystomasis pokalbis apie vaiko patirtį leidžia koncentruotis į detalesnę mokymąsi ir geresnę atmintį. Kalba padeda reflektuoti apie savo ir kitų mintis, savo paties protinius gebėjimus, dalinantis mintimis su kitais ir yra svarbi tuo, kad padeda vystyti kognityviniams savireguliacijai įgūdžiams.

***Kitos pedagoginės prielaidos, reikšmingos ugdant vaikų mokymosi mokytis gebėjimą.*** Daugelis autorių (Jucevičienė, Stanikūnienė, 2003; Munro, 2003; Hofmann, 2008; Roberts, 2010; Monkevičienė, Žemgulienė, Stankevičienė, 2013), tyrinėjančių mokymosi mokytis gebėjimo ugdymo(si) problematiką, pirmiausia akcentuoja *pedagogą* ir priskiria jam išskirtinį vaidmenį. Norint efektyviai pristatyti mokymosi mokytis gebėjimo principus, įtvirtintus ugdymo filosofijoje, pirmiausia juos reikia pristatyti mokytojams, kurie turi suprasti, kaip žmonės mokosi ir kokių gebėjimų reikia ugdant besimokančiuosius. Moksliniuose šaltiniuose pabrėžiama, kad pedagogas turi nuoširdžiai norėti padėti besimokančiajam, siekti, kad juo pasitikėtų, būti empatiškas bendraudamas su besimokančiuoju bei suprasti, kokią vietą mokymosi visą gyvenimą kontekste užima mokymosi procesas (Hofmann, 2008). Akcentuotina, kad pedagogas, norėdamas mokyti besimokančiuosius apie tai, kaip mokytis, pirmiausia turi būti pats išsiugdęs šią (mokymosi mokytis) kompetenciją (Jucevičienė, Stanikūnienė, 2003). J. Munro (2003)



apibūdina tam tikrą sistemą, kurią naudoja pedagogai, kad pagerintų vaikų mokymąsi: aiškintis, reflektuoti ir tobulinti savo asmeninius įsitikinimus apie mokymąsi; suvokti, kaip jų ugdytiniai mokosi; plėtoti mokymo procedūras, kurios skatintų mokymosi sąveikas. Tačiau autoriai (Monkevičienė, Žemgulienė, Stankevičienė, 2013) pabrėžia ir tai, kad, pedagogui trūkstant pasirengimo ir kompetencijos, mokinių mokymasis gali būti neefektyvus. Kitaip tariant, siekdamas veiksmingo mokymosi mokytiis gebėjimo ugdyti (si), pedagogas turi turėti tam tikras kompetencijas, kurios padėtų vaikams pasiekti numatytus mokymosi mokytiis rezultatus. Išryškinant pedagoginius požiūrius, remiančius mokymąsi ir vystymąsi ankstyvuoju metu, yra pabrėžiamas ugdyti (si) planavimas ir aplinkos kūrimas. G. French (2007) teigimu, pedagogas palengvina vaikų vystymąsi ir valdo mokymosi aplinką. Pedagogų nukreipiami vaikai gali išsiugdyti savikontrolę ir išmokyti kritiškai mąstyti. Savireguliacija suteikia vaikams galimybę organizuoti ir įgyvendinti tikslus, todėl pedagogams būtina atsižvelgti į šio gebėjimo ugdymą kasdienės veiklos metu, kad tai taptų įprasta ir būtų praktikuojama (Gibson, Warash, Workman, 2016). Autoriai (Wang, Liu, 2015) pabrėžia, kad pedagogas turi apgalvotai, nuosekliai ir iš lėto stiprinti vaikų savireguliaciją, nes emocinės būsenos supratimas padeda vaikams sėkmingai mokytiis įvairiais būdais, tokiais kaip savaiminis mokymasis ir mokymasis bendradarbiaujant, bei leidžia vystyti jų kalbiniam gebėjimams, socialiniams įgūdžiams ir žinioms. Norėdami paruošti ikimokyklinio amžiaus vaikus tolesniam mokymuisi, pedagogai (ir tėvai) turi plėtoti dialogą su vaikais apie tai, ką jie žino, kaip jie tai sužino, ko jie nežino ir ką norėtų sužinoti, su kokiais sunkumais susidūrė konstruodami savo žinojimą. Kalbėjimas apie asmeninius išgyvenimus ir įvykius leidžia vaikams suprasti, kaip atsiranda žinios. Savo mokymosi supratimas padeda orientuotis į psichinius žinių įgijimo procesus, palengvina vaikų mokymosi tikslų nustatymą, savikontrolę ir reguliavimą bei konstruktyvesnį bendradarbiavimą su bendraamžiais.

Kintanti mokymosi paradigma lemia esminius tiek ugdytojo, tiek besimokančiojo veiklos pokyčius. Pedagogo veiklos pokyčiai vaikų mokymosi mokytiis perspektyvoje siejami su: metakognicijos sampratos suvokimu, t. y. žiniomis apie tai, kaip vaikai mokosi ir vysto savo supratimą, kas yra žinios ir kaip jos įgyjamos; supratimu, kaip skatinti vaikus galvoti apie save ir tai, kaip jie mokosi; mokymosi mokytiis, kaip integralaus gebėjimo, kurio ugdymasis apima visas vaikų veiklos sritis, struktūros ir požymių žinojimu; gebėjimu sukurti aplinką ir situacijas, kuriose kiekvienas vaikas galėtų sėkmingai išsiugdyti mokymosi mokytiis gebėjimą; supratimu, kad vaikai daug mokosi vienas iš kito ir dažnai bendrauja, todėl tai būtina įprasminti ugdyti (si) praktikoje; suvokimu, jog „[m]okymasis – kiekvieno

žmogaus prigimtinis bruožas[.] [n]uo pat gimimo vaikai pradeda mokytis“ (Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų aprašas, 2014), o mokymosi mokytis gebėjimas yra ugdomas ir ugdomi mokymo(si) procese, pasižymi dinamiškumu, todėl nuosekliai ir sistemingai yra plėtojamas per visą ir visuminį (integruojant į visus gebėjimus) ikimokyklinio ugdymo etapą bei lemia sąmoningą mokymosi perspektyvą aukštesniuose švietimo etapuose.

Atsižvelgiant į mokslinėje literatūroje pateiktas išvargas apie mokymosi mokytis gebėjimo sampratą, jo struktūrą, būtinas pedagogines ir psichologines prielaidas sėkmingam mokymosi mokytis gebėjimo ugdymuisi, darbe pateikiama mokymosi mokytis gebėjimo ugdymo(si) visuminės sampratos konstrukto schema (žr. 4 pav., sudaryta darbo autorės), kuri papildo trečiame paveiksle vaizduojamą mokymosi mokytis gebėjimo sampratos ir struktūros konstrukta, orientuojantis į mokymosi mokytis gebėjimo ugdymui(si) svarbias pedagoginės sąveikos dimensijas.



**4 pav.** Mokymosi mokytis gebėjimo ugdymo(si) visuminės sampratos konstruktas (sudaryta darbo autorės)

4 paveikslo visuminiame mokymosi mokytis gebėjimo sampratos konstrukto centre vaizduojami mokymosi mokytis gebėjimo komponentai, kurių vystymąsi ikimokykliniame ugdyme atspindi komponentus jungiančios rodyklės, įprasminančios jungtį ir išskirtų komponentų sąsajas bei atliepančios jų visumos suvokimą ugdant(is) mokymosi mokytis gebėjimą. Labai svarbus ciklinio mokymosi mokytis gebėjimo pobūdžio akcentavimas, kuris iliustruoja mokymosi mokytis vystymąsi ir perspektyvinę poziciją, nukreiptą į ateities tikslą – sėkmingai iš(si)ugdyti mokymosi mokytis kompetenciją. Šoniniai schemeje pavaizduoti elementai išryškina pagrindinių ugdymo(si) dalyvių – vaiko ir pedagogo – individualiąsias dimensijas, kuriose

nurodyti aspektai yra svarbūs ugdant(is) mokymosi mokytis gebėjimą, inspiruoja sėkmingą sąveiką tarp pedagogo ir vaiko(ų) mokymosi mokytis tobulėjimo linkme.

**Apibendrinimas.** Mokslinės literatūros analizė mokymosi mokytis gebėjimo ugdymo(si) aspektu pagal jam, kaip kompleksiniam gebėjimui, priskiriamus struktūrinius komponentus, leido identifikuoti esmines mokymosi mokytis gebėjimo ugdymą(si) skatinančias pedagogines prielaidas. Ugdant mokymosi mokytis gebėjimą, pedagogui svarbu žinoti ir orientuotis į mokymosi mokytis gebėjimo komponentus atliepiančius esminius jų požymius. Skatinant vaikus kelti mokymosi tikslus, svarbu yra juos motyvuoti, įgalinti įsitraukti ir dalyvauti, paremti jų turimą patirtį, skatinti „laisvąjį pasirinkimą“, teigiamas emocijas pažinimui ir mokymosi rezultatui, vaiko atsakomybės, pasitikėjimo savimi, savireguliacijos ugdymą(si). Siekiant sėkmingai mokyti vaikus planuoti mokymosi veiklą ir numatyti tikslą, svarbu skatinti ir įgalinti vaikus savarankiškai mąstyti individualiai bei grupėje, aprūpinti ugdymosi aplinką priemonėmis ir mokymosi šaltiniais, teikti pagalbą, skatinti vaikų planavimo įgūdžius, jų pasitikėjimą savimi, savarankiškumą ir savireguliaciją, atsakomybę už siekiamus rezultatus. Vaiko gebėjimo mokytis ugdymui(si) išskiriamos šios pedagoginės prielaidos: sąveikos su socialine (taip pat ir gamtine bei materialiąja) aplinka kūrimas; kognityvinės ir metakognityvinės patirties skatinimas; palaikančios mokymąsi ir emociškai saugios aplinkos užtikrinimas; tokių vaiko savybių, kaip atsakingumo, savireguliacijos (savivaldumo), pasitikėjimo savimi, kūrybiškumo ir iniciatyvumo skatinimas. Ugdant vaikų mokymosi proceso ir rezultatų aptarimo bei refleksijos gebėjimus, svarbios yra tokios pedagoginės prielaidos: vaikų skatinimas kalbėti; jų įgalinimas patiems įsivertinti pasiektus mokymosi rezultatus; kognityvinės ir metakognityvinės veiklos refleksija; pasitikėjimo savimi, kaip besimokančiuoju, skatinimas. Atliekant mokslinės literatūros analizę, išryškėjo ir kitos pedagoginės prielaidos, reikšmingos ugdant vaikų mokymosi mokytis gebėjimą, kurios susijusios su pakitusiais pedagogo vaidmenimis, jo požiūriu į vaikų mokymosi ir mokymosi visą gyvenimą svarba, remiant vaikų mokymąsi ir vystymąsi ikimokykliniame amžiuje. Pabrėžiamas paties pedagogo mokymosi mokytis kompetencijos reikšmingumas, mokymosi mokytis gebėjimo išmanymas, jo ugdymo planavimas ir sėkmingą vaikų mokymąsi mokytis įgalinančios bei palaikančios aplinkos kūrimas.

## 2. VAIKŲ MOKYMOSI MOKYTIŠ GEBĖJIMO RAIŠKOS IKIMOKYKLINIAME UGDYME EMPIRINIO TYRIMO METODOLOGIJA

*Šiame skyriuje pateikiama disertacinio tyrimo metodologija ir tyrimo dizainas, aprašomi tyrimo metodai, imtis bei organizavimo aspektai, tyrimo duomenų apdorojimo ir analizės metodai, apibūdintas tyrimo patikimumas, validumas ir tyrimo etika.*

### 2.1. Konceptualios nuostatos ir tyrimo strategija

Vaikų mokymosi mokytis gebėjimo ugdymo(si) patirčių tyrimui buvo pasirinkta **kokybinio tyrimo metodologija**. Ši metodologija, pasak autorių (Payne, Payne, 2004; Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008; Lapan, Quartaroli, Riemer, 2012; Maxwell, 2013; Žydžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017), tinkamiausia, kai tyrimo tema yra mažai tyrinėta, ir leidžia atskleisti prasmes, kurias žmonės suteikia natūraliai aplinkai, suprasti tai, kaip veikia pasaulis, kokie sudėtingi ir įvairūs gali būti fenomenai bei žmonių ryšiai. Kokybiniai tyrimai atliekami siekiant suprasti dalyvių suteikiamas prasmes situacijoms, patirčiai, įvykiams ir veiksams, kuriuose jie dalyvauja neatsiejamai nuo konkretaus konteksto, kuriame jie veikia. Šį pasirinkimą lėmė siekis gauti informaciją apie mokymosi mokytis gebėjimą ikimokyklinėje įstaigoje bei jo edukacinius kontekstus, kurie mokslinėje erdvėje yra mažai tirti. Kokybinio tyrimo prieiga leidžia interpretuoti informaciją, kurią suteikia tyrime dalyvaujantys asmenys (pedagogai ir vaikai). Autoriai (Payne, Payne, 2004; Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008; Lapan, Quartaroli, Riemer, 2012; Maxwell, 2013; Žydžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017) pabrėžia kokybinių tyrimų atvirumą ir lankstumą, kurie leidžia modifikuoti, kurti, siekti naujų atradimų ir ryšių. Tyrėjui rūpi ne tik suprasti naujus fenomenus, bet ir įvertinti jų vaidmenis tobulinant socialinę tikrovę, rūpi žmonių, kaip naujų socialinių fenomenų reiškėjų, motyvai, siekiai, laukiami veiklos rezultatai.

Svarbu suprasti naujus požiūrius į vaiką, vaikystę ir vaikystės pasaulio fenomenų socialines bei edukacines prasmes. Kaip pabrėžia A. Juodaitytė (2012), sudėtingas vaikystės pasaulis ir pasikeitę suaugusiųjų santykiai su vaikais lemia mokslinį susidomėjimą, ypatingas dėmesys skiriamas ikimokyklinio ugdymo įstaigoms, nes vaikai didžiąją savo laiko dalį praleidžia jose. Vaikystės, kaip socialinio, kultūrinio, edukacinio reiškinio, prasmių aiškinimui ir naujo žinojimo apie vaikystės pasaulio fenomenus

kūrimui galimybes suteikė fenomenologija. Kaip teigia autoriai (Van Manen, 1990; Žydžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017), fenomenologija padeda suprasti, kaip žmonės suvokia pasaulį, kuriame jie gyvena, atskleisti užslėptas žmonių patirčių prasmes jų socialiniame, kultūriniame kontekste. Kadangi kiekvienas individas suteikia savo išgyventai patirčiai tam tikras prasmes, fenomenologija analizuoja tai, kaip jie suvokia gyvenamąją patirtį ir ką žmonėms ji reiškia. Autoriai (Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008; Creswell, 2009; Žydžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017) pabrėžia, kad fenomenologinė strategija padeda tirti fenomenus, kurie atskleidžia žmogiškųjų išgyvenimų prigimtį ir būdus. Tyrėjas nagrinėja kasdienį „gyvenamąjį pasaulį“, domisi, kokiais būdais žmonės jį išgyvena, kaip reikėtų suprasti šiuos jų išgyvenimus. Kaip teigia M. Van Manen (1990), fenomenologija siekia gilesnio kasdienės žmonių patirties prasmės supratimo, ji suteikia galimybę tyrėjui išvelgti ir labiau suprasti jam rūpimą fenomeną. Fenomenologinį tyrimą pirmiausia charakterizuoja teiginys, kad jis visada prasideda „gyvenamajame pasaulyje“, tai kasdieninių natūralių nuostatų pasaulis, kai žmogus negali apmąstyti išgyventos patirties, kol ją gyvena. Taigi fenomenologinė perspektyva yra ne introspektyvi, o retrospektyvi. Gyvenamos patirties apmąstymas visada yra prisimenamas, perduodamas jau išgyventos patirties apmąstymas. Fenomenologija leidžia atskleisti ir aprašyti vidines žmogaus išgyventas patirtis. Pasak A. Juodaitytės ir D. Malinauskienės (2016), ji suteikia galimybę suaugusiųjų pasaulyje apibūdinti vaikystės pasaulio fenomenus, kuriuos suaugusieji suvokia subjektyviai ir priskiria jiems socialines-edukacines prasmes. Vaikų pasaulio reiškiniai suaugusiųjų pasaulio atžvilgiu gali būti interpretuojami kaip savarankiški fenomenai, pavyzdžiui, disertacijoje nagrinėjamas vaikų mokymasis mokyti, kuriam atskleisti naudingi fenomenologinės hermeneutikos principai. Hermeneutinė fenomenologija, kaip pažymi M. Van Manen (1990), bando sujungti du metodologinius terminus: aprašomąją (fenomenologinę), kuri sutelkia dėmesį į tai, kaip reiškiniai atsiranda, ir interpretacinę (hermeneutiką), kuri teigia, kad nėra tokio dalyko, kaip neinterpretuotas reiškinys. Disertaciniame darbe, siekiant išsiaiškinti, kaip vaikai ir pedagogai interpretuoja mokymosi mokyti gebėjimą, kokios yra jų patirtys ugdant(is) mokymosi mokyti gebėjimą ikimokyklinėje įstaigoje, naudotasi fenomenologinės strategijos pakraipa – **hermeneutinė fenomenologija**. Ji, pasak M. Van Manen (1990), padeda suprasti edukacinius reiškinius, išlaikant požiūrį į pedagogiką, kaip į visumos išraišką, o patirtines situacijas – kaip realios pedagoginės išraiškos prasmes. Socialinių mokslų tyrimuose galima atskirti fenomenologiją (kaip gryną išgyventos patirties aprašymą) ir hermeneutiką (kaip patirties interpretavimą per tam tikrą tekstą ar simbolinę formą), tačiau dažnai šie terminai vartojami

pakaitomis. Hermeneutinė fenomenologija padeda išryškinti kiekvieno – tiek vaiko, tiek suaugusiojo – subjektyvias išvalgas ir supratimą, leidžia atskleisti gyvenamąjį pasaulį per konkrečias tiriamųjų istorijas (Van Manen, 1990; Žydžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017).

## 2.2. Empirinio tyrimo dizainas: metodai, imtis, tyrimo logika

Fenomenologinė hermeneutika, kaip išskiria autoriai (Van Manen, 1990, 2016; Žydžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017; Ramscook, 2018), standartinių metodų rinkinio neturi, todėl yra daug galimybių ir duomenų rinkimas gali būti atliekamas įvairiais metodais, pasitelkiant įvairius instrumentus. Atliekant hermeneutinius fenomenologinius tyrimus, skirtingi duomenų rinkimo metodai, pavyzdžiui, interviu, dokumentų analizė ir kt., laikomi tinkamais ieškant išsamios informacijos. Metodų įvairovė suteikia galimybę gauti įvairaus pobūdžio duomenis ir atskleisti skirtingas perspektyvas bei išvalgas. Hermeneutiniu fenomenologiniu požiūriu, pasak autorių (Lavery, 2003; Ramscook, 2018), kokybiniuose tyrimuose bandoma atskleisti žmonių kasdienio gyvenimo prasmes, jų patirtis, išgyvenimus bei fenomeno interpretacijas. M. Van Manen (2016) teigimu, šiuolaikiniuose socialiniuose moksluose išgyventa patirtis suteikia konkrečias išvalgas apie fenomeną žmonių gyvenime. Siekiant įgyvendinti disertacinio tyrimo tikslą, empirinio tyrimo metu tiriant pedagogų ir vaikų patirtis ugdant(is) mokymosi mokytis gebėjimą buvo pasirinkti trys tyrimo metodai: grupinė diskusija (focus grupėje) su ikimokyklinio ugdymo pedagogais, individualus interviu su vaikais ir dokumentų (ikimokyklinio ugdymo programų) analizė.

### ***Grupinės diskusijos su ikimokyklinio ugdymo pedagogais metodo aptartis.***

Norint atskleisti pedagogų patirtis ugdant vaikų mokymąsi mokytis, jų suteikiamas prasmes šiam fenomenui, jo struktūrinėms dalims, pasirinktas kokybinio tyrimo metodas – ***grupinės diskusijos (focus grupė) metodas***. Kaip teigia autoriai (Bradbury-Jones, Bradbury-Jones, Sambrook, Irvine, 2009; Bolderston, 2012; Bush, Singh, Kooienga, 2019), grupinė diskusija fenomenologijoje naudinga, nes skatina dalintis patirtimi, atveria naujas perspektyvas, leidžia atsiskleisti rūpesčiams, susijusiems su bendra patirtimi. Šis metodas turi didesnę pranašumą lyginant su kitais, nes sudaro natūralesnę aplinką, negu individualūs interviu, o dalyviai yra veikiami ir veikia kitus – kaip tikrame gyvenime, todėl diskusija atspindi natūralų procesą, kai formuojama ir išreiškiama nuomonė, o tai suteikia tyrimui patikimumą ir

validumą (Litosseliti, 2003; Check, Schutt, 2012). Grupinė diskusija pritaikoma labai įvairioms temoms ir labai įvairiems žmonėms, siekiant identifikuoti perspektyvų įvairovę tiriamos temos atžvilgiu ir įgyti supratimą apie problemą iš dalyvių perspektyvos (Stewart, Shamdasani, Rook, 2007; Hennink, 2014). Autoriai (Litosseliti, 2003; Jupp, 2006; Cohen, Manion, Morrison, 2007; Stewart, Shamdasani, Rook, 2007; Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008; Hennink, 2014; Ahmed et al., 2017) pabrėžia, kad diskusijos metu vadovauja tyrėjas ar moderatorius, o žinios renkamos apie dalyvių požiūrius, nuomones, įsitikinimus, vertybes ir jų patirtį tam tikra specifine tema dalyviams diskutuojant tarpusavyje. Efektyviausiai diskusija vyksta tada, kai dalyvis yra lygiai tiek pat susidomėjęs tema kaip ir pats tyrėjas, tokiu atveju užtikrinamas sklandus ir laisvas nuomonių apsikeitimas (Jupp, 2006; Gay, Geoffrey, Mills, 2009). Disertacinio tyrimo kontekste grupinės diskusijos tikslas – *išsiaiškinti, kaip pedagogai interpretuoja mokymosi mokytiis reiškinių, bei atskleisti ikimokyklinio ugdymo pedagogų patirtis ugdant vaikų mokymosi mokytiis gebėjimą*. Vadovaujantis autorių (Litosseliti, 2003; Jupp, 2006; Cohen, Manion, Morrison, 2007; Stewart, Shamdasani, Rook, 2007; Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008; Hennink, 2014; Ahmed et al., 2017) išvalgomis, grupinės diskusijos metodas padeda gauti duomenis, kurie atskleidžia ne tik tai, kaip pedagogai ugdo mokymosi mokytiis gebėjimą, bet ir apskritai, ką jie mąsto ir kodėl jie taip mąsto.

Siekiant išsiaiškinti, kaip mąsto ir kalba tyrimo dalyviai apie tam tikrus fenomenus, svarbu tikslingai atrinkti diskusijos dalyvius pagal specifinius reikalavimus, kurie galėtų diskutuoti tam tikra konkrečia tema, kuri rūpi tyrėjui (Litosseliti, 2003; Cohen, Manion, Morrison, 2007; Stewart, Shamdasani, Rook, 2007; Check, Schutt, 2012).

Dalyvių atrankos hermeneutiniuose fenomenologiniuose tyrimuose tikslas yra atrinkti dalyvius, kurie išgyveno patirtį, turi reikiamų žinių apie reiškinių, kuris domina tyrėją. Svarbiausias kriterijus yra tai, kad atrinkti tyrimo dalyviai patyrė tiriamą reiškinių ir nori kalbėti apie savo patirtį, dalintis konkrečiu požiūriu ir savo perspektyva, išgyvenimais (Van Manen, 1990; Laverty, 2003; Ramsook, 2018). Tyrimo dalyvių su panašia patirtimi, atliepiančia diskusijos temą, surinkimas palengvina dalyvių minčių dalinimosi procesą. Kuriant tokias grupes, kuriose dalyvius sieja panašūs ar bendri interesai bei patirtys yra užtikrinamas sklandus, vientisas jų pačių pokalbis, laisvas nuomonių apsikeitimas ir mažesnis interviu ėmėjo vadovavimas. Homogeniškų grupinių diskusijų dalyviai gali diskutuoti temomis, kurios kitame kontekste yra tabu. Tokios grupės yra dinamiškos, sąveikaujančios, o jų narių pateikiami duomenys yra išsamūs ir kokybiški (Kruger, Casey, 2000; Jupp, 2006; Cohen, Manion, Morrison, 2007; Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė,

2008; Ahmed et al., 2017). Daktaro disertacijos tyrimui grupinių diskusijų dalyviai pasirinkti atsižvelgiant į bendras charakteristikas – tai *pedagogai, dirbantys ikimokyklinio ugdymo įstaigoje*. Norint surinkti įvairią informaciją iš skirtingų perspektyvų, nuspręsta atrinkti pedagogus, *turinčius įvairių darbo ikimokyklinėje įstaigoje stažą ir įvairias kvalifikacines kategorijas*. Diskusijose dalyvavo pedagogai, turintys metodininko (8 dalyviai), vyresniojo auklėtojo (12 dalyvių) ir auklėtojo (4 dalyviai) kvalifikacines kategorijas. Pagal darbo ikimokyklinėje įstaigoje stažą buvo apklausti: 5 pedagogai, turintys iki 5 metų stažą, 7 pedagogai – 6–10 metų, 5 pedagogai – 11–15 metų, 3 pedagogai – 16–20 metų, 2 pedagogai – 21–25 metai, 2 pedagogai – virš 26 metų. Tyrimo metu neatsižvelgta į vaikus, su kuriais dirba pedagogai, amžių, nes dėl darbo specifikos ikimokyklinio ugdymo pedagogai turi patirties dirbant su įvairaus amžiaus vaikų grupėmis.

Pasak autorių (Kruger, Casey, 2000; Jupp, 2006; Stewart, Shamdasani, Rook, 2007; Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008; Olsen, 2012; Hennink, 2014), grupinės diskusijos dalyvių skaičius turėtų būti 6–12 asmenų, kuriems būdingos panašios charakteristikos. Tokios grupės yra optimaliausios ir suteikia galimybę atsiskleisti požiūrių skirtumams, grupės nariai gali vienas kitą papildyti, komentuoti, užduoti klausimus. Jeigu pasirenkama per didelė grupė, gali atsirasti susiskaldymas ir moderatoriui tampa sudėtinga tokią grupę suvaldyti. Grupė ne turėtų būti per didelė, kad kiekvienas turėtų galimybę išsakyti savo nuomonę, tačiau ir tuo ne per maža, kad suteiktų galimybę atsirasti požiūrių skirtumams. Tyrėjas, kaip nurodo autoriai (Laverty, 2003; Check, Schutt, 2012; Terry, Hayfield, Clarke, Braun, 2017), turėtų surinkti bent keletą, rekomenduojama 3–6, focus grupių, aptariančių tokią pačią temą, ir patikrinti savo atradimus. Grupinių diskusijų (focus grupių) kiekis turi atliepti „pasitenkinimo“ lygį, kai naujos grupinės diskusijos suteikia labai mažai naujos informacijos apie tai, kas jau yra žinoma. *Atsižvelgiant į tai, disertaciniame darbe tyrimas atliktas su trimis focus grupėmis, kurių kiekvienos dalyvių skaičius svyravo nuo 7 iki 9 pedagogų (I grupėje – 7; II grupėje – 9; III grupėje – 8). Iš viso tyrime dalyvavo 24 pedagogai, kurie dirba ikimokyklinio ugdymo įstaigoje.*

Tyrimu norėta išsiaiškinti pedagogų patirtis ugdant vaikų mokymosi mokyti gebėjimą skirtingose Lietuvos ikimokyklinėse įstaigose, todėl buvo pasirinkta grupines diskusijas organizuoti ilgamečius pedagogų rengimo centrus turinčiuose Lietuvos miestuose – Vilniuje ir Šiauliuose, kadangi tikėtina, jog šiuose miestuose naujoves pedagogai įgyvendina greičiau ir turi gilesnį supratimą apie kokybišką ugdymo procesą. Diskusijų dalyviai atrinkti naudojantis „*sniego gniūžtės*“ *atranka*, pirmųjų dalyvių atrankai buvo tartasi su pedagogų rengimo centrų atstovais (t. y. Vilniaus universiteto Šiaulių



akademijos (buv. Šiaulių universiteto) ir Vytauto didžiojo universiteto Švietimo akademijos (buv. Lietuvos edukologijos universiteto) atstovais, o atrinkti tyrimo dalyviai siūlė kitus tyrimo tikslą atitinkančius dalyvius, kurie turėjo savitą ir turiningą informaciją, naudingą tyrėjui. Grupinės diskusijos buvo organizuotos iš anksto susitarus ir suderinus su įstaigos vadovybe, vienoje iš ikimokyklinio ugdymo įstaigų, atskiroje, ramioje patalpoje (t. y. salėje). Diskusijų trukmė svyravo nuo 1,5 val. iki 2 val. Tyrimo dalyviai buvo asmeniškai supažindinti su tyrimu, jo tikslu, buvo atsakyta į jiems iškilusius klausimus. Visi tyrime dalyvavę pedagogai pasirašė Dalyvio sutikimus (žr. 3 priedą, perengė darbo autorė), kuriuose buvo pateikta informacija apie tyrimą, pristatytas jį atliekantis asmuo ir prašoma sutikimo, kad diskusiją būtų galima įrašyti į garso įrašą.

Grupinės diskusijos yra suplanuotų diskusijų serija, kuri, pasak autorių (Kruger, Casey, 2000, Check, Schutt, 2012), padeda pasiekti supratimą apie konkrečią tyrėją dominančią temą, fenomeną. Tyrėjas turi iš anksto pasirengti diskusijai, įsigilinti į nagrinėjamą temą, apgalvoti klausimus, apmąstyti, kaip efektyviai vadovauti diskusijai, nes, pasak autorių (Litosseliti, 2003; Payne, Payne, 2004; Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008), grupinės diskusijos metodo taikymas reikalauja, kad interviu ėmėjas turėtų tam tikras žinias ir galėtų, esant poreikiui, tinkamai sekdamas diskusiją užduoti papildomus klausimus. Kaip pabrėžia autoriai (Van Manen, 1990, 2016; Laverty, 2003; Žydžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017), fenomenologiniai klausimai yra prasmingi, kai padeda ir skatina tyrimo dalyvius atvirai kalbėti apie tam tikrų reiškinių prasmes. Tokie klausimai negali būti uždari, jie turi skatinti pokalbį apie patirtas gyvenimiškas situacijas, todėl tyrėjas turi formuluoti klausimus ne kaip problemą, kurią reikia išspręsti, o užduoti klausimus, į kuriuos reikėtų gilintis ieškant prasmės. Konkretūs tyrėjo užduodami klausimai paprastai nukreipia diskusijai, kuriai vadovauja ne tyrėjas, bet dalyviai. Kadangi tyrėjas nori ištirti konkrečius realius įvykius, būtina klausimus sieti su žmonių gyvenimu ir juos užduoti tiems žmonėms, kurie turi patirtį bei supratimą, leidžiančius į juos atsakyti. Empirinio tyrimo metu klausimų formuluotėse pasirinktas vartoti „mokėjimo mokytis“ terminas dėl to, kad pedagogams jis būtų aiškus, suprantamas, artimas jų kasdieni profesinei kalbai, be to, jis atitinka ikimokyklinį ugdymą reglamentuojančiuose dokumentuose, t. y. Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų apraše (2014) ir Ikimokyklinio ugdymo metodinės rekomendacijose (2015), vartojamą terminą. Fenomenologiniai klausimai neturėtų būti testuojantys, siekiantys ką nors patikrinti ar atlikti koreliacijas, jie padeda tyrėjui suprasti ir įsigilinti į kasdienį tyrimo dalyvių gyvenimą iš jų perspektyvos bei suvokti jų priskiriamas prasmes tam tikriems jų gyvenamųjų pasaulių fenomenams. Autoriai (Kruger,

Casey, 2000; Litosseliti, 2003; Check, Schutt, 2012; Van Manen, 2016; Žydžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017) pabrėžia, kad grupinės diskusijos metu turėtų būti vengiama nurodančių klausimų, užduodami atviri, aiškūs, suprantami ir stimuliuojantys diskusiją klausimai, tai turėtų būti artima gyvenimiškam pokalbiui, tačiau nenukrypstant nuo tyrimo tikslo ir konkretaus fenomeno santykio su tyrimo dalyviu aptarimo. Tyrėjas turėtų užduoti keletą pagrindinių klausimų, o siekdamas patikslinti, koncentruoti ir detalizuoti – užduoti papildomus klausimus, kurie gali kilti bet kuriuo diskusijos metu. *Empirinio tyrimo metu organizuotų grupinių diskusijų klausimai formuluoti vadovaujantis aptartų autorių mintimis, teorinėmis įžvalgomis, disertacijoje iškeltais probleminiais klausimais bei tyrėjos atlikto žvalgomojo tyrimo apibendrinimais (individualūs interviu su šešiais ikimokyklinio ugdymo pedagogais buvo atlikti 2017 m. vasario mėn., tyrimo rezultatai aptarti disertantės straipsnyje – Stonkuvienė, G. (2017). The Particularities of (Self-)Education of 'Learning to Learn' in a Preschool Institution: the Context of Pedagogues' Experience. CBU International Conference Book, 5, 827–832). Klausimai pateikti 1 priede.*

*Grupinės diskusijos su ikimokyklinio ugdymo pedagogais organizuotos 2019 m. balandžio–gegužės mėn. Jas moderavo vienas žmogus – tyrėjas (darbo autorė). Grupinės diskusijos vyko **pusiau struktūruotu būdu**, kuris, remiantis autoriais (Kruger, Casey, 2000; Litosseliti, 2003; Gay, Geoffrey, Mills, 2009; Check, Schutt, 2012), pasižymi lankstumu, leidžia formuluoti klausimus, taip kad jie padėtų atskleisti dalyvių požiūrį apie tiriamą fenomeną, užtikrintų dinamišką grupės diskusiją. Disertantė, naudodama pusiau struktūruotą diskusijos būdą, pedagogams pateikdavo klausimus, atidžiai sekdamą diskusiją užduodavo papildomus, nukreipiančius klausimus, skatino visus dalyvius pasisakyti. Bendraujant su diskusijos dalyviais, remtasi autorių (Van Manen, 1990; Kruger, Casey, 2000; Litosseliti, 2003; Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008; Gay, Geoffrey, Mills, 2009; Van Manen, 2016; Žydžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017) patarimais: stengtasi, kad grupė būtų koncentruota ir užtikrinta, kad kiekvienas rūpimas klausimas būtų išdiskutuotas, kiekvienas tyrimo dalyvis turėtų galimybę išsakyti savo nuomonę ir patirtį. Siekiant, kad nei vienas dalyvis nenukryptų į šalį nuo nagrinėjamos temos ar neužgožtų jos, stengtasi sukurti aplinką, kuri skatintų dalyvius dalintis savo patirtimi ir įžvalgomis be diskusijos moderatoriaus spaudimo. Diskusijos moderatorė siekė išgauti kiek įmanoma daugiau informacijos iš kiekvieno dalyvio ir užtikrinti, kad visi diskusijos nariai turėtų galimybę išsakyti savo nuomonę, atliepiant atvirumą tiriamųjų patirčiai. Taip kiekvienos diskusijos metu iškildavo papildomų klausimų, kurie, tyrėjos nuomone, atrodė vertingi tiriamai temai ir tam tikriems jos aspektams*

atskleisti. Dalyvių pasisakymai, pokalbių ir diskusijų tekstai interviu metu buvo įrašomi į garso įrašų laikmeną (diktofoną). Diskusijos moderatorė rėmėsi rekomendacija (Kruger, Casey, 2000; Laverty, 2003; Gay, Geoffrey, Mills, 2009), kad atmosfera diskusijų metu neturėtų būti įtempta, ir siūlė dalyviams laisvai dalintis jų idėjomis bei pastebėjimais. Disertantė grupines diskusijas vedė vadovaudamasi L. Rupšienės (2007) aprašytais žingsniais:

- Pirmiausia diskusijos moderatorė prisistatė, padėkojo už tai, kad dalyviai sutiko dalyvauti tyrime, trumpai apibūdino, kaip vyks diskusija, informavo apie planuojamą diskusijos trukmę.
- Dalyviams buvo pristatytas grupinės diskusijos tikslas, paaiškinta, kad tyrėjai svarbi dalyvių nuomonė apie mokymąsi mokytis, patirtis ugdant vaikų mokymosi mokytis gebėjimą. Tyrimo dalyviams pasiūlyta jaustis laisvai, išsakyti savo nuomonę, nes nėra neteisingų atsakymų, tyrėjai svarbi dalyvių nuomonė. Moderatorė informavo dalyvius, kad ji tik nukreips diskusiją, tačiau nereikš savo nuomonės.
- Paaiškinta, kad diskusija bus įrašyta į garso įrašą, kur ir kokie duomenys bus naudojami, kokių etinių principų laikosi tyrėja.
- Dalyvių paprašyta prisistatyti, pasakyti savo vardą, kokioje ikimokyklinio ugdymo įstaigoje jie dirba, savo kvalifikacinę kategoriją bei su kokio amžiaus vaikais šiuo metu jie dirba.
- Pagrindinė dalis. Moderatorė uždavinėjo numatytus ir papildomus klausimus, prašė dalyvių detaliau paaiškinti savo nuomonę, konkrečiau paaiškinti patirtį. Pasisakyti buvo skatinami ir tie, kurie nekalbėjo.
- Diskusijos pabaigoje dalyvių išsakytos nuomonės apibendrintos moderatorės, paklausta, ar dar kas norėtų išsakyti savo nuomonę.
- Padėkota grupinės diskusijos dalyviams ir atsiveikinta.

### ***Individualių interviu su ikimokyklinio amžiaus vaikais metodu aptarimas.***

Siekiant vaikų patirtyse identifikuoti mokymosi mokytis gebėjimą sudarančius komponentus, nustatyti vaikų dalyvavimo mokantis galimybes ir poreikius, aplinkos, leidžiančios jiems išsiugdyti mokymosi mokytis gebėjimui svarbiausius aspektus, palankius tam veiklos modelius, pasirinktas ***interview metodus***. Kaip išskiria autoriai (Folque, 2001; Sheridan, Pramling, 2001; Alvestad, 2011), interviu su vaikais metodus vis dažniau pasirenkamas tarptautinių vaikystės tyrimų praktikoje, siekiant išsiaiškinti vaikų požiūrius ir įžvalgas, reikalingas suprasti jų unikalų mąstymą apie pasaulį, bei pripažįstant tai, kad vaikų perspektyva yra kitokia nei suaugusiųjų, t. y. tėvų ar pedagogų. Vaikai nepaprasti asmenys, jie, kaip išskiria autoriai (Sommer,

Pramling Samuelsson, Hundeige, 2010), interpretuoja viską, ką girdi, mato, jaučia, be to, jų patirtys gali būti nesuderinamos su tuo, ką apie jų pasaulį galvoja suaugusieji. Ikimokyklinio amžiaus vaikai nėra pasyvūs subjektai suaugusiųjų tikslams įgyvendinti, o aktyviai dalyvauja konstruojant vaikystę ir visuomenę. A. Juodaitytė (2012) pabrėžia, kad pasigendama tyrimų, susijusių su vaikų gyvenimu ir ugdymusi iš vaikų perspektyvos, taip pat trūksta dėmesio vaikų socialinio-kultūrinio identiteto sklaidos analizei. Autoriai (Fraser, Lewis, Ding, Kellett, Robinson, 2004; Juodaitytė, 2011; Gibson, 2012) teigia, kad vaikų įtraukimas į tyrimus yra gana naujas fenomenas, tačiau atliekant vaikystės tyrimus, ypač edukologijos srityje, reikėtų juos dažniau įtraukti ir individualiai apklausti. Ikimokyklinio amžiaus vaikai gali pateikti nuomonę iš savo perspektyvos įvairiais gyvenimo klausimais, netgi ir politiniais. T. Kyronlampi-Kylmanen ir K. Maatta (2011), atlikę interviu su 5–7 m. amžiaus vaikais, pabrėžia, kad tyrėjai neturėtų abejoti ir turėtų rinkti informaciją tiesiogiai iš vaikų, tačiau kartu jie turėtų suprasti, kad vaikų ir suaugusiųjų mąstymo būdai yra nepanašūs, todėl norint išgirsti vaikų nuomonę reikia suaugusiųjų pastangų. Panašią poziciją išsako ir interviu su 3–6 m. amžiaus vaikais atlikę autoriai (Ferreira, Karila, Muniz, Amaral, Kupiainen, 2018), kurie išskiria vaikų nuomonės įtraukimo į akademinis, praktinius ir net politinius sprendimus svarbą, nes vaikai turi savo idėjas ir interesus, o juos geriausiai gali atskleisti su vaikais bendraujantys tyrėjai. Y. Ponizovsky-Bergelson, Y. Dayan, N. Wahle, D. Roer-Strier (2019), interviu metu apklausę 3–6 m. amžiaus vaikus, teigia, kad tokio amžiaus vaikai geba perteikti svarbią informaciją, kuri atsiskleidžia tik per vaiko ir suaugusiojo sąveiką. Autoriai (Folque, 2001; Clark, Statham, 2005; Kyronlampi-Kylmanen, Maatta, 2011; Ponizovsky-Bergelson, Dayan, Wahle, Roer-Strier, 2019) laikosi požiūrio, kad ikimokyklinio amžiaus vaikai yra kompetentingi ir gabūs tyrimo dalyviai, vertingi savo gyvenimo ekspertai, kurie turi savo nuomonę ir gali išreikšti savo pasaulėžiūros perspektyvas. Interviu su vaikais, kaip išskiria autoriai (Clark, Statham, 2005; Kyronlampi-Kylmanen, Maatta, 2011), naudojamas, kai tyrėjai nori išsiaiškinti vaikų požiūrį į savo pasaulį, kas jiems svarbu, kokias reikšmes jie suteikia aplinkai, kurioje gyvena, koks jų požiūris į ugdymąsi, o tai, pasak J. M. Ferreira, K. Karila, L. Muniz, P. F. Amaral, R. Kupiainen (2018), suteikia pedagogams konkrečią informaciją, kuri padeda veiksmingai nukreipti jų praktiką gerinant vaikų ugdymą(si). Tai, kaip vaikai supranta savo patirtį ir gyvenamąjį pasaulį, pasak autorių (Van Manen, 1990; Sommer, Pramling Samuelsson, Hundeige, 2010; Juodaitytė, 2012; Juodaitytė, Malinauskienė, 2016; Žydžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017), leidžia suprasti hermeneutinę fenomenologiją. Atsižvelgiant į išdėstytas autorių mintis ir teorinėje disertacinio darbo dalyje

atskleistas įžvalgas apie mokymosi mokytis gebėjimą, jo problemišumą ir tai, kad vaikams sulaukus penkerių metų įvyksta ryškiausias pokytis savirefleksijos, atminties, loginio mąstymo, samprotavimo ir perspektyvos matymo srityse, nuspręsta atlikti interviu su *5–6 m. amžiaus ikimokyklinę įstaigą lankančiais vaikais*. Vadovaujantis autorių (Van Manen, 1990; Laverty, 2003; Ramsook, 2018) mintimis, hermeneutiniuose fenomenologiniuose tyrimuose svarbu atrinkti tyrimo dalyvius, kurie patyrė tiriamą reiškinį ir nori dalintis savo patirtimi bei išgyvenimais. Atsižvelgiant į tai, kad iš ikimokyklinį ugdymą reglamentuojančių dokumentų (Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų aprašas, 2014; Ikimokyklinio ugdymo metodinė rekomendacijos, 2015) matyti, jog kiekviena ikimokyklinio ugdymo įstaiga privalo ugdyti vaikų mokymosi mokytis gebėjimą, nebuvo numatyta tirti konkrečių įstaigų ugdytinius. Tyrimo imtis atrinkta vadovaujantis *patogiosios atrankos idėja*, kuri leido lengviau pasiekti tiriamuosius, t. y. ikimokyklinio ugdymo įstaigą lankančius 5–6 m. amžiaus vaikus. Kadangi tyrimą su ikimokyklinio ugdymo pedagogais buvo pasirinkta atlikti ilgamečius pedagogų rengimo centrus turinčiuose Lietuvos miestuose, t. y. Vilniuje ir Šiauliuose, nuspręsta ir vaikus interviu atrinkti iš šių miestų, nes, kaip minėta anksčiau, tikėtina, jog šiuose miestuose pedagogai ugdymo(si) procese greičiau priima ir taiko naujoves. Pasirenkant vaikus interviu, buvo tartasi su pedagogais. Prieš atliekant interviu, vaikų tėvams buvo išdalinti sutikimai (žr. 4 priedą), kuriuose pateikta informacija apie tyrimą, atskleista, kuo svarbi vaikų nuomonė, pristatytas tyrimą atliekantis asmuo, pažymėta, kad tyrėjas griežtai laikysis etikos principų, išskirta, kad vaikų asmens duomenys niekur nebus skelbiami, užtikrinamas anonimiškumas ir konfidencialumas. Tėvų sutikime išryškinta nuostata, kad siekiant užtikrinti savanoriškumo principą, net ir tėvams pasirašius sutikimą, vaikų vis tiek bus atsiklausta, ar jie nori dalyvauti tyrime, ir jie galės patys apsispręsti, dalyvauti tyrime ar ne, ir galės iš jo bet kuriuo metu pasitraukti. Tokiu būdu buvo siekiama įgyvendinti autorių (Sommer, Pramling Samuelsson, Hundeige, 2010) išryškintas įžvalgas, kad vaikai tyrimo dalyviais gali būti tik savo noru, o tyrėjas turi gerbti vaikus, kaip jautrius, orius asmenis, ir laikytis pagarbos asmeniui, neliečiamumo, autonomijos, teisingumo, žalos vengimo principų.

Kaip pabrėžia autoriai (Van Manen, 1990; Žydzūnaitė, Sabaliauskas, 2017; Ramsook, 2018), hermeneutinė fenomenologija leidžia atskleisti asmens išgyventos patirties prasmes, suprasti, kaip jis interpretuoja gyvenamąjį pasaulį ir fenomenus, su kuriais susiduria. Fenomenologijoje interviu gali būti naudojamas kaip priemonė užmegzti ryšius tarp tyrėjo ir tiriamojo, jie yra nepaprastai svarbūs, norint suprasti tiriamųjų patirtį. Tokie

interview turi būti artimi kasdieniam pokalbiui. Atliekant individualius interview su vaikais, pasak autorių (Kyronlampi-Kylmanen, Maatta, 2011; Ponizovsky-Bergelson, Dayan, Wahle, Roer-Strier, 2019), tyrėjas turi užmegzti dialogą su vaiku, kuris būtų draugiškas, skatintų vaiką atviriau reikšti savo mintis, tai turėtų būti sklandus ir demokratiškas dialogas, grindžiamas lygybe ir pagarba. Siekiant, kad tiek vaikas, tiek suaugęs išreikštų savo mintis, pokalbis turėtų vykti laisvai. Atsižvelgiant į tai, empirinio tyrimo metu pasirinkta individualius interview su vaikais organizuoti *pusiau struktūruotu būdu*, įtraukiant juos į dialogą, kad vaikai jaustųsi patogiai, laisvai reikštų savo mintis. Pusiau struktūruotam interview, kaip teigia autoriai (Flewitt, 2014; Mukherji, Albon, 2015), būdingas lankstumas ir galios pasidalijimas tarp tyrėjo bei tiriamojo, t. y. suaugusiojo ir vaiko. Tokia tyrimo dalyvio ir tyrėjo sąveika labiau primena kasdienį pokalbį, taigi nepaisant to, kad tyrėjas turi iš anksto numatytą klausimų sąrašą, jis gali padėti tyrimo dalyviui atsipalaiduoti, taip gaudamas asmeniškesnius atsakymus, kurie atsiveria iš tyrimo dalyvių patirties, o ne išankstinių tyrėjo nuostatų. Pusiau struktūruoto interview metu tyrėjas gali laisvai formuluoti naujus klausimus, reaguodamas į pateiktus tyrimo dalyvio atsakymus. P. Mukherji ir D. Albon (2015) teigimu, pusiau struktūruotas interview vyksta labiau kaip pokalbis ar diskusija, kai klausimai užduodami ir temos iškyla natūraliai, o dalyvis gali laisvai atsakyti ir vesti diskusiją taip, kaip nori. Toks interview leidžia vaikams nustatyti pokalbio tempą ir kryptį įvairiomis temomis, turinčiomis jiems reikšmės, kaip tik dėl šios priežasties pusiau struktūruotas interview yra tinkamiausia priemonė apklausiant ikimokyklinio amžiaus vaikus. Fenomenologiniu požiūriu pusiau struktūruotą interview, pasak autorių (Mukherji, Albon, 2015; Ramsook, 2018), sudaro atviri klausimai, taip padidinama galimybė gauti įvairaus pobūdžio duomenis ir atskleisti skirtingas perspektyvas bei įžvalgas. Tyrėjas turi pritaikyti klausimus atsižvelgdamas į tyrimo dalyvių, pavyzdžiui, vaikų, poreikius ir jų supratimo lygį, tokiu atveju jie galės jaustis laisvai dalindamiesi savo patirtimi. Pasak M. Van Manen (1990), fenomenologiniai klausimai turi būti atviri, prasmingi, aiškūs, suprantami ir nukreipiantys tyrimo dalyvį pasakoti apie savo išgyventą patirtį. Atviri klausimai, kaip teigia autoriai (Laverty, 2003; Ponizovsky-Bergelson, Dayan, Wahle, Roer-Strier, 2019), suteikia daugiau galimybių vystyti diskusijai, skatina vaikus giliau reflektuoti savo patirtį, paliekant jiems galimybę išsakyti savo idėjas. Atviri klausimai ir padaršinimai gali paversti interview dialogu ar pokalbiu, kuriame vaikai jaučiasi patogiau pateikdami mintis, todėl tyrėjas turėtų informuoti vaikus, kad jam svarbi jų nuomonė ir jis nori sužinoti jų mintis apie tyrėją dominantą fenomeną. *Pusiau struktūruoto individualaus interview klausimai buvo formuluoti atsižvelgiant į išdėstytas autorių mintis, disertacijoje iškeltus*

*probleminius klausimus, teorines įžvalgas apie mokymosi mokytis gebėjimą ir jų sudarančius komponentus, tiriamųjų amžiaus tarpsnio ypatumus, tyrėjos atlikto žvalgomojo tyrimo rezultatais (individualūs interviu su keturiais 5–6 m. amžiaus vaikais buvo atlikti 2018 m. birželio mėn.) bei atliktų pedagogų grupinių diskusijų įžvalgomis. Klausimai pateikti 2 priede.*

*Individualūs pusiau struktūruoti interviu su 5–6 m. amžiaus ikimokyklinę įstaigą lankančiais vaikais atlikti 2020 m. gegužės–birželio mėn., iš viso tyrime dalyvavo 9 vaikai (Ignė, 5 m.; Rita, 6 m.; Martynas, 5 m. 5 mėn.; Teodoras, 5 m.; Amelija, 5 m. 7 mėn.; Dovilė, 6 m.; Eimantas, 5 m. 3 mėn.; Ieva, 5 m.; Kajus, 5 m. 9 mėn.)<sup>2</sup>. Individualūs interviu buvo atliekami tuoj po pasibaigusios ugdomosios veiklos. Tai svarbu, nes vaikų įspūdžiai atliepė realų laiką ir kontekstą, jų patirtys nebuvo pamirštos ir siejosi su jų konkrečia mokymosi veikla, kas reikšminga siekiant išsiaiškinti vaikų patirtis jiems ugdantis mokymosi mokytis gebėjimą.*

Pasak autorių (Flewitt, 2014; Ponizovsky-Bergelson, Dayan, Wahle, Roer-Strier, 2019), interviu metu būtina užmegzti ryšį su vaikais, užsitarnauti ir nusipelninti jų pasitikėjimą, kad jie galėtų pasitikėti tyrėju, lengviau bendrauti, dalintis patirtimi ir savo mintimis tyrėją dominančia tema. Tyrėjas turėtų apmąstyti savo bendravimo stilių ir atsižvelgti į tai, kad kiekvienam, tiek suaugusiajam, tiek vaikams, prieš kalbant reikia laiko apmąstyti savo idėjas, todėl tyrėjas turi būti kantrus, ramus, dėmesingas, reaguojantis. Viso interviu metu tyrėjas turėtų pritarti, sakyti komplimentus vaikui, kartoti jo atsakymus, linkčioti, tokiu būdu drąsindamas ir palaikydamas ryšį su tyrimo dalyviu. Atlikdama individualius interviu su vaikais, tyrėja vadovavosi autorių (Fraser, Lewis, Ding, Kellett, Robinson, 2004; Gibson, 2012; Flewitt, 2014; Ponizovsky-Bergelson, Dayan, Wahle, Roer-Strier, 2019) išskirtomis įžvalgomis:

- Tyrėja siekė užsitarnauti vaiko pasitikėjimą. Prieš interviu ikimokyklinio ugdymo grupėje dirbantis pedagogas pristatė ir supažindino tyrėją su vaiku.
- Prieš pradėdama interviu, vaikui suprantama kalba tyrėja pristatė tyrimą, jo tikslą ir gavo vaiko sutikimą dalyvauti tyrime, informavo vaiką, kad tyrėjai svarbios ir įdomios vaiko mintys bei jausmai. Tyrėja paaiškino vaikui, jog: jeigu jis nenorės atsakinėti į klausimus, gali neatsakinėti; gali neskubėti, pagalvoti prieš atsakydamas; jeigu nesupras klausimo, gali drąsiai tai pasakyti ir tyrėja stengsis jį paaiškinti; nėra neteisingo atsakymo į interviu metu užduodamus klausimus ir vaikas negali

---

<sup>2</sup> Siekiant užtikrinti anonimiškumo principą, daktaro disertacijoje visų vaikų vardai pakeisti.

suklysti, tyrėjai svarbi jo, kaip asmens, nuomonė; vaikas gali drąsiai dalintis savo nuomone, nes tyrėja apie jį pokalbį nesakys kitiems asmenims; vaikas gali bet kada pasitraukti iš tyrimo ar pasakyti, kad pavargo, jam dėl to nekils jokių neigiamų pasekmių.

- Interviu metu tyrėja pasirinko draugišką bendravimo stilių, siekė partneriškų santykių su vaiku, skatino klausti, suteikė jam paaiškinimus, laikėsi lygybės ir pagarbos vaikui principo. Vaikui, jeigu jis norėjo, leido judėti, vaikščioti ar tiesiog sėdėti atsipalaidavus. Tyrėja su vaiku bendravo vaiko akių lygyje, laikė akių kontaktą, interviu metu uždavė atvirus klausimus, skatinančius apmąstymus ir detalius atsakymus. Esant poreikiui, tyrėja uždavė papildančius klausimus. Siekdama palaikyti ryšį su vaiku, tyrėja interviu metu naudojo džiaugsmingus išsireiškimus, linkčiojo, sakė komplimentus, drąsino vaiką už jo atsakymus ir dalyvavimą interviu.

### ***Dokumentų (ikimokyklinio ugdymo programų) metodo aptarimas.***

Vadovaujantis fenomenologinės hermeneutikos požiūriu, kaip teigia L. Ramsok (2018), duomenys gali būti renkami ir iš dokumentų, kurie yra gausus informacijos šaltinis ir gali pateikti svarbią informaciją apie tyrėjo nagrinėjamą reiškinį. Empirinio tyrimo metu, siekiant identifikuoti mokymosi mokyti vietą visuminiame vaikų ugdyme(si), išsiaiškinti, ar šis gebėjimas atspindi ikimokyklinio ugdymo įstaigų programose, koks požiūris vyrauja ir kokią poziciją šio gebėjimo ugdymas užima, kokios priemonės šiam tikslui yra numatomos ugdytojams, kaip visi šie elementai siejasi tarpusavyje, pasirinktas **dokumentų metodas**. Autoriai (Payne, Payne, 2004; Punch, 2005; Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008) pažymi, kad visi dokumentai yra žmogaus veiklos produktas, kuris atskleidžia naudingas žinias apie įstaigos, kurioje jie sukurti, kultūrą, joje dirbančių žmonių nuostatas, vertybes, poziciją tam tikrame socialiniame, istoriniame kontekste. Dokumentai gali atskleisti informaciją apie reiškinį, kurį tyrėjas nori ištirti, bei papildyti ir praplėsti kitais metodais, pavyzdžiui, interviu metu, rinktus duomenis (Payne, Payne, 2004; Punch, 2005; Mogalakwe, 2006; Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008). Empirinio tyrimo metu naudoto dokumentų metodo tikslas – *ikimokyklinio ugdymo programose identifikuoti įstaigų bendruomenių požiūrį į mokymosi mokyti gebėjimo aktualizavimą visuminiame vaikų ugdyme(si) procese*.

Kaip teigia autoriai (Jupp, 2006; Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008; Olsen, 2012), švietimo organizacijų internetinės svetainės reprezentuoja jų interesus ir jose galima rasti daugybę socialinį tyrėją dominančių dokumentų, be to, toks dokumentų surinkimo būdas yra ekonomiškiausias laiko ir materialinių sąnaudų požiūriais. Pasirenkant dokumentus, atsižvelgta į autorių



(Payne, Payne, 2004; Punch, 2005; Jupp, 2006; Cohen, Manion, Morrison, 2007) išskirtus dokumentų patikimumo kriterijus: autentiškumo (ar tai originalas), patikimumo (ar tai tikslus dokumentas), reprezentatyvumo (ar išlaikyti raštvedybos reikalavimai šios kategorijos dokumentams) ir prasmingumo (kas juo norėta pasakyti). Dėl šios priežasties programų ikimokyklinio ugdymo įstaigų oficialiose internetinėse svetainėse buvo ieškota naudojant *atsitiktinės tikslinės, kriterinės atrankos būdus*. Norint išvelgti Lietuvos ikimokyklinėse įstaigose vyraujančią vaikų mokymosi mokyti gebėjimo ugdymosi situaciją, ugdymo programos parinktos iš skirtingų Lietuvos apskričių (po dvi iš kiekvienos apskrities)<sup>3</sup>. *Nagrinėjimui pasirinktos programos, parengtos pagal Ikimokyklinio ugdymo metodines rekomendacijas (2015), ieškota kuo naujesnių, tačiau kai kuriose apskrityse nepavyko rasti naujesnių nei 2016 m. programų. Iš viso pasirinkta nagrinėti 20 ikimokyklinio ugdymo įstaigų programų, kurių sukūrimo laikotarpis nuo 2016 m. iki 2019 m. Duomenų rinkimas vyko 2020 m. kovo–balandžio mėn.*

### 2.3. Tyrimo duomenų apdorojimo ir analizės metodai

Fenomenologija, kaip teigia M. Van Manen (1990), padeda siekti gilesnio kasdienės patirties prasmės supratimo, ji sukuria sąlygas išvalgomis, kurios suteikia tyrėjui daugiau ryšio su pasauliu. Fenomenologija yra sistemingas bandymas atskleisti ir aprašyti vidines išgyventos patirties prasmės struktūras. Pasak autorių (Riger, Sigurvinsdottir, 2015; Ahmed et al., 2017; Maguire, Delahunt, 2017), fenomeno prasmių ieškojimas dalyvių patirtyse yra kokybinio tyrimo duomenų interpretacijos esmė. Žmonės supranta savo patirtį skirtingai, todėl nėra vieno realybės supratimo, jis priklauso nuo kiekvieno žmogaus interpretavimo. Kitaip tariant, žmonės suteikia prasmę tam tikriems sąveikos fenomenams, kurie vyksta aplink juos socialinio konteksto plotmėje. Vadovaujantis fenomenologinės hermeneutikos požiūriu, pasak M. Van Manen (2016), patirtys kyla iš kasdienio mūsų gyvenimo. Patirtis tampa buvusia patirtimi, nes žmonės ją įvardija ir apibūdina reflektuodami praeitį įvykius. Fenomenologinis susidomėjimas sutelktas į reiškinį, kaip į žmogaus egzistavimo aspektą. Tyrėjui hermeneutinėje fenomenologijoje, pasak autorių (Žydzžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017), teksto analizė leidžia suprasti tekstą, išskirti fenomenų

---

<sup>3</sup> Remiantis LR teritorijos administracinių vienetų ir jų ribų įstatymu (1994) Lietuvos Respublikos teritorija skirstoma į 10 apskričių: Alytaus, Kauno, Klaipėdos, Marijampolės, Panevėžio, Šiaulių, Tauragės, Telšių, Utenos, Vilniaus.

prasmes bei jas interpretuoti. Laikomasi požiūrio, jog fenomeno kontekstas gali lemti duomenų analizės būdą. Tyrėjas vadovaujasi idėja, kad fenomeną galima nagrinėti iš daugelio skirtingų perspektyvų. Kaip išskiria autoriai (Moustakas, 1994; Žydžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017), norint tinkamai interpretuoti ir suprasti tekstą, reikalinga hermeneutinė analizė. Interpretacija atskleidžia tai, kas slepiama, t. y. aiškiai matomą ir latentinę reiškinių prasmę. Pasak L. Ramsook (2018), hermeneutika yra interpretacijos menas, šio proceso metu, atsiranda supratimas, nuolatinis dialogas ir klausinėjimas, kuris skatina naują supratimą, tolesnius tyrimus ir leidžia atsiskleisti patyrimui.

***Tyrimo duomenų, surinktų grupinių diskusijų (focus grupės) su ikimokyklinio ugdymo pedagogais bei individualių interviu su vaikais metu, analizės metodai.*** Hermeneutinė fenomenologija padeda tirti vaikystės socialinį, edukacinį, kultūrinį pasaulį (Juodaitytė, 2012). Kaip išskiria autoriai (Moustakas, 1994; Juodaitytė, Savickis, 2013; Žydžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017), reikalauja gilių tyrėjo apmąstymų apie tai, ką reiškia tekstas. Tyrėjas turi mąstyti ir judėti hermeneutiniu ratu tarp atskirų teksto dalių ir teksto visumos. Judant tokiu ratu, prasmė atsiranda tarp interpretuojamų duomenų ir ieškomo fenomeno. Hermeneutinis ratas – tai teksto suvokimo procesas, kai tyrėjas autentiškai interpretuoja atskiras teksto dalis, siedamas jas su teksto visuma. Atkreipiamas dėmesys į tai, kaip tyrėjas duomenis interpretuoja, kokius konstruoja teiginius, kokią literatūrą renkasi, kokią išankstinį žinojimą apie nagrinėjamą socialinį reiškinį jis turi. Kadangi kiekvienas tyrėjas yra skirtingas, jo patirtis ir žinios yra nevienodi, taigi tyrėjai, remdamiesi tokiais pat duomenimis, gali prieiti prie skirtingų išvadų. Reiškinių prasmė, pasak M. Van Manen (1990), niekada nėra paprastai išvelgiama, ji yra daugialypė. Dėl to tyrėjas, norėdamas suprasti tekstą, turi reflektuoti ir tuo pačiu dalyvauti teksto kūrimo procese. Tam, kad būtų lengviau suvokti teksto prasmės struktūrą, prasminga galvoti apie tekste aprašytą reiškinį, kaip apie prasmės vienetus, prasmės struktūras ar temas. Tematinė analizė nurodo temas ar temų, kurios yra įkūnytos besikeičiančioje teksto prasmėje, atkūrimo procesą. Tematinė analizė suprantama kaip nedviprasmiškas ir gana mechaniškas tam tikros temos pritaikymas arba pasirinktų terminų kodavimas, transkribuoto teksto ar dokumento medžiagos suskaidymas. Išgyventos patirties teksto užrašymas, aiškinant jo prasmę, turi būti tikslus ir įžvalgas, o atradimo ar atskleidimo procesas – temos suvokimas ir suformulavimas – tai ne taisyklėmis susietas procesas, bet laisvas prasmės matymas. Tema suteikia galimybę kontroliuoti tyrimą ir interpretaciją. Fenomenologinę temą galima suprasti kaip patirties struktūrą. Taigi, analizuodami reiškinį, bandome nustatyti, kokios temos yra svarbios ir atskleidžiančios tyrimo dalyvių patyrimą, tai konceptualios formuluotės ar teiginiai (Van Manen, 1990).

Tematinė analizė, kaip teigia autoriai (Guest, MacQueen, Namey, 2012; Vaismoradi, Turunen, Bondas, 2013; Riger, Sigurvinsdottir, 2015; Terry, Hayfield, Clarke, Braun, 2017; Žydzūnaitė, Sabaliauskas, 2017), labiausiai tinkama kokybiniais duomenims, kurie surinkti interviu, grupinių diskusijų metu, analizuoti. Ji leidžia pateikti detalius, kokybiškus ir universalius duomenų įvertinimus bei pristatyti patikimus duomenis, kurie atspindėtų realybę, padėtų atskleisti tiriamo fenomeno prasmių kompleksškumą. Atsižvelgiant į išdėstytas autorių mintis, empirinio tyrimo metu ikimokyklinio ugdymo pedagogų grupinių diskusijų (focus grupių) ir individualių interviu su vaikais duomenims analizuoti pasirinkta **tematinė analizė**. Autoriai (Braun, Clarke, 2006; Creswell, 2009; Alhojailan, Mohammed Ibrahim, 2012; Vaismoradi, Turunen, Bondas, 2013; Lehmann, Murakami, Klempe, 2019) teigia, kad tematinė analizė detaliam iliustruoja duomenis, leidžia visapusiškai nagrinėti temas per interpretaciją, yra palanki mažai tyrinėtoms temoms ir tinkamiausias būdas tyrimui, kuriuo siekiama atskleisti naujoves. Autoriai (Alhojailan, Mohammed Ibrahim, 2012; Vaismoradi, Turunen, Bondas, 2013; Žydzūnaitė, Sabaliauskas, 2017) išskiria, kad tematinė analizė galima, kai tyrimo tikslas yra suprasti dabartinę praktiką, norint išsiaiškinti tikrąjį elgesį, nuomones ar realias tiriamų žmonių emocijas bei identifikuoti, kaip dalyvių požiūris lemia dabartinę situaciją. V. Žydzūnaitės ir S. Sabaliausko (2017) nuomone, tematinė analizė leidžia sistemiškai dirbti su kokybiniais duomenimis ir juos koduojant identifikuoti temas, susijusias su tyrimo problema. Disertacijoje išskirdama temas darbo autorė vadovavosi M. Van Manen (1990) požiūriu: *tyrėja, skaitydama tekstą, nuolat savęs klausė, kokio yra temų prasmė ir esmė; sugalvojusi temos formuluotę, peržiūrėjo, ar ji yra tinkama santrauka; laikėsi požiūrio, kad temos nėra objektai, atrandami tam tikrose teksto dalyse, o yra nepastebimos (latentinės); vadovavosi mintimi, kad tema – tai reiškinio, kurį bandoma suprasti, fiksavimas ir ji apibūdina išgyventos patirties aspektus*. Pasak autorių (Terry, Hayfield, Clarke, Braun, 2017), latentinės – tai tokios temos, kurios turi paslėptą reikšmę, tokią kaip idėjos, reikšmės, konceptai, spėjimai, kurie nėra aiškiai išreikšti ir reikalauja gilesnės analizės. Kiekvienos temos tinkamumas turi sutapti su tyrimo klausimu ir teorinės dalies įžvalgų visuma. Tyrėjui gilinantįs į duomenis ir didėjant jo patirčiai, analizė tampa vis labiau latentinė. Empirinio tyrimo metu tyrėja, atlikdama latentinę analizę, stengėsi išvelgti užslėptas prasmes ir identifikuoti esmines prielaidas, kurios suformuoja bei paaiškina semantinį duomenų turinį ir leidžia susikoncentruoti į interpretacijas bei paaiškinimus. M. Van Manen (1990) teigia, kad nė viena temos formuluotė negali visiškai atskleisti paslapties, tai patirtinės prasmės aspektai. Temos turi fenomenologinę prasmę, kai jos leidžia tęsti fenomenologinius aprašymus.

Jokia konceptuali formuluotė ar vienas teiginys negali užfiksuoti visos tiriamųjų patirties prasmės. Taigi fenomenologinė tema yra teiginys (sąvoka ar kategorija), o ne išsamus išgyventos patirties aprašymas (Van Manen, 1990). Fenomenologijoje, pasak M. Van Manen (2019), naudojant redukciją, siekiama ne logiškai pagrįstų deducinių išvadų ar indukcinės teorijos plėtojimo, bet suprasti prasmės struktūras ar išgyventas patirtis. Hermeneutinė fenomenologija, pasak autorių (Van Manen, 1990, 2016; Žydžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017), konkrečiai nenurodo, kaip reikia analizuoti, o tyrėjui tik pataria, kad būtina su tekstu sąveikauti dinamiškai. Darbo autorė, analizuodama duomenis, gautus grupinių diskusijų (focus grupių) su ikimokyklinio ugdymo pedagogais ir individualių interviu su vaikais metu, vadovavosi aptartų autorių mintimis ir judėjo hermeneutiniu ratu, remdamasi šiais tematinės analizės žingsniais:

1. Atkreipė dėmesį į gyvenamosios patirties kontekstą.
2. Tyrė išgyventą tyrimo dalyvių patirtį.
3. Apmąstė esminę temą, kuri charakterizuoja tiriamą fenomeną.
4. Apibūdino fenomeną jį aprašydama ir perrašydama.
5. Išlaikė tvirtus ir orientuotus santykius su fenomenu.
6. Tyrimo kontekstą balansavo apmąstydamą atskiras dalis ir visumą.

**Turinio (content) analizė.** Hermeneutinėje fenomenologijoje, pasak L. Ramsook (2018), dokumentai yra gausus informacijos šaltinis, juos analizuojant galima gauti įvairaus pobūdžio duomenis ir atskleisti skirtingas perspektyvas bei išvalgas. Jie gali pateikti svarbią informaciją apie nagrinėjamą reiškinį. Kaip teigia autoriai (Payne, Payne, 2004; Krippendorff, 2019), analizuoti dokumentus padeda turinio (content) analizė, kuri leidžia atskleisti nuomones, vertybes bei atrasti prasmes, kurias slepia žodžiai ir simboliai. Šis analizės metodas suteikia naujų išvalgų, padidina tyrėjo supratimą apie tam tikrus reiškinius ir paverčia kasdienišką savaime suprantamą tekstą įdomiu tyrimo objektu. Atsižvelgiant į tai, empirinio tyrimo metu ikimokyklinio ugdymo programoms analizuoti pasirinkta **turinio analizė** (angl. *content analysis*). Dokumentų interpretacijas lemia socialinio konteksto, kurio socialinis produktas yra konkretūs dokumentai, supratimas, todėl tyrėjas turi būti visiškai susipažinęs su dokumentų kilme, tikslu, tiksline auditorija, kuriai skirti dokumentai (Punch, 2005; Mogalakwe, 2006). Daugelis viešai skelbiamų oficialių dokumentų, pasak autorių (Punch, 2005; Cohen, Manion, Morrison, 2007), yra parašyti profesionalų, tos srities specialistų, juose talpinama svarbi informacija bei išvalgos. Autoriai (Payne, Payne, 2004; Krippendorff, 2019) pabrėžia, kad atlikdamas turinio analizę kokybinio tyrimo tyrėjas pirmiausia turi suprasti, jog dokumentai nėra

parengti sąmoningai tyrimo tikslams atliepti, o yra reikšmingi tiems, kas juos kūrė, ir tiems, kam jie yra skirti. Turinio analizė leidžia išvelgti skirtumą tarp aiškiai išreikštų žodžių ir paslėpto turinio. Turinio analizės pranašumas, kaip pabrėžia autoriai (Frankel, Wallen, Hyun, 2012), yra tai, kad dokumentai atskleidžia informaciją, kurios tyrėjas gali nepastebėti interviu metu. Empirinio tyrimo metu analizuojant ikimokyklinio ugdymo programas siekta išsiaiškinti: *kaip ikimokyklinio ugdymo įstaigų programose atskleidžiamas mokymosi mokytis gebėjimas; kokia vieta jam skiriama visuminio ugdymo procese; kokios priemonės numatytos mokymosi mokytis gebėjimo ugdymui(si)*. Kaip teigia autoriai (Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008), turinio analizė gali turėti kokybiniam ir kiekybiniam tyrimui būdingų bruožų. Disertacijoje analizuojant dokumentus buvo vertinami subkategorijų dažniai, rasti skirtingose programose, taigi atliekant dokumentų analizę buvo derinama kokybinė ir kiekybinė prieigos.

Pasak autorių (Žydžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017), kai tyrėjas duomenų analizę pagrindžia anksčiau atliktų tyrimų duomenimis, siekia patikrinti žinias apie jį dominantį fenomeną ir remiasi jau turimomis žiniomis, tokia turinio analizė turi būti deducinė – duomenys analizuojami einant nuo apibendrinimų link atskirų detalių, siekiant išryškinti tam tikras fenomeno savybes. Šiuo būdu atsiskleidžia nagrinėjamo fenomeno požymiai tam tikrame kontekste. Disertacijoje ikimokyklinio ugdymo programos nagrinėtos atlikus grupines diskusijas su pedagogais ir individualius interviu su vaikais, siekiant išsiaiškinti, kaip atsiskleidžia mokymosi mokytis gebėjimas bei ugdymas(is) ikimokyklinio ugdymo programose. Nors politiniuose dokumentuose ir ikimokyklinio ugdymo programose vartojamas terminas „mokėjimas mokytis“, kaip jau aptarta teorinėje disertacijos dalyje, nėra tikslus, siekiant išvengti painiavos darbe terminas „mokymasis mokytis“ prilyginamas dokumentuose vartojamam terminui „mokėjimas mokytis“, nes turinio prasme tarp šių terminų skirties nepastebėta. Atlikdama ikimokyklinio ugdymo programų turinio analizę, darbo autorė vadovavosi K. Krippendorff (2019) apibrėžtais turinio analizės atlikimo žingsniais:

1. Išskyrė tyrimo vienetus (teksto segmentus ir analizės vienetus), kurie domino tyrėją.
2. Nustatė reikšminius vienetus (žodžius, sakinius, paragrafus, skyrius ir pan.).
3. Sujungė atskiras teksto dalis, siekiant palyginti tyrimo vienetus ir išryškinti jų prasmę.
4. Sumažino duomenis, sujungdama juos į kodus, tai leido duomenyse atskleisti tai, kas yra svarbiausia.

5. Analizavo kontekstinius reiškinius, taip sudarant galimybę atskleisti tai, ką jie reiškia, atkreipiant dėmesį į nepastebėtus reiškinius tyrėją dominančiame kontekste.
6. Turinio rezultatus pateikė taip, kad atsakymai į tyrimo klausimą būtų suprantami, paaiškino praktinę išvadų svarbą.

#### 2.4. Tyrimo patikimumas, validumas ir tyrimo etika

Kokybinių tyrimų patikimumas ir validumas yra visiškai kitokie, nei kiekybiniuose tyrimuose. Kaip išskiria M. Van Manen (2016), dažnai tyrėjams, kurie vadovaujasi fenomenologine hermeneutika, iššūkiu tampa savo tyrimo gynyba, remiantis nuorodomis, kurios nepriklauso fenomenologijos metodologijai. Tai ypač sunku, kai fenomenologijoje yra taikomas išorinis validumas, toks, kaip imties dydis, imties atrankos kriterijai, dalyvių tikrinimas ir empirinis apibendrinimas. Fenomenologija apibūdina ne faktines empirines, o egzistencines tam tikro reiškinio ar įvykio prasmes. Fenomenologinis tyrimas nesikoncentruoja į tam tikras kultūras ar specifines socialines grupes, vietoj to fenomenologija tiria nagrinėjamo fenomeno egzistencines prasmės struktūras. Tačiau kokybinius tyrimus autoriai (Rupšienė, 2007; Marshall, Rossman 2011; Riger, Sigurvinsdottir, 2015) siūlo vertinti pagal šiuos kriterijus: tikėtinumą (angl. *credibility*), perkeliamumą (angl. *transferability*), pasikliovimą (angl. *dependability*), patvirtinamumą (angl. *confirmability*). Tyrimo kokybę užtikrina tyrimo patikimumas, kuris, pasak autorių (Rupšienė, 2007; Mukherji, Albon, 2015), yra susijęs su tuo, kaip gerai buvo atliktas tyrimas. Jis padeda įsitikinti, kad gauti duomenys yra realūs, atsikartojantys ir tokie, kuriais galima pasikliauti. Darbo autorė, užtikrindama tyrimo patikimumą ir siekdama kokybiško tyrimo, duomenų rinkimą kartojo įvairiomis sąlygomis: skirtingu laiku, skirtinguose miestuose, su skirtingų tyrimo dalyvių grupėmis (Rupšienė, 2007; Mukherji, Albon, 2015). *Vidinį tyrimo validumą* tyrėja užtikrino jame dalyvaudama pati, naudodama garso įrašymo priemonę, pasirinkdama interviu atlikti tyrimo dalyviams natūralioje aplinkoje (ikimokyklinio ugdymo įstaigose). Interpretuojant ir analizuojant tyrimo duomenis, naudotos autentiškos tyrimo dalyvių citatos. *Išorinis validumas* buvo užtikrinamas per perkeliamumą (angl. *transferability*), t. y. detaliam ir išsamiam aprašant tyrimo objektą, taikytus metodus, vietą, kurioje vyko tyrimas, bei tyrėjo vaidmenį (Rupšienė, 2007; Payne, Payne, 2004).

Pasak autorių (Kruger, Casey, 2000; Litosseliti, 2003; Fraser, Lewis, Ding, Kellett, Robinson, 2004; Masson, 2004; Payne, Payne, 2004; Rupšienė,

2007; Gay, Geoffrey, Mills, 2009; Juodaitytė, 2011; Check, Schutt, 2012), etika yra socialinių tyrimų pagrindas. Atliekant tyrimą vadovautasi šių autorių ir Europos akademijos (ALLEA) išskirtais pagrindiniais etikos principais:

- *Konfidencialumo ir anonimiškumo principu.* Saugant tiriamųjų privatumą, pristatant tyrimo duomenis tiriamųjų vardai užkoduoti, charakteristikoje pateikiami bendriniai duomenys, pagal kuriuos nėra galimybės identifikuoti konkretų asmenį. Atliekant interviu su vaikais, jų tėvai pasirašė sutikimus, kuriuose nurodytas tyrimo tikslas, organizatorius, kokie duomenys ir kaip bus renkami, taip pat informuojama, kad užtikrinant duomenų saugumą bei anonimiškumą neprašoma nurodyti vaikų vardus ir pavardes, tyrimo metu buvo teiraujama tik vaikų amžiaus.
- *Savadoriškumo principu.* Dalyvaujantys tyrime pedagogai turėjo laisvą galimybę apsispręsti dėl dalyvavimo (jiems nebuvo daromas tiesioginis ar netiesioginis spaudimas, pagarbiai priimamas jų sprendimas). Visi tyrime dalyvavę pedagogai ir vaikų atstovai (tėvai) pasirašė Dalyvio sutikimus (perengė darbo autorė), kuriuose buvo pateikta informacija apie tyrimą, pristatytas jį atliekantis asmuo ir prašoma sutikimo, kad diskusiją būtų galima įrašyti į garso įrašą. Kiekvienas tyrime dalyvavęs vaikas buvo supažindintas su tyrimu ir paklausta, ar jis sutinka jame dalyvauti (nors ir buvo gautas vaiko tėvų raštiškas sutikimas).
- *Sąžiningumo ir nešališkumo principu.* Tyrėja laikėsi neutralios pozicijos dalyvių nuomonių atžvilgiu, išlaikytas dalyvių pasisakymų autentiškumas, daryti garso įrašai, taip pat tyrėjos užrašai vaikų interviu metu, juose išsamiai ir nešališkai fiksuojant pasisakymus.
- *Pagarbos ir lygiavertiškumo principu.* Duomenų rinkimo procedūrų metu siekta išlaikyti lygiavertį santykį tarp tyrimo dalyvių ir tyrimo vykdytojo, tai ypač svarbu atliekant tyrimą su vaikais: nedarytas spaudimas, vengta apgaulės ar manipuliacijų, sukurta draugiška aplinka, vaikai neskubinti atsakyti į klausimus ir pan. Tyrėja į vaikus žvelgė su pagarba, atidžiai įsiklausydama į jų mintis, atsižvelgdama į jų elgesį, pasitikėdama kiekvieno vaiko nuomone.
- *Apsaugos nuo galimos žalos principu.* Tyrėja, atlikdama tyrimą su vaikais, užtikrino, kad jie būtų informuoti apie tyrimą, atsižvelgė į jų nuomonę dėl sutikimo dalyvauti tyrime ir gerbė ją.
- *Patikimumo ir atskaitomybės principu.* Siekiant įgyvendinti šį principą, daktaro disertacijoje išsamiai aprašoma tyrimo metodologija, kaip vyko tyrimo planavimas, eiga, kaip atrinkti tyrimo dalyviai, kokiais metodais remtasi renkant ir analizuojant duomenis. Tyrėja yra atsakinga už tyrimą, atvirą, sąžiningą, skaidrų jo vykdymą ir pateiktų duomenų teisingumą.

### 3. VAIKŲ MOKYMOŠI MOKYTIŠ GEBĖJIMO RAIŠKOS IR UGDYMO(SI) IKIMOKYKLINIAME UGDYME TYRIMO REZULTATAI

*Šiame skyriuje atskleidžiama pedagogų ir vaikų patirties raiška ugdant(is) mokymosi mokytis gebėjimą ikimokyklinės įstaigos vaikų grupėje bei kontekstualizavimas ikimokyklinių įstaigų ugdymo programose.*

#### 3.1. Pedagogų patirčių, ugdant vaikų mokymosi mokytis gebėjimą, analizės rezultatai

##### 3.1.1. Mokymosi mokytis gebėjimo sampratos kontekstualizavimas ir ugdymo(si) prielaidos

Grupinių diskusijų su ikimokyklinio ugdymo pedagogais metu atsiskleidė mokymosi mokytis gebėjimo sampratai priskiriamos prasmės bei sėkmingam mokymosi mokytis gebėjimo ugdymui(si) reikšmingos prielaidos.

**2 lentelė.** Pedagogų išreikštos mokymosi mokytis gebėjimo sampratos prasmės

Tema	Subtema 1	Subtema 2
<b>Mokymosi mokytis gebėjimo sampratos suvoktis</b>	Mokymosi mokytis gebėjimo sąsaja su kitais gebėjimais	Apima problemų sprendimą
		Neatsiejamas nuo kūrybiškumo
		Glaudžiai siejasi tiek su kūrybiškumo, tiek su problemų sprendimo gebėjimais
		Siejasi su iniciatyvumo ir atkaklumo gebėjimais
	Mokymosi mokytis gebėjimo suvokties įvairovė	Įgūdžių visuma
		Kompetencija
		Mokymosi mokytis gebėjimas nekonkretus, nujaučiamas
<b>Mokymosi mokytis gebėjimo integralumas</b>	Mokymasis mokytis – kaip integruojantis gebėjimas	Persipynęs su kitomis ugdymo sritimis
		Apima visas kompetencijas
<b>Mokymosi mokytis gebėjimo rezultatas –</b>	Vaiko gebėjimas įsivertinti	Tai gebėjimas įsivertinti save
	Vaiko pažanga ir rezultato siekimas	Visa vaiko pažanga
		Nusako, kaip vaikai mokosi mokytis



Tema	Subtema 1	Subtema 2
<b>vaiko savivaldumas</b>		Tai rezultato siekimas
	Mokymosi mokyti gebėjimo ir savivaldaus mokymosi sąsaja	Nukreiptas į savarankišką / savivaldų mokymąsi
		Tai noras mokytis, pasitikėjimas savimi, siekis apmąstyti ir suplanuoti procesą
		Būdinga savireguliacija
		Tai vaiko gebėjimas ieškoti informacijos, pačiam domėtis, klausti
	Tai tikslo išsikėlimas ir jo siekimas	
Metakognicija, kaip esminis mokymosi mokyti gebėjimo požymis	Tai supratimas, kaip įsisavinama informacija	
<b>Mokymosi mokyti gebėjimo ir mokymosi sąsaja</b>	Mokymosi mokyti gebėjimas įprasminamas mokymosi procese	Mokymosi mokyti gebėjimą vaikai ugdo mokymosi procese
		Mokymosi mokyti gebėjimas ugdomas kasdienėje veikloje, mokant(is) įvairių temų
		Mokymosi mokyti gebėjimas ugdosi per patirtį, per pažinimą
		Mokymosi sąvoka ikimokykliniame amžiuje vartojama neseniai
<b>Pasirengimas mokymuisi mokykloje</b>	Mokymosi mokyti gebėjimas siejamas su mokymosi mokykloje perspektyva	Siejamas su savęs, kaip mokinio, pajautimu
		Orientuotas į nusiteikimą mokytis mokykloje

Aptariant tyrimo metu išryškėjusią temą „**mokymosi mokyti gebėjimo sampratos suvoktis**“, pastebėta, kad tyrimo dalyviai **mokymosi mokyti gebėjimą sieja su kitais gebėjimais** (subtema 1) ir teigia, jog mokymosi mokyti gebėjimas *apima problemų sprendimą*. Tyrimo dalyviai pastebi vaikų gebėjimą išsikelti tikslus bei planuoti konkrečius veiksmus, siekiant išspręsti problemą. Pedagogų nuomone, vaikai projektuodami veiklas linkę įtraukti ir tėvus: „*Tai čia labai gerai pagal tas sritis, kai dabar yra problemų mokymas, problemų sprendimas, kaip ten, problemų sprendimas, ar ne. Tai va čia viskas labai gerai „palenda“ tos problemos, nes jeigu vaikai kelia sau idėjų ir kiek daug problemų gaunasi, o kaip tą darysim, o kaip tą, o kaip tą padarysim, o iš ko gausim, ir čia prasideda visokie – čia tėvų reikės, čia to, čia išeiti reikės, ir visos tos problemikės, jau jie mokosi spręsti tiesiog,*

ką gali pasiekti. Nu, čia, gali sakyti, mokėjimas mokytis, ar ne“<sup>4</sup> (FG1-9Virg). „*Tai man tas problemų sprendimas labiau tiktų prie mokėjimo mokytis*“ (FG2-1R). Tokios pedagogų patirtys rodo, jog yra išvelgiama sąsaja tarp gebėjimo spręsti problemas ir mokymosi mokytis gebėjimo, tačiau pedagogai negali konkrečiai įvardyti, kas atskiria šiuos gebėjimus. Taip pat tyrimo dalyviai sieja mokymosi mokytis gebėjimą su mokymosi veikloje išskylančių problemų sprendimu. Pedagogai pastebi savo, kaip pagalbininkų, kurie motyvuoja ir skatina besimokantįjį, t. y. vaiką, spręsti iškilusias problemas, vaidmenį: „*Iki kokio lygio, iki kokio laiptuko jis laikosi susidūręs su problema, kaip jis tą problemą spręs. Kaip jis toliau norės mokytis, susidūręs su pirma problema. Tai mums reikia būti tam žmogui, kuris, kaip sakau, padėtų pereiti tą slenkstį ir toliau „užnorinti“ jį mokytis*“ (FG1-19R). Tyrimo metu atsiskleidė problemų sprendimo ir mokymosi sąsaja, pedagogų nuomone, vaiko gebėjimas spręsti problemas turi ryšį su jo mokymusi: „*Nes jeigu jisai negali išspręsti problemos, tai kaip jis gali mokytis*“ (FG2-1R). Tai atliepia, L. Pound (2005) tyrimo išvadą, kad mokymasis žaidimo metu skatina problemų sprendimo gebėjimų vystymąsi. Tačiau autorių U. Fredriksson ir B. Hoskins (2007) teigimu, nors problemų sprendimas yra arti mokymosi mokytis gebėjimo, tačiau *problemų sprendimo* ir *mokymosi mokytis* sampratos nėra tapačios.

Pedagogai teigia, kad mokymosi mokytis gebėjimas ***neatsiejamas nuo kūrybiškumo*** („*Vėl lenda tas mokėjimas mokytis po kūrybiškumu*“ (FG1-10Virg/R)), ir vengia vertinti vaikų mokymosi mokytis gebėjimą, vietoj to pasirenka suprantamesnį ir aiškesnį gebėjimą, t. y. kūrybiškumą: „*Tai pirmiausia mes vertinsim, o ji labai yra kūrybiška. Bet nesakysim, kad ji moka mokytis. Aš sakyčiau, kad ji yra labai kūrybiška*“ (FG1-10Virg). Tai siejasi su G. French (2007) idėjomis apie vaikų mokymąsi, kuris turi būti prasmingas vaikui, skatinti jį aktyviai dalyvauti kūrybiškai veikiant.

Pedagogų nuomone, mokymosi mokytis gebėjimas ***glaudžiai siejasi tiek su kūrybiškumu, tiek su problemų sprendimo sąvokomis*** ir yra pastarųjų gebėjimų dalis: „*Bet iš esmės sakau, tai tą sąvoką neimčiau tiek, kiek žingsniuose aprašyta, o sujungčiau su kūrybiškumu, problemų sprendimu, platesne sąvoka*“ (FG1-2R). Tokias išvalgas pedagogai nurodo dėl sunkumų vertinant vaikų pasiekimus ugdymo praktikoje ir juos apibūdinant: „*[...]su tuo problemų sprendimu ir su kūrybiškumu. Aš labai va, kai ir vertinu, kas yra pagal tą mokėjimą mokytis, labai neatsieju jo*“ (FG2-1R). Problemų sprendimas, kaip pabrėžė N. C. Andiema (2016), taip pat kritinis bei kūrybinis

---

<sup>4</sup> Citatų kalba netaisyta.

mąstymas yra būtini nuolatinio tobulėjimo ir mokymosi komponentai, skatinantys suprasti, ko ir kaip mokomasi.

Mokymosi mokyti gebėjimas *siejasi su iniciatyvumo ir atkaklumo ugdymosi sritimi*. Pedagogams sunku atsieti mokymąsi mokyti, kaip gebėjimą, ir atkaklumą bei iniciatyvumą, kaip asmenybei svarbias savybes, ugdant mokymosi mokyti gebėjimą ir pedagogai išsako, kad jų atskirti nereikėtų: „Nu, vat, yra tam apraše tokios kompetencijos, tai ne kompetencijos jos vadinasi, tai kryptys, tai kaip, tarkim, problemų sprendimas, mokėjimas mokyti, dar kažkas tai, iniciatyvumas ir atkaklumas. Va tie trys, jie turi būti integruoti į kiekvieną, jų nereikia čia atskirai“ (FG3-17N). Tyrimo dalyvių patirtyse atsiskleidė, kad mokymosi mokyti gebėjimas, iniciatyvumas ir atkaklumas ugdomi kiekvieną dieną, bet kokioje veikloje: „Arba tada, kai mes rašom planus savaitinius, turim pabraukti [...]. Turim pabraukti sritį, kurią šią savaitę ugdysim [...]. Arba tas mokėjimas mokyti ir iniciatyvumas, atkaklumas visada turi būti pabrauktas, arba niekad nepabrauktas, nes kitaip niekaip“ (FG3-17N). Pedagogai, vadovaudamiesi į vaiką orientuotu požiūriu, pasak A. Juodaitytės (2001), ugdo iniciatyvų, kritiškai mąstantį vaiką, o šios savybės palaiko vaiko mokymąsi.

Grupinių diskusijų metu atsiskleidė subtema 1 „**mokymosi mokyti gebėjimo suvokties įvairovė**“. Pedagogų manymu, mokymosi mokyti gebėjimas – *tai įgūdžių visuma*, ypač, kai kalbama apie ankstyvąjį vaikų ugdymą(si): „Aš, kaip suprantu, tas mokėjimas mokyti – tai įgūdžių visuma, įgytas įgūdis, įgūdžių visuma. Jeigu dabar lopšelių paimtum, tai jam tas įgūdis – nusiauti batus, tai irgi jis išmoksta, negali pasakyti, kad patys jie nulėkė nuo tos kojos, tai irgi mokosi“ (FG1-2L). Tačiau tyrime dalyvavę pedagogai nenurodė, kokie įgūdžiai atspindi vaikų mokėjimą mokyti. Mokymosi mokyti gebėjimą pedagogai *įvardija kaip kompetenciją*: „[...] vat būtent tai kompetencijai“ (FG1-1R); „[...] tik tai kompetencijai“ (FG1-17R); „Tai mokėjimas mokyti – ta kompetencija“ (FG2-1S). Taip pat, pedagogų teigimu, *mokymosi mokyti gebėjimas siejamas su mokymosi mokyti kompetencija* ir jos svarba šiuolaikinės visuomenės raidos kontekste: „Ir šiuolaikinis ugdymas, ir aš, pavyzdžiui, net neįsivaizduoju be šitos kompetencijos“ (FG3-1I).

*Mokymosi mokyti gebėjimas nekonkretus, nujaučiamas*, pedagogų suvokiamas intuityviai. Pedagogai išreiškia abejones dėl mokymosi mokyti gebėjimo aiškaus supratimo, kurios siejamos su sunkumais įžvelgti mokymosi mokyti, kaip gebėjimo, visumą. Toks nepakankamai suvoktas vaizdinys kelia pedagogams iššūkius apibūdinant vaikų mokymosi mokyti gebėjimą, kuris tampa intuityviai suvokiamas. Vertindami vaikų mokymosi mokyti gebėjimo

pasiekimus, pedagogai vadovaujasi savo subjektyvia nuojauta: „*Suvokimas toks intuityvus*“ (FG2-9R); „*Tai intuityviai jauti, ar tas vaikas mokosi, ar ne*“ (FG2-9J); „*Instinktyviai*“ (FG2-9I); „*[...] kiek aš skaičiau žingsniuose, tai yra labai tokie abstraktūs, [...] nujaučiami dalykai*“ (FG2-13J); „*Abstraktūs, [...] nuojauta*“ (FG2-13R). Išskirtina, kad pedagogai vertina savo pasirengimą teigiamai ir mano, jog jų nuomonė, nors ir subjektyvi, yra kompetentinga vertinant vaikų mokymosi mokytis gebėjimo pasiekimus: „*Bet tuose nekonkrečiuose žingsniuose, kur tu vadovaujiesi nuojauta. Aš gi netgi kaip ir tėvams pristatau savo va vertinimus, aš visą laiką pabrėžiu, tai yra subjektyvu, tai yra mano labiau, bet sakau, labai į tai reikia atsižvelgti ir atkreipti dėmesį, nes jei taip matau aš, taip gali matyti ir mokytojas mokykloje. [...] bet vat konkretumo tokio norėtusi*“ (FG2-13R). Tai atliepia ir teorijoje pastebėtas įžvalgas dėl mokymosi mokytis gebėjimo prasmų politiniame bei praktiniame lygmenyje sumaišties, kaip išskiria K. Waeytens, W. Lens ir R. Vandenberghe (2002), pedagogai jį gali suprasti labai įvairiai bei suteikti jam individualias prasmes.

Pedagogų patirtyse išryškėjo temos „**mokymosi mokytis gebėjimo integralumas**“ subtema 1 „**mokymasis mokytis, kaip integruojantis gebėjimas**“. Tyrimo dalyviai mano, jog mokymosi mokytis gebėjimas *persipynęs su kitomis ugdymo sritimis*, jie išreiškia įvairias abejones dėl to, kas konkrečiai atspindi mokymosi mokytis gebėjimą. Tiek planuodami veiklą, tiek vertindami vaikų mokymosi mokytis gebėjimo pasiekimus, pedagogai negali jo atskirti ir įvardija problemą, kad politiniuose dokumentuose šis gebėjimas turėtų būti suformuluotas aiškiau: „*Ir dabar kalbėkit, nes eina dabar tie dalykai, o paskui mes privalom vertinti tą dalyką, o paskui pačios galvojam, juk ir čia yra, ir po šituo žingsneliu, ir šituo*“ (FG1-7Virg); „*Gal vat tas čia ir išeina mokėjimas mokytis, tas pats išeina, ar ne. Sakau, viskas susipynę*“ (FG1-9Virg.); „*Labai viskas persipynę*“ (FG1-10L); „*Labai, nes viską išgryninti yra sunku. Ir kai reikia paskui vertinti, kas, kam, kur čia įdėti, ką įdėti*“ (FG1-10Virg); „*Nes, pavyzdžiui, vieną veiklą atliekant gal penkios sritys įeis*“ (FG1-7R); „*Vien planuojant, aš dabar galvoju, ar aš prie prioritetų tenai, ugdymosi sričių, rašydavau mokėjimą mokytis... Jis savaime persipina*“ (FG1-7R); „*Geriau pažinimą kažkokį tenai, ar tą, kas ten dar, nu, tokius jau apčiuopiamesnius susivardini, ir, apskritai, kaip jis ir apžaidžia aplinkui visas*“ (FG1-7R); „*Ir tas mokėjimas mokytis jis „palenda“ po visais*“ (FG1-7Virg); „*[...] ir nerašėm jo tokio, kaip ugdymo, atskyrimui*“ (FG1-7R); „*Čia visi jie persidengia*“ (FG1-7E). Išskirdami mokymosi mokytis gebėjimo integralumą, pedagogai jį sieja su vaikų tiriamąja, eksperimentine veikla, bendravimo ir bendradarbiavimo gebėjimais bei atkaklumu: „*Aš sakau, kad šita sritis eina po visom kitom. [...] Taip. Iš tikrųjų taip ir yra*“

(FG1-19Virg/Visos); „*Tai čia ir yra kaip daug apima tų sričių mokėjimas mokytis*“ (FG2-1S); „*Tai aš pasakiau, kaip aš jį suprantu, tai tas mokėjimas visur yra, ir tyrinėjant, ir bandant, ir piešiant, skaitant – viskas, aš vat taip suprantu*“ (FG2-14I); „*Jinai visiškai integrali visuose yra žingsniuose*“ (FG3-1I); „*Tai tada irgi su šitu mokėjimu mokytis visada kaip integruojasi į tyrimus, į atkanklumo, į bendravimo su bendraamžiais*“ (FG3-13N); „*Visos, į visas*“ (FG3-13V). Buvo išreikšta mokymosi mokytis, kaip visa apimančios kompetencijos, samprata, t. y., kad ***mokymasis mokytis apima visas kompetencijas***: „*[...] tai apima viską. Tai visas kompetencijas – socialinę, meninę, komunikavimo, tai yra mokėjimas mokytis*“ (FG2-14S).

Tyrimo metu atsiskleidė tema „**mokymosi mokytis gebėjimo rezultatas – vaiko savivaldumas**“. Pedagogai mano, kad **vaiko gebėjimas įsivertinti** (subtema 1) – ***tai mokymosi mokytis gebėjimas***. Išryškėjo, kad vaikai mokosi stebėdami savo ir kitų vaikų gebėjimus: „*Mes dirbom su „Pykšt Pokšt“ knygelėmis ir ten irgi yra pirmas, antras, trečias įsivertinimo lygis. Tai labai sunku buvo pradžioje įsivertinti, arba, kodėl aš turiu tris taškus, o kitas tik vieną. Žinokit, per pusę metų išmoko tą daryti, susitaikė su tuo, jeigu tu neatspėji nei vieno bandymo, neįspėjai, vadinasi tik vieną tašką pasiimi už darbą, jeigu tu atspėji kelis variantus, išbandei tą bandymą – gavai tris taškus. Tai čia vėlgi mokomės save įsivertinti, vėl mokomės mokytis*“ (FG1-4R); „*Įsivertinimas savęs*“ (FG3-9D). Savarankiškumas, savireguliuojantis mokymasis vyksta mokymosi mokytis metu ir, pasak V. J. Pūkevičiūtės (2007, 2010, 2015), yra susiję su savo asmeninių galių pažinimu, mokymosi poreikio supratimu, savo mokymosi kontroliavimu.

Mokymuisi mokytis, kaip integraliam gebėjimui, pedagogai priskiria **vaiko pažangos ir rezultato siekimą** (subtema 1), todėl patirtyse buvo išreikšta apibendrinanti nuostata, jog mokymosi mokytis gebėjimas ***yra visa vaiko pažanga***, ir įvardijama, kad tai susiję su vaiko pastangomis: „*Mokėjimas mokytis yra panašiai kaip visa vaiko pažanga*“ (FG1-10L); „*Kiek jisai stengiasi, kiek turi išmolti*“ (FG1-10R). Viena iš sampratos išreikštų prasmių atspindi mokymosi mokytis ir mokymosi mokytis gebėjimo samplaiką – ***mokymosi mokytis gebėjimas nusako, kaip vaikai mokosi mokytis***. Pedagogams kalbant apie mokymosi mokytis gebėjimą, jaučiamas jų pasimetimas, tai rodo, jog pedagogams nėra aiški takoskyra tarp mokymosi mokytis ir mokymosi mokytis gebėjimo bei apskritai šios sąvokos prasmė: „*Bet ne mokytis mokytis, ne kaip mokytis mokytis įsivaizduojat, eilėrašį tai mes mokomės, vardijam – mes mokomės. Bet kaip mokytis mokytis, ar jūs mokotės čia, tai yra aukštasis pilotazas. Bet čia ir yra taip mokėjimas mokytis, kaip jūs mokotės mokytis (juokiasi)... Nu, sakau, čia buvo vienas iš tokių*“ (FG1-17Virg). Mokymosi mokytis gebėjimą pedagogai sieja ir su gebėjimu

siekti rezultato. **Mokymosi mokytis gebėjimas – tai rezultato siekimas:** „Siekti rezultato, pabaigti iki galo“ (FG3-17S); „Siekti rezultato, taip problemų sprendimas, pavyzdžiui. Po to, kas toliau, nežinau“ (FG3-17N).

Aptariant mokymosi mokytis gebėjimo sampratą, pedagogų patirtyse atsiskleidė **mokymosi mokytis gebėjimo ir savivaldaus mokymosi sąsaja** (subtema 1). Tyrimo dalyviai pabrėžė, kad mokymosi mokytis gebėjimas **nukreiptas į savarankišką / savivaldų mokymąsi** – savaiminį mokymąsi ir išmokimą, kuriam svarbus ir vaiko iniciatyvumas: „[...] aš negaliu atskirti mokėjimo mokytis, nu, kaip ir, vat, sakot, ar tai savarankiškų įgūdžių ugdymasis... Savarankiškumas, iniciatyvumas irgi, kiek tu duodi iniciatyvos kažką išmoksi. Dubliuojasi kažkaip tai, nes ypač tie mažiukai, jie pamėgdžioja, jie ir mokosi iš to pavyzdžio, ir vat išskirti, kad jau reikia vertinti, kad tai mokėjimas mokytis, kažkoks didelis klaustukas pakimba“ (FG1-2Virg); „Kad vaikas [...] per bandymus, [...] pats kažko išmoksta. Tiesiog pats [...] išmoksta mokytis“ (FG3-1D). Nevienareikšmis požiūris atsispindi mokymosi mokytis gebėjimo apibūdinime, kad mokymosi mokytis gebėjimas – **tai noras mokytis, pasitikėjimas savimi, siekis apmąstyti ir suplanuoti procesą:** „Nežinau, kaip ir buvo noras mokytis, pasitikėti savimi, apmąstyti ir suplanuoti procesą, va iš šitų, kaip surašyta“ (FG3-17S). Taip pat **savireguliacija**, kuri būdinga mokymosi mokytis gebėjimui: „Plius savireguliacija nė karto nebuvo paminėta“ (FG3-18N). Mokymosi mokytis gebėjimas sietinas su savivaldumu, nes jis – **tai vaiko gebėjimas ieškoti informacijos, pačiam domėtis, klausti**, aktyviai dalyvauti savo mokymesi: „Kur surasti informacijos, pačiam paklausti, kur ieškoti informacijos, arba klausinėti, vat ir mokėjimas mokytis“ (FG1-2E); „Ir aš, kai vertinu, pavyzdžiui, domisi, klausinėja, kiek jisai klausinėja, gal ateina su savom idėjom. Aš vat taip viską taip susieju“ (FG2-9I). Šios patirtys yra reikšmingos mokymosi mokytis gebėjimui, nes atspindi vaiko siekį būti savarankiškam mokantis, pasitikėti savimi bei naudotis įvairiais mokymosi šaltiniais siekiant tikslo.

Pedagogų patirtyse išryškėjo, kad jie mokymosi mokytis gebėjimą sieja su **tikslo išsikėlimu ir jo siekimu** („Tiesiog, nu, yra tikslas, pagrindinis dalykas yra tikslas“ (FG1-6Virg)), nes neturėdami tikslo vaikai negali tiksliai veikti su priemonėmis, nors jas pedagogas ir suteikia („Su tom priemonėm taip ir yra. Vieni vaikai iš nieko pasigamins viską, nu, o kitiem duosi, [...] duok priemonės ir jie nežinos, ką su jom daryti“ (FG1-10Virg/V)). Kaip išryškinta teorinėje dalyje, mokymosi mokytis gebėjimo sąvokos apibrėžtis dažnai priklauso nuo jos vartojimo tam tikrame kontekste, jis dažnai tapatinamas su mokymosi mokytis, todėl pedagogams praktikams kyla daug neaiškumų,

tačiau jie pripažįsta, jog mokymosi mokytis gebėjimas ugdosi mokymosi proceso metu, kai svarbu vaikui gebėti išsikelti tikslą ir jo siekti.

Tyrimo metu atsiskleidė subtema 1 „**metakognicija, kaip esminis mokymosi mokytis gebėjimo požymis**“, nes, pedagogų nuomone, mokymosi mokytis gebėjimas – *tai supratimas, kaip įsisavinama informacija*: „*Taip tas mokėjimas mokytis – kaip aš tą informaciją įsisavinu*“ (FG2-1J). Tokia patirties išraiška atspindi esminį mokymosi mokytis gebėjimo požymį, kuris siejasi su metakognityviniais vaiko gebėjimais – kaip ir kokiais būdais yra įgyjama patirtis ir išmokstama. Tačiau patirčių visumoje apie šį mokymosi mokytis gebėjimo požymį, aptariant mokymosi mokytis gebėjimo sampratą, pasisakančių interviu grupėse nebuvo. Savarankiškas, savireguliuojantis mokymasis vyksta mokymosi mokytis gebėjimo ugdymo(si) metu.

Tema „**mokymosi mokytis gebėjimo ir mokymosi sąsaja**“, atskleidžia, kad, tyrimo dalyvių teigimu, *mokymosi mokytis gebėjimas įprasminamas mokymosi procese* (subtema 1). Jie išskiria, kad *mokymosi mokytis gebėjimą vaikai ugdosi mokymosi procese* („*Aš tai suprantu tą mokėjimą mokytis, tai yra, kai vaikas visur mokosi. Tai nėra, kad tu pasisodini, mes dabar rašysim ar klijuosim. Jisai visur mokosi. Aš vat taip viską taip susieju*“ (FG2-9I)), tikslingai mokydamiesi („*Taip matai jis eina teisinga linkme, jisai mokysis*“ (FG2-9J)). Tyrimo dalyviai supranta, kad *mokymosi mokytis gebėjimas ugdomas kasdienėje veikloje, mokant(is) įvairių temų*, visgi labiau sieja jį su akademiniais dalykais ir mokymosi grupėje ypatybėmis – bendrai teikiamos informacijos priėmimu, keitimusi ja, kantrybe, dėmesio išlaikymu. Atsiskleidė ir ugdymo(si) proceso diferencijavimas („*Bet ten irgi iš tikrųjų gimsta vat per tą mokymąsi skaityti ir rašyti, skaičiuoti ugdymas, mokėti keistis informacija, toks kantrybės ugdymas. Kaip ir sakau, tas formalumas ryto ratas, mes irgi mokinam tos kantrybės, auginam tą, ar ne, trys minutės, penkios minutės, kitur susėsti, nusiraminti, išgirsti tą užduotį, ne tik tau asmeniškai sakyta. Nu, tai ten irgi matyt yra sava sistema. [...] Tai tiesiog, nu, tas mokymas būtų tolygus, nes čia darželyje žaisdami diferencijuoti privalome*“ (FG3-16I)), kuriam išsiugdyti reikalingas tiek asmeninis lygmuo ir atitinkamos savybės, tiek gebėjimas mokytis grupėje, tiek mokymosi mokytis gebėjimo ugdymo nuoseklumas ir tęstinumas, nes *mokymosi mokytis gebėjimas ugdosi per patirtį, per pažinimą*: „*Ir tas mokėjimas mokytis man tai iš tikrųjų yra, nu, va, kaip ir sakėt, tikrai yra patirtinis, per patirtį, per pažinimą. Tarkim, vaikas bando kažką padaryt ir jam pirmą kartą nesigauna, tai pabandyk antrą kartą – gausis, trečią kartą jau dar geriau, ketvirtą, o penktą jis va jau eina ir kitiem, kitus mokina. Tikrai, man atrodo, tas patirtinis dalykas*“ (FG3-17J). Pedagogų patirtyse atsiskleidė sumaištis dėl ikimokykliniame ugdyme vartojamos

sąvokos „mokymasis“. Jie išreiškia požiūrį, kad šią *sąvoką pradėjo vartoti visai neseniai*, anksčiau ieškojo, kaip kitaip įvardyti vaikų mokymąsi, net išreiškė baimę ir nuostatą, kad mokymasis labiau siejamas su mokykliniu vaikų amžiumi: „Šiaip „mokyti“ ikimokyklinėje įstaigoje tai tik dabar atsirado ta sąvoka, ar ne. Nes jinai buvo tabu ir atrodo, kad tai yra blogai, nes mes vis ieškodavome kažkokių pakaitalų, tai ten įsisavinti, tai kažką sužinoti, skatinti, gebėti ir mes visai net bijojom pasakyti“ (FG2-1J); „Iš tikro atrodė, kad tai yra mokyklos, mokyti tiktai mokykloj, o darželyje...“ (FG2-1R); „Tai dabar mums vėl reikia pratintis vartoti tą žodį“ (FG2-2J). Ikimokyklinio amžiaus vaikų mokymąsi tyrinėję autoriai (Pound, 2005; Goswami, 2008; Pramling Samuelsson, Asplund Carlsson, 2008; Whitebread, 2012; Macblain, 2014; Hille, Evanschitzky, Bauer, 2015; Fayden, 2016) atliepia pedagogų požiūrį, jog yra nuomonių, kad vaikai mokosi mokykloje, o ikimokyklinėje įstaigoje mokymasis sietinas su žaidimu, tačiau keičiantis požiūriui ir tobulėjant neuromokslo atradimams, ikimokykliniame amžiuje vaikai yra laikomi kompetentingais ir aktyviai besimokančiais, kurie konstruoja savo žinias, palaipsniui remdamiesi savo patirtimi.

Pedagogai mokymosi mokytis gebėjimą sieja su **pasirengimu mokymuisi mokykloje** (tema). Tyrimo dalyviai pabrėžia, kad **mokymosi mokytis gebėjimas siejamas su mokymosi mokykloje perspektyva** (subtema 1) ir yra *siejamas su sąvega, kaip mokinio, pajautimu*, bei pabrėžia, kad: „[...] 5–6 m. vaikas nesijaučia mokiniu arba atradėju, arba tyrinėtoju“ (FG2-1R); *Mokinys – tai viskas, tu jau eini į tą žingsnį, tu jautiesi mokiniu*“ (FG2-1R). Toks požiūris atskleidžia pedagogų mokymosi mokytis gebėjimo įprasminimą per besimokančiojo mokinio poziciją ir kaip pradedamą ugdyti(s) gebėjimą ikimokyklinio amžiaus pabaigoje. Tai atliepia subtema, jog mokymosi mokytis gebėjimas **orientuotas į nusiteikimą mokytis mokykloje**, kad „*mokėjimas mokytis, priešmokyklinėje grupėje, tas pasiruošimas jau tvirtai, kad aš eisiu į mokyklą, aš esu pasirėngęs, kad noriu ir galiu*“ (FG2-2S).

Teorinėse išvalgose atsiskleidė, kad vaikai mokydami konstruoja savo žinias, taigi būtina skatinti jų, kaip besimokančiųjų, autonomiją. Pedagogų patirtyse išryškėjo, kokias vaikų įgimtas ir individualias savybes jie pastebi, kokias vaikų įgalinimo ugdytis mokymosi mokytis gebėjimą prielaidas įžvelgia bei kokias pedagogines veiklas sėkmingam mokymosi mokytis gebėjimo ugdymui(si) išskiria.



3 lentelė. Mokymosi mokytis gebėjimo ugdymo(si) prielaidos

Tema	Subtema 1	Subtema 2
<b>Vaiko individualumas</b>	Vaiko asmeninės savybės	Pasitikėjimas savimi, savivertė
		Iniciatyvumas ir atkaklumas
		Savarankiškumas
		Atsakomybė
	Sėkmę lemiantys įgimti veiksniai	Įgimtos savybės (temperamentas / charakteris, intelektas, gabumai)
		Mokymosi būdai ir stiliai
<b>Mokymosi mokytis gebėjimo ugdymo(si) prielaidos grupėje</b>	Subjektyvios prielaidos	Mokymosi motyvacija
		Pomėgiai, pažintiniai interesai
		Kalbos įgūdžiai
		Pasirengimas priimti informaciją
		Vaiko emocijos mokantis
	Savarankiškas mokymasis	Savarankiška informacijos paieška
		Mokosi savarankiškai
	Mokymasis grupėje su kitais	Mokosi pasitardami su draugu(ais)
		Mokosi iš kitų pavyzdžio
		Mokosi iš kitų patyrimo
		Įgalina vienas kitą mokytis ir išmokti
		Visi vaikai mokosi kartu grupėje
	Patirtinis mokymasis	Patirtinis mokymasis yra esminis ugdant mokymosi mokytis gebėjimą
Mokymosi mokytis gebėjimo ugdymą(si) įgalinanti aplinka	Laisva, į vaiką orientuota aplinka	
	Į mokymąsi grupėje orientuota aplinka	
<b>Pedagogo pasirengimas</b>	Prielaidos, susijusios su pedagogo pasirengimu	Pedagogo, kuris ugdo mokymosi mokytis gebėjimą, paveikslas
		Suprantama mokymosi mokytis gebėjimo struktūra ir ugdymo gairės
		Vaiko, kuris moka mokytis, vaizdinys
		Mokymosi mokytis gebėjimo ugdymo(si) ikimokyklinėje įstaigoje svarbos supratimas

Grupinių diskusijų metu išskirta tema „**vaiko individualumas**“, kurioje, pedagogų nuomone, atsiskleidžia **vaiko asmeninių** savybių svarba mokymosi mokytis gebėjimui iš(si)ugdyti (subtema 1). Tyrimo dalyviai išskiria vaikų *pasitikėjimą savimi, savivertę* („*Tai galbūt ir apima, vat, nu, mokėjimas mokytis pradėti nuo savęs ugdyti tą savo pasitikėjimą, ar ne, savimi*“ (FG2-2S); „*Pasitikėjimas savimi*“ (FG2-2I); „*Tai yra, nu, pasitikėjimo savim atsiranda vaikui ir tada jisai kitaip žiūri*“ (FG2-6J)), atkreipdami dėmesį, kad vaikai dažnai nepasitiki savimi („*Nu, gal trūksta pasitikėjimo savimi*“ (FG3-11S)), todėl mokantis savarankiškai jiems kyla

sunkumų, sunku rasti savo mokymosi kelią, būdą ir kurti savo žinojimą: „*Bet vat kodėl ir yra mokėjimas mokytis, nes žiūrėdamas į kitą vaiką, jis neįstengia rast savo būdą, jis nepasitiki savimi, nepasitiki to vaiko žiniomis ir tikrai penkioliką kartą paklausus manęs vat kažką padaro. Tai jau manyčiau jau sudėtingiau sekasi*“ (FG2-2R). Pedagogai pabrėžia, kad pasitikintiems savimi vaikams yra lengviau susitaikyti su sunkumais, jie drąsiau keičia, rekonstruoja ir pritaiko savo žinias: „*Žiūrėkit, vienas pastatė iš „Lego“, visiems rodo, ar galiu nesugriauti, o kitas jau pastatė, „čikšt“, tai sakau – kodėl sugriovėi? Kitą pastatysiu. Tai čia nuo vaiko asmenybės priklauso*“ (FG1-18V). Remiantis į vaiką orientuotu („laisvojo“ ugdymo) požiūriu, vaiko pasitikėjimas savimi, savivertė ir supratimas, kaip jis mokosi, glaudžiai susiję su vaiko savęs įsivertinimu. O. Monkevičienė (2014) pažymi, kad vaiko pasitikėjimas yra svarbus, nes pasitikintys savimi vaikai yra labiau motyvuoti, siekia tikslo ir imasi veiklos, tiki savo sėkme. Šios pasitikėjimo raiškos tiesiogiai siejasi su mokymosi mokytis gebėjimo komponentais. Tyrimo dalyviai **savivertę** irgi akcentavo, kaip svarbią savybę ugdant vaikų mokymosi mokytis gebėjimą („*Nu, sakau – savivertė*“ (FG3-11I)), o trūkstant žinių apie vaiko savęs vertinimą, pedagogams kyla neaiškumų, kaip skatinti jį pasitikėti savo jėgomis, prisiimti atsakomybę už savo veiksmus, mokymąsi ir pasirinkimus, nuosekliai siekiant užsibrėžtų tikslų: „*Mes prieinam dar prie tos savivertės, tu neįlysi į vaiką, nežinai, kaip jis save vertina. Mes galim jį girti, jį gali vaikas girti, bet vis tiek*“ (FG3-11I).

Tyrimo dalyvavę pedagogai išskyrė, kad mokymosi mokytis gebėjimo atžvilgiu svarbūs yra vaikų **iniciatyvumas ir atkaklumas**, kuriuos pedagogai sieja su vaiko užsibrėžto tikslo siekimu, kantrybe, motyvacija. Pabrėžiamas ir vaikų individualumas: „*Ji iniciatyvi, ji atkakli*“ (FG1-10V); „*Taip ir dirbs pusę dienos, kol padarys, ir atneš, parodys, va, žiūrėkit, padariau. Vat čia yra mokėjimas mokytis. Bet ne visi vaikai, čia kitiems*“ (FG1-10R); „*[...] pavyzdžiui, [...] atkaklumas turėtų būti, taip aišku, bet tai tu ir matai atkaklų vaiką, sugeba ar ne*“ (FG2-10J). Pedagogai atkreipė dėmesį, kad vaikai, susidūrę su sunkumais, kartais linkę jų nespřesti ir pasiduoti („*Kitas labai greitai, pirma kliūtis ir pasiduoda, „man nebeįdomu“ – pasiduoda*“ (FG1-19R)), taigi, pedagogų nuomone, svarbu ugdyti vaiko atkaklumą, motyvaciją, pasitikėjimą savimi, norą siekti savo tikslų, įgyvendinti idėjas („*Vystyt atkaklumą vaiko*“ (FG3-8R); „*Va taip, vaiko idėja, pradėkim nuo vaiko idėjos, tada tas mokėjimo mokytis, atkaklumas, ne iš pirmo karto jam sekėsi*“ (FG3-17N)) bei sudaryti galimybes joms reikštis („*[...] iniciatyvumas irgi, kiek tu duodi iniciatyvos kažką išmokti*“ (FG1-2V)). Tai atliepia F. Caena (2019) mintis, kad vaiko noras mokytis, atkaklumas, pasitikėjimas savimi, smalsumas – svarbios savybės mokymosi mokytis gebėjimo ugdymuisi.

Vadovaujantis į vaiką orientuotu požiūriu, grupinių diskusijų metu išryškėjo, kad mokymosi mokyti gebėjimą besiuogdantiems vaikams svarbi **atsakomybė**, kuri leidžia jiems tapti nepriklausomais, savarankiškais ir kompetentingais besimokančiais. Pastebėta, kad pedagogai sieja vaikų amžių su atsakomybe ir pasekmių už savo veiksmus prisiėmimu: „Nu, tas iniciatyvumas, atkaklumas, atsakomybė, kad kartu būtų. Mokėjimas mokyti, kas dar. [...] Nu, šitos yra pagrindinės“ (FD3-17N/S); „Atsakomybė“ (FG3-17S); „Jau kai didesni, tai tada su tom pasekmėm irgi reikia mokėti, kaip čia dabar, kas čia dabar, atsakomybės už savo veiksmus“ (FG3-12I). Autorių (Baeten, Dochy, Struyven, Parmentier, Vanderbruggen, 2015) teigimu, vaikui tampant besimokančiuoju, jis turi susiplanuoti ir stebėti savo žinių konstravimo procesą, prisiimti atsakomybę už savo mokymąsi.

Į vaiką orientuotu požiūriu, **savarankiškumas**, kaip asmeninė savybė, tiesiogiai siejasi su jo gebėjimu mokyti visą gyvenimą, lemia vaiko savivaldumo mokantis poziciją, tai pažymėjo ir grupinių diskusijų dalyviai, išskirdami, kad ugdant savarankiškumą svarbu skatinti vaikus pasitikėti savimi: „[...] mokėjimas mokyti, [...] tai savarankiškų įgūdžių ugdymasis, yra gi ten, kaip jisai skamba, tas žingsniukas, [...] savarankiškumas“ (FG1-2Virg); „Svarbiausia vaikui ir ugdyti tą gebėjimą, kad aš esu savarankiškas, kad aš galiu, kad aš noriu. [...] Tai gal tas savarankiškumas, galbūt vaiko, labiau ugdomas“ (FG2-2S). Pedagogai atkreipia dėmesį į vaiko savivaldumą, kaip į gebėjimą pačiam ieškoti informacijos ir mokyti: „[...] vaikas pats ieško informacijos, tai jau jisai mokosi“ (FG2-3I).

Atsiskleidusi subtema 1 – mokymosi mokyti gebėjimo ugdymosi **sėkmę lemiantys įgimti veiksniai**, išryškina pedagogų nuomonę, kad kiekvienas vaikas yra individualus („Nu, čia nuo vaiko priklauso“ (FG3-10S)) ir šio gebėjimo ugdymosi sėkmę gali lemti jo genai („[...] genai, plius dar genai“ (FG3-10R)), **temperamentas / charakteris** („Gal dar nuo temperamento, charakterio“ (FG3-10K)), **intelektas** ir jo skirtumai („[...] aukštesnio intelekto vaikų turiu daugiau grupėje, nei įprastai. Labai keista man, aišku, buvo. Prieš tai, kai kartą užsiauginau, turėjau tik vieną tokį. Man buvo baisu, nes automatiškai dėmesys jo, jam neįdomu, reikėjo mokėti patenkinti jo poreikį“ (FG3-5I)), bei **gabumai** („[...] gabesnis gal padarys ten per dešimt minučių kažkokį darbelį, o kitam reikės labai didelio paskatinimo ir jisai gal per kelis kartus eis, [...] nenorės pabaigti, bet jie ir skirtingi, prie jo ir skirtingai prieini“ (FG1-6R)). Pedagogai išreiškia savo baimę ugdant gabesnius vaikus, kuriems reikalingas didesnis jų dėmesys. Tai susiję su mokslinėje ir praktinėje literatūroje (Monkevičienė, 2014) akcentuojamu autonominio ugdymo(si) reikšmingumu vaikams mokantis ir tinkamos pagalbos jiems teikimu. Socialinio konstruktyvizmo požiūriu, mokymosi

mokytis gebėjimo ugdymuisi svarbios besimokančiojo emocijos, tai svarbiausias stimulus veikti, jos turi įtakos gebėjimui laikytis susitarimų bei taisyklių, taip pat padeda savireguliacijai ir savikontrolei (Louvigne, Uto, Kato, Ishii, 2018). Tai leido išvelgti pedagogų pastebėjimus apie pozityvaus vaikų nusiteikimo į mokymąsi reikšmę mokymosi mokytis gebėjimo ugdymuisi: „*Tai vis tiek su jausmu, su emocija turi būti susiję*“ (9FG1-19Virg); „*Na, jeigu jis eina su džiugesiu, [...] su gera emocija [...]*“ (FG1-18Virg).

Pedagogai pastebi, kad įgimtos asmens savybės lemia ir vaikų **skirtingus mokymosi būdus bei stilius** (subtema 1) („*Yra „žiniukai“, „kodėlčiukai“, o yra „tyleniai“. Tai akivaizdžiai*“ (FG2-10R); „*[...] mano grupėje yra „statybininkai“, „konstruotojai“ ir „tyrėjai“, o ne „menininkai“*“ (FG3-3I); „*o kitas toks yra, kuris bus šalia tavęs ir kartu su tavim viską išmoksta, tai vat toks stiliukas, kuris visada prašo pagalbos*“ (FG1-6Virg); „*Mūsų Lina<sup>5</sup> iš popieriaus, Augustė, jos erdvinį padaro darbą. Tai čia irgi jos jau sugalvoja, išsiskiria nuo kitų vaikų ir, atsimenat, kai rodžiau, ir ruoniai, kriauklė, jos viską padarė erdviniai*“ (FG1-10V)), todėl vaikai mokosi skirtinga: („*Su tom priemonėm taip ir yra. Vieni vaikai iš nieko pasigamins viską, nu, o kitiems duosi... Duok priemonės ir jie nežinos, ką su jom daryti*“ (FG1-10Virg/V); „*Ir yra labai skirtingų [...] grupėj*“ (FG-11Virg); „*Nes vis tiek vaikai individualūs, jie skirtingi be galo*“ (FG1-6V)). Pedagogų patirtyse išryškėjo, kad jie džiaugiasi vaiko iniciatyvomis, pastebi kiekvieno vaiko individualumą ir į jį atsižvelgia ugdydami mokymosi mokytis gebėjimą. Tai atliepia autorių (Daniels, Clarkson, 2010; Pillow, 2010) mintis, kad svarbu atkreipti dėmesį į vaikų stiprybes, motyvuoti ir skatinti juos mąstyti, suprasti, kokiais būdais jie mokosi ir kaip jiems mokytis yra lengviausia, o tai lemia vaiko savirefleksijos gebėjimo vystymąsi.

Tyrime dalyvavusių pedagogų patirtyse išsiskyrė tema „**mokymosi mokytis gebėjimo ugdymo(si) prielaidos grupėje**“, kuri išryškino **subjektyvias prielaidas** (subtema 1). Pedagogai pastebi, kad **mokymosi motyvacija** susijusi su noru pačiam sužinoti, iniciatyvumu ir tai, ko siekia pats vaikas: „*[...] kai vaikas pats siekia mokytis, jis pats daugiau siekia, įgyti kažko, sužinoti, patirti pats, rodo iniciatyvą, ne ką mes duodam, bet aš kažkaip žiūriu tą mokėjimą mokytis – ko jis pats siekia*“ (FG1-2V). Atsiskleidė pedagogų požiūris į laisvą vaiko pasirinkimą veikti tai, ką jis nori: „*Nes motyvacijos labai reikia vaikams. [...] Ko nemėgsta, tu nepriversi vaiko*“ (FG3-11Dov). Pažymėtina pedagogų nuomonė, jog yra nemotyvuotų vaikų

---

<sup>5</sup> Siekiant užtikrinti anonimiškumo principą, daktaro disertacijoje visų vaikų vardai pakeisti.

(„yra tokių, jie nemotyvuoti“ (FG2-2L)), bet svarbu tai pastebėti bei skatinti jų motyvaciją („[...] labai turi stebėti vaiką ir pamatyti tą jo norą mokytis, kažkokį tikslo siekimą“ (FG1-1R); „tai, vat, tas „užnorinimas“, kiek tu jį priversi norėti“ (FG1-19R)). Išryškėjo požiūris, kad motyvuotas vaikas gali daug pasiekti, padaryti pažangą: „Ir va šita mergaitė, kuri neturi tokių gabumų, [...] bet ji stengiasi ir nori. Ir ji, žinot, padarė didelę pažangą“ (FG3-10S). Mokymosi motyvacija, pedagogų teigimu, siejasi su **nuostata į mokymąsi**, kurią jie apibūdina kaip norą sužinoti, norą aktyviai veikti: „Nuostata, kad aš mokysiuos, [...] kad aš kažką noriu sužinoti. [...] Kad aš kažką sužinosiu, kad aš kažką galiu padaryti, kad aš turiu kažką padaryti. Aš negaliu sėdėti šiaip sau ir nieko neveikti“ (FG2-2J). Vaiko nusiteikimas įsitraukti į mokymosi veiklą ne tik atliepia vieną iš pagrindinių ikimokyklinio ugdymo tikslų – noriai mokytis, džiaugtis tuo, ko išmokai, kuri yra esminė mokymosi mokytis gebėjimo nuostata, bet, pasak autorių (Stringher, 2016; Deakin Crick, Stringher, Ren, 2014), skatina besimokančiuosius aukštesniam mąstymui apie jų mokymąsi, veikimo modelius ir kt.

Tyrimo dalyvių nuomone, mokymosi motyvacija yra labai svarbi ir reikšminga vaiko mokymosi procese ir tolesniame gyvenime. Pedagogai išreiškia džiaugsmą, kai tenka ugdyti motyvuotus ir žingeidžius vaikus: „[...] vaikai, kurie iš tikrųjų nori mokytis. Va šitas noras mokytis, iš tikrųjų, vaikai, kurie nori mokytis, daug pasieks“ (FG3-10S); „Didžiausias džiaugsmas ir yra, kad vaikas nori mokytis“ (FG2-10S); „Ir nori išmokti“ (FG3-1Dov). Tyrimo dalyvių patirtyse atsiskleidė, kad motyvaciją ir aktyvų dalyvavimą mokymosi procese skatina **vaiko pomėgiai, jų pažintiniai interesai**: „Bet kaip gi vis tiek jie mokosi, [...] ir susidomėjimas, domėjimasis, tai jau yra, aš manau, jau pradžia“ (FG2-5I). Tai atliepia autorių (Larkin 2010; Kangas, 2016; Nyland, 2017) mintis apie vidinės motyvacijos svarbą, kai besimokantysis nori mokytis dėl asmeninių interesų, smalsumo ar savęs tobulėjimo.

Socialinis konstruktyvizmas pedagogų patirtyse leido išvelgti kalbos socialinės sąveikos metu svarbą. Jie išskyrė **kalbos įgūdžius**, kurie, turi įtakos vaikų mokymuisi ir pasiekimams. Išskirtina pedagogų nuomonė, kad geriau sekasi tam vaikui, kuris turi kalbos įgūdžius ir drąsiai reiškia savo nuomonę: „Čia ne visi vaikai. Ir kažkaip, kaip sakote, gerai, kai jisai yra kalbus, jam gerai sekasi, tai viskas tvarkoj“ (FG1-4Virg); „Ir nuo pačio vaiko dar priklauso, vienas plepus, iš kito turi traukti“ (FG1-14V); „[...] aš vertinimą darau, aš matau, kad jisai moka, kad jisai gali suskaičiuoti. Aš žinau, nu, kaip aš suvokiū, kad jisai tiesiog to nedaro aiškiai, bet jeigu vaikas nekalbant, jis gali mokėti, bet tu neparodysi“ (FG2-11R). L. Vygotskio (1978) teigimu,

kiekvienas besimokantysis mokymosi socialiniame kontekste metu kalbėdamas, dalindamasis savo patirtimi konstruoja savo žinias ir supratimą.

Tyrimo metu pedagogai dalinasi patirtimi apie vaiko individualumą, kuris yra susijęs su **pasirengimu priimti informaciją** nepriklausomai nuo to, kiek pastangų įdeda vaikas ar pats pedagogas. Pabrėžiamas ir natūralus noras mokytis, susijęs su vaiko amžiumi ir skirtybėmis: „*Jeigu visa šita veikia, pagyrimai, konkurencija visa, bet jeigu vaikas dar „nepriaugęs“, nors pagal amžių jis yra „priaugęs“. Tu gali, ir mama gali dirbti, vaikas nepriima tos informacijos. [...] Vat, pastebiu, leidi vaiką į priešmokyklinį, kurį [...] ir išmokėm, įtvirtinom, ir sekančią dieną jis nebeprisimena, nes jam, matyt, dar to nereikia. O būna, ateina po mėnesio ar po atostogų, atvažiuoja ir jis atrodo net siurbia tą informaciją. Taip matyt atsirado ir viskas, ir laikas turi prasmės“ (FG2-7R); „Tu ten gali plėšytis, o jam šiuo metu tas neįdomu ir viskas“ (FG2-7R); „[...] ir tu dar dirbsi su juo, [...] ir sakysi, kur, su pirštu, [...] ir iš tavęs dar ką pasimokys. [...] Skirtingi vaikai“ (FG1-10V/Virg/R/M); „O kitas, jis pas draugus žiūrėdamas ir manęs penkiolika kartų paklausdamas, ir jam niekaip. Tai jau akivaizdžiai matosi, kuris ir geba visas naujoves priimti, ir pritaikyti savo žinias, o kitam kaip [...]“ (FG2-2R). Pedagogai taip pat pažymi, kad vaiko emocijos yra mokymosi pagrindas („[...] tai emocijos, [...] pagrindas mokymosi yra emocijos“ (FG2-10L)). Tai atliepia teorines išvalgas, kad vaiko emocijų valdymas, dėmesio koncentravimas ir tikslingas elgesio valdymas yra susiję su savireguliacijos vystymusi (Taylor, 2004; Daniels, Clarkson, 2010; Pillow, 2010), kuris skatina vaiko savivaldumo įgūdžius, svarbius savarankiškam mokymuisi ateityje.*

Remiantis į vaiką orientuotu požiūriu, vaikai – aktyvūs besimokantieji, laisvi nuo suaugusiojo, savarankiškai tyrinėjantys pasaulį, taigi mokymosi mokytis gebėjimą ugdo **savarankiško mokymosi metu** (subtema 1). Tyrimo dalyvių patirtyse atsiskleidė, kad vaikas **savarankiškai ieško informacijos** ir mokydamasis naudojami įvairiais žinių šaltiniais. Išskiriamas ir tėvų bei šiuolaikinių technologijų vaidmuo: „[...] vaikas pats ieško informacijos, tai jau jisai mokosi“ (FG2-3I); „[...] kur galėtum sužinoti, kur, iš kur sužinosim? Ir iš tėvų sužino, ir iš interneto“ (FG1-3E). Pedagogų nuomone, svarbus mokymosi mokytis gebėjimo ugdymosi aspektas – vaikų **savarankiškas mokymasis**, ir tai, kad jį ypatingai skatina pedagogų naudojamos mąstymo strategijos – mąstymo žemėlapiai: „Ir, pavyzdžiui, kiekvieną penktadienį mes tą žemėlapią pabaigiam tuo, ką jie dar visos savaitės metu patys susirado, patys sužinojo, ir visada klausiamo – iš kur tu sužinojai, ir tada, pavyzdžiui, savaitės pradžioj būna keli variantai, bet pasibaigus savaitei būna pilnas mąstymo žemėlapis įrašytas. [...] Pirmadienį dažniausiai

[...] būna – „sakė tėvai“, „mačiau pats“, nu, va, tokie, „seneliai dar sakė“, o savaitės pabaigoje atsiranda – „pats sužinojau“, „pats enciklopedijoje skaičiau“, „ten knygoj tokioj mačiau“, nu tikrai jie tada pasikeičia, tas ratas. Jie patys tada, nes jei žino, kad mes penktadienį pabaigsim pildyti, jiems yra tas paskatinimas, kad jie patys daugiau susižinotų“ (FG1-3K).

Žvelgiant iš socialinio konstruktyvizmo pozicijų, žinios yra socialiai sukonstruotos, todėl reikalauja besimokančiųjų tarpusavio bendradarbiavimo pastangų, tai leido išvystyti subtemą 1 – mokymosi mokytis gebėjimą ugdomi **grupėje sąveikaujant su kitais vaikais**. Atsiskleidė, jog ikimokyklinėje įstaigoje sudaromos įvairios galimybės vaikams mokytis kartu, bendrystėje, mokytis iš savo bendraamžių, vaikai veikia kartu, siekdami bendrų tikslų, ugdomi tarpininkavimo ir pagalbos įgūdžius. Pedagogų teigimu, vaikai **mokosi pasitardami su draugu(ais)** ir taip ugdoma bei skatinama jų socialinė partnerystė: „Jisai, vat, gali ir su draugu pasitarti“ (FG2-3I). Išryškėjo, kad bendradarbiauti vaikus skatina pedagogai („[...] tai tu sakai – tarkitės ir grupelėmis, ir jie taip mokosi“ (FG2-3I)), ir supranta, jog mokymasis kartu ugdo nusiteikimą bei gebėjimą bendradarbiauti, kuris, pasak autorių (French, 2007; Whitebread, 2012), yra svarbus mokymosi bei mokymosi mokytis gebėjimo ugdymosi metu.

Grupinių diskusijų metu dalyviai atkreipė dėmesį į tai, kad vaikai grupėje **mokosi iš kitų pavyzdžio**: „[...] nes ypač tie mažiukai, jie pamėgdžioja, jie ir mokosi iš to pavyzdžio“ (FG1-2Virg); „Būna dar ir mėgdžioja“ (FG3-1K); „Tai taip. Pavyzdžiui, mergaitės sėdėdamos vienodai piešia. Viena nuo kitos nusižiūrėjusios, susikuria kažkokius ornamentus. Berniukai ten konstruoja iš kaladėlių, vienas į kitą pasižiūri ir ten būna, kad pamėgdžioja“ (FG3-2N). Pedagogai mano, kad kito pavyzdys suteikia vaikams idėjų, kurias jie realizuoja skirtingai, randa naujus sprendimus, siekia savo išskirtinio rezultato: „Tam tikros veiklos metu abudu susėda ir susitaria, kad mes darysim vienodai – darykim vienodai. Po dešimties minučių viso šito darymo – „tu čia labai mane atkartoji, tai aš dabar padarysiu čia tą“. Ir gaunasi tas darbas kiekvieno visiškai skirtingas, kitoks“ (FG3-3I); „Iniciatyvą parodė ir parodė, kad vat kažkaip kitaip jos gali pakreipti“ (FG1-10R). Kitų vaikų pavyzdys taip pat skatina bei motyvuoja, ugdo savarankišką kitų vaikų mokymąsi: „Kodėl aš turiu būti toks, o jos vat šitą. Ir dar mes aišku jau padėjom, palaikėm. Nu, va matai, sakom, mergaitės pačios, kur einam, jos pačios mato, perskaito, kas koridoriuje ten, kas parašyta, jos viską jau“ (FG2-7JK). Taip vaikai ima suprasti, kad veiklos rezultatai priklauso nuo jų pačių, pradeda labiau pasitikėti savimi, suvokti savo galimybes.

Bendravimas ir bendradarbiavimas grupėje sudaro galimybę vaikams **mokytis iš kito vaiko turimų žinių ir patirties**, taip vaikai vienas kitam tampa

žinių šaltiniu, kitų patirtys yra reikšmingos vaikams, tampa prasmingomis: „*Iš draugo naujienų kažkokių*“ (FG1-2V); „*Jo, iš draugo, vienas jau moka, kitas dar ne, jau čia prisėdo, jau čia viskas tvarkoj, bet vat iki to*“ (FG1-2 Virg); „*Tai gerai, bet vis tiek jis mokosi, mato, kad tas taip daro, ir aš taip darysiu. Mokosi iš kito*“ (FG1-3E); „*Žodžiu, aš jiems nerodžiau, jie vienas iš kito*“ (FG3-8I); „*Kad vaikas [...] per bendravimą su bendraamžiais pats kažko išmoksta. Tiesiog pats [...] išmoksta mokytis*“ (FG3-1D). Tai atliepia P. Hofmann (2008) mintis, kad bendradarbiavimas su kitais besimokančiais ikimokyklinio amžiaus vaikus skatina vystyti savo, kaip besimokančiojo, supratimą, pasirinkti mokymosi strategijas, kurios palengvina jo mokymąsi bei skatina ugdytis mokymosi mokytis gebėjimą.

Pedagogai suvokia, jog aktyvi veikla grupėje turi daug galimybių vaikams skatinti vienas kitą, būti aktyviu besimokančiuoju, išmolti pačiam ir padėti kitiems grupės vaikams mokytis, juos paskatinti ir paremti. Taip vaikai **įgalina vienas kitą mokytis ir išmolti**. Pedagogų patirtyse atsiskleidė įvairūs vaikų bendradarbiavimo grupėje aspektai: kai vaikai turi galimybę gauti pagalbos vienas iš kito, kai jiems nesiseka, paskatina vienas kitą pasitikėti savo jėgomis („*Ir tas mokėjimas mokytis, galbūt tie vaikai, kurie kažko nemoka, sako „man nesigauna“ arba „parodyk kaip reikia“, tarkim, tą pačią širdelę nupiešti mergaitė, vat, sako „aš nemoku, kaip reikia“. Nu, gerai „aš bandysiu su tavim, pieškim kartu“, ir tada jinai nupiešia, mato – man visai gerai gaunasi, ir tada jau ji eina, jau kitus moko, kaip čia reikia jau, kaip ir auklėtoja tada jinai. Ir tikrai jaučiasi labai gerai, tokia pakylėta, kad „aš jau moku“, ir pati sako – „aš moku, dabar tau galiu parodyt“, „dabar tau padėsiu – išmokysiu“ (FG3-2D); „[...] klausyk, aš čia norėjau drugelį, bet aš nežinau, ten kokius sparnus“. [...] „Tai, matai, apskritimus – prisiklijuok“. Ta prasme, vat vienas kitam pagalba“ (FG3-3I)), kai grupėje vaikai vienas kitą skatina veikti ir mokytis („[...] draugai jam primena „atsimeni, ką auklėtoja tau sakė?“). Nu, kažkaip, va, taip ir mokosi vieni iš kitų“ (FG3-2Dov)), kai draugus skatina mokytis iš savo klaidų, būti atkakliam siekiant rezultato („*Ir jie tada ir kalbasi net įdomiai, kaip iš auklėtojos – „bandyk dar kartą“, „tau nepavyko, bandyk dar kartą“, „nuspalvink, nes baltas negražiai atrodo, reikia spalvoto*“ (FG3-2I)). Prisiimdami ugdytojo vaidmenį, vaikai moko kitus vaikus. Pedagogai palaiko pozityvią poziciją dėl vaikų tarpusavio bendradarbiavimo, palaiko ir skatina juos tai daryti: „*Pas mus yra dvi mergaitės, lyderės, kurios puikiausiai skaito, ir mes pastebėjom, kad tos mergaitės sako – „tu ką, nemoki skaityti?“, „tu ką, piešti nemoki?“. Ir matai, čia ne patyčios, bet greit sako – „mes tave pamokysim“, netgi draugiškumas, sakom, tai padėkit jam, tai jos prisėdusios – „vat, čia raidė tokia“, [...] pamokykit“ (FG2-7JK); „[...] pas mus buvo lėktuvėlis. Aš [...] parodžiau, kaip**



vienas atėjo, trečias, jau žiūriu, [...] tas, kuris moka, jau kitą pasikviečia ir [...] jau po savaitės visa grupė moka“ (FG3-1Dov); „Viena mergaitė pati susikūrė, kaip susilankstyti eglutę, ir ji man visą Kalėdinį laikotarpį „auklėtoja, nu, aš noriu pamokint vaikus“, „auklėtoja, nu, aš noriu pamokint vaikus“ [...]. Jinai pati išmokino man pusę grupės“ (FG3-3I); „[...] aš savo grupėje darau, kad vaikai patys, [...] pas mus labai anksti mergytė pradėjo skaityti, nu, labai anksti, [...] nieks gal dar ir nemokėjo. Tai jinai kažkaip pradėjo, tai gerai – „tu būk kaip mokytoja ar kaip auklėtoja ir tu mokink. Nu, ir jinai [...] tiesiog [...] užkrėtė tuos vaikus, kad ir, vat, pamažu, ir jau [...] dabar ir kitas, ir kitas, ir, vat, berniukai kažkaip. [...] tai ir vaikai kažkaip [...] per visą dieną [...] vienas kitą mokina. Ar ten vienas išmoksta namuose laivelį išlankstyti [...]. Šiaip išmoko jie patys kitus mokinti ir kažkaip tai užkrėsti vienas kitą“ (FG3-1J). Pedagogai pastebi, kad vaikams patinka perimti pedagogo vaidmens poziciją („Nu, taip kažkaip suaugę net atrodo. Iš mūsų pamėgdžioja“ (FG3-2Dov); „Bet jiems labai patinka išmokinti“ (FG1-15V)), tokiu būdu stiprėja mokymosi motyvacija („Motyvacija [...]. Vienas nuo kito iš tikrųjų labai jie mokosi per tą pusmetį“ (FG1-15R)). Tokia vaikų veikla sudaro galimybę vaikams grupėje dalintis žiniomis, jas perduoti kitiems grupės vaikams, taip atsiranda ir konkurencija („Konkurencija prasideda čia“ (FG2-7R)), kuri paskatina vaikus stengtis ir atkakliai mokytis. Ikimokyklinio amžiaus vaikų bendradarbiavimo svarbą nurodo ir autoriai (Rao, Sun, Zhang, 2014), išskirdami, kad tai yra viena iš esminių mokymosi mokytis gebėjimo ugdymuisi būtinų prielaidų.

Socialinio konstruktyvizmo požiūriu, ikimokyklinės įstaigos grupėje svarbu naudoti metodus, skatinančius vaikus mokytis kartu, dalintis patirtimi, diskutuoti, sužinoti ką nors naujo. Tai atliepia ir tyrimo dalyvių požiūris, kad **visi vaikai mokosi kartu grupėje**. Pedagogų patirtyse išryškėjo, kad vaikai mokymąsi supranta kaip veiklą ryto rato metu, kai jie kartu mokosi: „Vat, kaip ir ryto ratas, jie žino, kad yra ryto ratas, tai atsisėdam išmokti, sužinoti, padiskutuoti, pasidalinti [...]. Vaikai žino, kad tuo metu mokomės, kažką sužinom naujo, kažką pabando, gal tyrinėjam“ (FG2- 4LP). Išskirtina ir tai, kad pedagogai patys vaikams diegia šią nuostatą: „[...] mes susėdome į ryto ratelį ir mokėmės eilėraščių“ (FG2-8S). Grupėje vaikai dalinasi žiniomis vieni su kitais, kuria bendrą veiklą ir prasmingą mokymąsi: „[...] per ryto ratą [...], vis tiek jau klauso ir įsideda į savo galvelę tas žinias“ (FG2-10I); „Bet mes tai atsisėdam, kiekvienas turi papasakoti, pakalbėti. Pavyzdžiui, berniukas kalba, kad man padovanojo Kalėdų senelis, [...] tada žaidžiam dar tokį žaidimą „iš kokios raidės tas tavo žaisliukas?“. Mašina – M, gal galim užrašyt ant lentos? [...] mes jau antrus metus tą praktikuojam ir laukia, ar rytoj nerašysim [...]. Jie pasakoja, tikrai motyvacija“ (FG2-11JK).

Subtema 1 „**patirtinis mokymasis**“ – mokymosi mokytis gebėjimo ugdymo(si) pagrindas, atskleidžia, kad, pedagogų nuomone, **patirtinis mokymasis yra esminis ugdant mokymosi mokytis gebėjimą**. Tyrimo dalyvių patirtys aktualizuoja patirtinį mokymąsi, kaip esminę veiklos charakteristiką vaikams ugdantis mokymosi mokytis gebėjimą: „*Aš manau, čia įsijungia tas patirtinis ugdymas, labai didelį vaidmenį šitoj kompetencijoj. [...] Bet viskas, sakau, realiai mes remiamės į tą patirtinį ugdymą. Nes vien vizualizacija šiais laikais, ta prasme, vaikai ir taip gauna labai daug vaizdinių, o praktinių dalykų, iš tikrųjų, kam man daryti, jeigu aš rasiu internete. Tai mūsų tikslas yra, kad jie patirtų, o per tą patirtį ieškotų kažkokių naudų, tyrinėtų, domėtusi, tai vat*“ (FG3-11). Mokymasis patirtiniu būdu suteikia vaikams galimybę mokytis iš savo klaidų, atkakliai siekti numatyto tikslo: „*Ir tas mokėjimas mokytis man tai iš tikrųjų yra, nu, va, kaip ir sakėt, tikrai yra patirtinis, per patirtį, per pažinimą. Tarkim, vaikas bando kažką padaryt ir jam pirmą kartą nesigauna, tai pabandyk antrą kartą – gausis, trečią kartą jau dar geriau, ketvirtą, o penktą jis, va, jau eina ir kitiem, kitus mokina. Tikrai, man atrodo, tas patirtinis dalykas*“ (FG3-17J). Toks mokymosi būdas vaikams leidžia išsiugdyti jų, kaip besimokančiųjų savybes, stiprinamas vaikų bendradarbiavimas: „*Man tai iš karto schema tokia galvoj, jeigu mokėjimas mokytis, ar ne, ir kai pritaria pokalbio metu, kad per patirtinį mokymąsi mes daug ką duodam, ar ne. Nu, ir paskiau, iš to patirtinio ugdymosi ir iniciatyvumas, ir atkaklumas, bendravimas ir bendradarbiavimas, ar ne, tokie santykiai eina*“ (FG3-18I). Kaip teigia kognityvinio konstruktyvizmo idėjos, vaikas kognityvinę patirtį konstruoja individualiai, taigi patirtinis mokymasis, pedagogų teigimu, yra palankus kiekvienam vaikui: „*[...] kiekvienam atvejui sava schema yra. [...] Nes patirtinis ugdymasis, nes, jeigu mes imam vaiką savo tempu, ar ne, sudominti, kas jam patinka, ane, per tą, tai jau jisai ateina. Ta prasme, kiekvienas atvejis yra visiškai individualus*“ (FG3-18I). Tai atliepia autorių (Pramling Samuelsson, Asplund Carlsson, 2008; Goswami, 2015) mintis, kad vaikai geriau įsimena tyrinėdami, stebėdami savo patirtį ir vertindami tai, ką ir kaip išmoko.

Tyrimo metu išskirta subtema 1 – **mokymosi mokytis gebėjimą ugdyti(s) įgalinanti aplinka**, leido įžvelgti tai, kad tyrimo dalyviai, kaip svarbią ugdyti(s) vaikų mokymosi mokytis gebėjimą prielaidą, pripažįsta palankią tam aplinką: „*Mokėjimui mokytis svarbu aplinka*“ (FG3-17S); „*aplinka*“ (Visos). Palanki mokymosi mokytis gebėjimo ugdymui(si) aplinka suprantama kaip **laisva, į vaiką orientuota aplinka**: „*Pirmiausia vaikas turėtų būti laisvas, kaip asmenybė, tada turėtų būti aplinka, kurioje jis gali gauti tų žinių*“ (FG3-17K). Tai atliepia R. Langford (2010) mintis, kad būtina į

besimokančiuosius žvelgti, kaip į reikalaujančius laisvės nuo suaugusiųjų autoriteto, savarankiškai tyrinėjančius ir įprasminančius savo pasaulį.

Pedagogai pabrėžia į **mokymąsi grupėje orientuotą aplinką**, kurioje visi jaustųsi saugiai, o grupėje vyrautų konstruktyvus bendravimas ir bendradarbiavimas. Pedagogai tam pasitelkia grupės taisykles ir susitarimus, kurie labai reikšmingi dialoginei sąveikai su vaikais: „*Ir aš manau, kad čia yra labai svarbu susitarimai. Kaip mes pradėsime veiklą ir kaip mes susitarsim*“ (FG1-6K); „*Ir to impulsyvumo, mes, pavyzdžiui, turime [...] ryto rato taisyklę – susisodinu vaikus ir jie žino, kad turės sėdėti, klausyti, kad draugui pasakyti ką nors, turiu pakelti ranką. Tai, vat, šitos taisyklės irgi vaikus labai gerai mobilizuot. Jo, jie tikrai tada. Ir turime, pavyzdžiui, tam impulsyvumui ir šitą turim – elgesio šviesoforą, irgi labai gerai. Irgi susitarimai, va, tie du įspėjimai eina ant geltono, jeigu kuris neklauso, ant raudonos juostelės, tai, žinokit, irgi labai gerai*“ (FG2-11I). Išryškėjo, kad pedagogai, kalbėdami apie taisyklių kūrimą, vartoja įvardį „mes“, taigi darytina prielaida, kad taisykles jie aptaria ir kuria su vaikais. Atsiskleidė patirtis, kad vaikai patys turi sutarti dėl netinkamo elgesio pasekmių ir tai jie labai vertina: „*Nes aš, pavyzdžiui, suprantu, kad turėtų būti susitarimas, kad, pavyzdžiui, mes susitariam, kad mes šiandien darysim tą, tą ir tą, ir, pavyzdžiui, koks lipdukas, tą gaus tie, kurie padarys, nu, atliks viską, ką mes dabar susitarsim, ir, pavyzdžiui, lygiai taip pat yra tokių vaikų, kurie, pavyzdžiui, veikloje trukdo, nu, tikrai yra tokie, pavyzdžiui, šiandien neįdomu ir aš nei klausausi, dar trukdo pakibindamas, ir mes labai taikom susitarimus, pavyzdžiui, mes galim padaryti ten vieną, pavyzdžiui, pažeidimą, nu, neklausau, ten duoduosi, atsigulu, ir jie žino, jie patys pasirenka pasekmes, kas bus, jeigu, pavyzdžiui, aš trukdau veiklai, ir jie, pavyzdžiui, pas mus patys nusprendė, kad, kai kurie trukdo veiklai, eina, išeina iš to rato, eina sėdėti ant kėdutės vienas pats arba, pavyzdžiui, tai eina dirbti užduočių. Ir jie... Tas labai veikia, jie tada tikrai visada noriai įsitraukia ir jie laikosi tų susitarimų, kad tikrai nereikėtų eiti sėdėti ant kėdutės. Visi aktyviai veikia, o aš turėsiu sėdėti. Tai vat tie susitarimai, tai jie padeda*“ (FG1-5K). Vaikai yra skatinami patys aptarti ribas ir kurti susitarimus: „*Kad jie susitaria. Visada, kai darom, susitari, o supriešinimo nebūna, kai susitari*“ (FG1-8V). Tokiu būdu vaikai yra mokomi kantrybės („*Mokėjimas išlaukti, mokėjimas teisingai atlikti*“ (FG1-16R)), mokosi kurti žaisimo taisykles („*Taisyklių mokinimasis laikytis, jeigu žaidimą kokį žaidė*“ (FG1-16E)). Pedagogų patirtyse išryškėjo ribų, kurių privalu laikytis vaikams ir jų tėvams, svarba: „*Bet gal jūs nenustatėt ribas, mes, pavyzdžiui, pasakėm su kolege*“ (FG2-11JK); „*Tai jeigu tėvai nesilaiko, tai ir vaikai*“ (FG2-11J); „*Tėveliai labai pritarė tam. Aišku, pradžioje buvo man kelios mamytės – „kaip čia“, žinokit yra taip, kad tikrai*

*konfliktai, muštynės, sulaužys žaisliuką, tėtis ateina piktas. Žinokit, dabar tėveliai sako – „kaip gerai, kad negalima neštis žaislų“. Ir motyvacija mokytis atsiranda, net nereikia tų žaislų, bet tikrai“ (FG2-11O); „Tai gerai, kad visi – ir tėveliai, ir vaikai – laikosi tų taisyklių [...], o jeigu – „kodėl aš negaliu?“, o trečias gali, ketvirtas, o kai taisyklės jau sulaužomos, tai ir tėveliam sunku, ir auklėtojom“ (FG2-11S).*

Analizuojant pedagogų patirtis išskirta tema „**pedagogo pasirengimas**“. Grupinių diskusijų metu išryškėjo pedagogų pozicija mokymosi mokytis gebėjimo ugdymo(si) atžvilgiu – **prielaidos, susijusios su pedagogo pasirengimu** (subtema 1). Tyrimo dalyviai pastebi dichotomiją tarp reikalingos mokymosi mokytis gebėjimo realizavimo būtinybės ir pedagogų pasirengimo bei galimybių sėkmingai šią ugdymo sritį realizuoti. Pedagogai išreiškė nuostata, jog jiems reikšmingas yra **aiškus pedagogas, kuris ugdo mokymosi mokytis gebėjimą, paveikslas**: „O kokia siekiamybė, koks turi būti galutinis vaizdas mokytojo, kuris moka mokyti(s)? Tada mes pasakysim visos“ (FG2-14R); „Tada man kyla klausimas, kaip mums pačioms išmokyti mokyti tinkamai, kaip?“ (FG2-17L); „Tai aš įsivaizduoju, kaip mes pačios mokomės mokyti, kaip?“ (FG2-17I); „Metodinėje literatūroje tai apskritai viskas abstraktu, demokratiška, laisvė“ (FG2-17J). Tai akivaizdžiai parodo, kad pedagogams neaišku, kokie jų gebėjimai ir kompetencijos atliepia mokymosi mokytis gebėjimo įgyvendinimo sėkmę, jie išreiškia aiškaus mokymosi mokytis gebėjimo ugdymo(si) modelio poreikį.

Tyrimo dalyvavę pedagogai išreiškė nuomonę, kad jiems yra neaiški bei nesuprantama **mokymosi mokytis gebėjimo struktūra ir reikalingos ugdymo gairės**, negalėjo tvirtai pasakyti, kokie įgūdžiai svarbūs ugdatant(is) vaikų mokymosi mokytis gebėjimą, kokie yra mokymosi mokytis gebėjimo komponentai: „[...] čia nėra gi tokių būtent, kad tą sritį kažkaip sustruktūruotum“ (FG1-7Virg); „[...] o kaipgi reikėtų mokyti – mes šito nežinom. Nėra išskirta galbūt tokių esminių dalykų“ (FG2-16J). Nors tyrimo dalyviai ir negalėjo įvardyti visų mokymosi mokytis gebėjimo struktūrinių dalių, bet kai kurie pavienės dalis suprato ir išskyrė: „Kažkaip chaotiškai gaunasi [...]. Kad tokios struktūros neturi. Tiesiog yra tikslas, pagrindinis dalykas yra tikslas, [...] ką šnekam, ką vaikas turėtų sužinoti, [...] tai tiesiog tai ir yra informacijos ieškojimas, ir kokį jis ten stilių pasirenka – ar per tėvus sužino, ar iš knygų, enciklopedijų, o kitas toks yra, kuris bus šalia tavęs ir kartu su tavim viską išmoksta, tai, vat, toks stiliukas, kuris visada prašo pagalbos, ar ne, vadinasi, tu jam esi mokytojas, ane. O daugiau tokios struktūros kaip ir nežinau, nesusidėlioja. Nedėliojam tokių struktūrų. O čia nežinau, jeigu jūs galvojote padaryti ją tokią“ (FG1-6Virg).

Tyrimo metu pedagogai išsakė nuostatą, jog jiems nėra **aiškus vaiko, kuris moka mokytis, vaizdinys**, todėl nėra tvirto suvokimo, kaip galima būtų apibūdinti vaiką, kuris ugdosi ir moka mokytis: „*Net nėra vizijos, kaip visą laiką. Nėra vizijos, kokį mes norim matyti tą vaiką*“ (FG2-17R). Nors Ikimokyklinio ugdymo pasiekimų apraše (2014) ir yra apibūdintas mokymosi mokytis gebėjimas bei apibrėžti pasiekimų žingsniai, nurodyta, kokias vertybines nuostatas ir gebėjimus turi įgyti vaikai ikimokyklinėje įstaigoje, tačiau akivaizdu, kad pedagogams ši informacija nėra aiškiai pateikta, ji nepakankamai suprantama. Tai glaudžiai siejasi ir su kita tyrimo metu išskirta subtema 1 – **mokymosi mokytis gebėjimo ugdymo(si) ikimokyklinėje įstaigoje svarbos supratimas**. Tai susiję su pedagogų suvokimu ir galimybėmis mokymosi mokytis gebėjimą ugdyti ikimokykliniame amžiuje: „*Aš visada supratau, kad gal priešmokykliniam tas mokėjimas mokytis, kaip iš tų žingsnių, ir kai mes turime vertinti [...], tai jis kaip ir viskas tvarkoj, bet kada jisai yra vedamas ir lopšelyje, ir nuo pat lopšelio tas žingsniukas, jis jau eina, nu, man tai kažkaip kėlė abejonių. Nežinau, bet čia daug nuomonių yra ir daug, aišku, galima galvoti apie tai. Aš suprantu, dabar visi eina 18 žingsniukų ir vienas iš galo yra mokėjimo mokytis žingsniukas, kurį reikia vertinti ir lopšelyje, ir trimečiui, ir keturmečiui, ir visi turit vertinti tą žingsnelį*“ (FG1-1Virg).

**Apibendrinimas.** *Pedagogų patirtyse išryškėjo požiūris į mokymosi mokytis gebėjimo sampratą įvairovę, atsiskleidė jos daugiamatiškumo raiška bei persipynimas su kitais gebėjimais, integruotumas į visas kompetencijas. Mokymosi mokytis gebėjimas pedagogų suprantamas individualiai, todėl atsiskleidžia subjektyvios nuomonės apie šią sampratą. Tyrimo metu atsiskleidė pedagogų abejonės apie terminų „mokėjimas mokytis“ ir „mokymasis mokytis“ prasmes, kas siejasi su teorinėmis įžvalgomis, jog būtinas bendras suvokimas ir šių terminų atskyrimas. Pedagogai mokymosi mokytis gebėjimą įprasmina mokymosi procese, ugdo jį kasdienėje veikloje, mokant(is) įvairių temų, bei pripažįsta, kad mokymosi mokytis gebėjimas ugdosi per vaikų patirtį, tačiau susiduria su mokymosi sąvokos ikimokykliniame amžiuje vartojimo problema. Pabrėžtina ir tai, kad pedagogai mokymosi mokytis gebėjimą labiau sieja su vaiko pasirengimu mokytis mokykloje ir šio gebėjimo ugdymusi tik vyresniame amžiuje. Tyrimo metu atsiskleidė ir reikšmingos vaiko asmeninės savybės jiems ugdantis mokymosi mokytis gebėjimą, priimant sunkumus, drąsiau keičiant savo veiklą, gebant įsivertinti save bei domėtis ir plėtoti veiklą (pasitikėjimas savimi, savivertė, iniciatyvumas ir atkaklumas, savarankiškumas bei atsakomybė). Vaikų įgimti veiksniai, tokie, kaip temperamentas / charakteris, emocijos, intelektas, gabumai, lemia jų mokymąsi ir yra svarbūs pedagogams*

įgyvendinant individualizuotą ugdymą(si). Įgimtos asmens savybės lemia ir vaikų **skirtingus mokymosi būdus bei stilius**. Pedagogų patirtyse išryškėjo, kad svarbu atsižvelgti į subjektyvias prielaidas, reikšmingas pažinimo procesams, tokias, kaip **mokymosi motyvacija, vaiko pomėgiai, pažintiniai interesai, kalbos įgūdžiai, pasirengimas priimti informaciją**, kurios koreliuoja su mokymosi rezultatais ir yra vaiko mokymosi pamatas. Pedagogai įžvelgia **mokymosi mokytis gebėjimo rezultata** – **vaiko savivaldumą**, bei išsiskiria vaikų **metakogniciją, kaip esminį mokymosi mokytis gebėjimo požymį**. Tyrimo dalyviai išryškino ir atliepė į vaiką orientuotą požiūrį, jog svarbu atsižvelgti į kiekvieno vaiko unikalumą bei individualumą. Pedagogai supranta mokymosi su kitais svarbą ir tai, kad veiksminga mokymosi veikla grupėje vyksta, kai **visi vaikai grupėje mokosi kartu**, dalinasi žiniomis socialiniame kontekste, bendradarbiaudami: vaikai **mokosi pasitardami su draugu(ais), mokosi iš kitų pavyzdžio, mokosi iš kitų patyrimo**, kitų patirtys yra reikšmingos vaikams, tokiu būdu jie **įgalina vienas kitą mokytis ir išmokti**. Išskirtina tai, jog vaikų sąveika su kitais vaikais tyrimo rezultatuose yra išreikšta stipriai, o vaiko ir pedagogo sąveika – silpnai. Pedagogai išskiria **patirtinį mokymąsi, kaip mokymosi mokytis gebėjimo ugdymo(si) pagrindą**. Mokymasis patirtiniu būdu suteikia vaikams galimybę mokytis iš savo klaidų, atkakliai siekti numatyto tikslo. Tyrimo metu išryškėjo ir į vaiką bei nukreipta į mokymąsi grupėje nukreipta **mokymosi mokytis gebėjimo ugdymui(si) palanki aplinka**, kurioje vaikas gali laisvai veikti. Pedagogai pastebi sėkmingo mokymosi mokytis gebėjimo ugdymo(si) prielaidas, susijusias su **pedagogo pasirengimu**, ir šiuo aspektu išryškėjo problema, kad jiems nėra **aiškus pedagogo, kuris ugdo mokymosi mokytis gebėjimą, paveikslas, nėra aiškus ir vaiko, kuris moka mokytis, vaizdinys**, todėl pedagogai neturi tvirto suvokimo, kaip galima būtų apibūdinti vaiką, kuris moka mokytis. Pedagogams neaiški ir nesuprantama **mokymosi mokytis gebėjimo struktūra**, jie negalėjo tvirtai pasakyti, kokie įgūdžiai svarbūs ugdant(is) vaikų mokymosi mokytis gebėjimą, kokie yra mokymosi mokytis gebėjimo komponentai, todėl jiems **reikalingos mokymosi mokytis gebėjimo ugdymo(si) gairės**. Išryškėjusi problema, kad pedagogams praktikams **nėra aiški ir pakankamai suprantama mokymosi mokytis gebėjimo samprata**, atliepia teorinėje dalyje pastebėtą vartojamų terminų įvairovės problemą. Norint sėkmingai ugdyti mokymosi mokytis gebėjimą, svarbus bendras sutarimas tarp mokslininkų, ikimokyklinį ugdymą reglamentuojančių dokumentų leidėjų ir pedagogų praktikų dėl bendrai vartojamų terminų apibūdinant mokymosi mokytis gebėjimą ikimokykliniame ugdyme.

### 3.1.2. Mokymosi tikslų ir veiklų, ugdantis mokymosi mokytiis gebėjimą, projektavimas

Ugdantis mokymosi mokytiis gebėjimą, išskiriami tikslo kėlimo bei prasmingų vaikų mokymosi veiklų organizavimo aspektai. Tyrimo metu išryškėjo, kaip projektuojamos mokymosi veiklos bei keliami tikslai, į ką atsižvelgia pedagogai savo praktikoje.

**4 lentelė.** Mokymosi tikslo ir veiklų numatymo raiška ugdant(is) mokymosi mokytiis gebėjimą

Tema	Subtema 1	Subtema 2
<b>Mokymosi tikslo ir veiklų projektavimas</b>	Tikslą ir veiklas inicijuoja vaikai	Tikslas ir veikla, kuri įdomi vaikui(ams)
		Vaikai parenka užduotis
		Vaikai patys pasirenka priemones
		Vaikai idėjas mokymuisi atsineša iš namų
	Tikslą ir veiklas inicijuoja grupės pedagogas	Remiasi turimomis vaikų žiniomis ir patirtimi
		Atsižvelgia į mokymosi spragas
		Atsižvelgia į vaikų grupės gebėjimus ir mokymosi stilius
		Atsižvelgia į vaikų / grupės interesus ir poreikius
		Atsižvelgia į situacinį įvykį šeimoje
		Demonstruoja veiklos pavyzdžius, kaip stimulą vaikų idėjoms ir savarankiškai veiklai atlikti
		Formuluoja užduotis be tikslų nurodymų
		Simuliuoja situacijas problemų sprendimui
		Sudaro situacijas, skatinančias atrasti naujas idėjas, pasirinkti veiklas
		Mokymosi veiklos idėjoms tarpininkauja kolega
		Ieško būdų, kaip sudominti vaiką
		Skiria vaikams laiko pamąstyti
		Skatina vaikus nuosekliai kelti mokymosi tikslus
		Skatina siekti numatyto tikslo
	Tikslas ir veiklos pa(si)renkamos spontaniškai	Atsižvelgiama į konkretaus vaiko(ų) mokymosi galimybes
		Pokyčius inspiruoja mokymo(si) eigos situacija
		Mokymosi tikslą koreguoja vaikai

Tema	Subtema 1	Subtema 2
	Tikslą ir veiklas inspiruoja tėvai	Tėvai pataria pedagogams dėl mokymosi tikslo ir veiklų
		Pedagogas tikslingai įtraukia tėvus į veiklų planavimą
		Tėvai inicijuoja ir organizuoja mokymo(si) veiklas
	Tikslą ir veiklas lemia aplinkos kontekstas	Aplinkoje vykstantys įvykiai
	Ugdymo(si) priemonių pagalba	Mokymosi tikslui ir veikloms pasitarnauja vizualios mokymo(si) priemonės Idėjos veikloms pasirenkamos naudojantis IT / internetu
<b>Mokymosi mokytiis gebėjimą ugdančios veiklos</b>	Vaikų dalyvavimą ir aktyvų mokymąsi skatinančios veiklos	Mokosi iš savo patyrimo
		Mokosi atrandant
		Diskusijos
		Tyrinėjimas
		Žaidimas
	Mokymosi veiklų tęstinumas	Pradėta namuose veikla tęsiama grupėje
		Mokymasis tęsimas namuose

Tyrimo metu išryškėjusi tema „**mokymosi tikslo ir veiklų organizavimas**“, atliepia E. Baysan ir F. Silman (2016) mintis, kad vaikai mokosi lengviau siedami ankstesnę mokymosi patirtį su naujai įgyta, todėl labai svarbu planuojant ugdymo(si) procesą išsiaiškinti vaikų turimą patirtį ir žinias. Pedagogų pasisakymai atskleidžia, jog **mokymosi tikslą ir veiklas inicijuoja vaikai** (subtema 1). Vaikai pasirenka *tikslą ir veiklas pagal tai, kas jiems individualiai įdomu*. Išryškėjo vaiko iniciatyvumas plėtojant ir bandant įtraukti kitus suaugusius ir vaikus į juos dominančią veiklą: „*Ateina vienas vaikas „auklėtoja, yra žvaigždynas kryžius“.* [...] *Tai aš nežinau, aš dar pasitiksliasiu ir visą kitą. Ir vakare čia tėvai ateina, sakau „nu, žinot, čia vaikas manęs užklausė, kad yra žvaigždynas“.* „*Taip, auklėtoja, yra toks žvaigždynas kryžius“.* *Jie atverčia man enciklopediją. Kitą dieną tas vaikas ateina su enciklopedija ir mūsų nuo antradienio tema nu pavirsta, nu ir ką, ir ką. Kaip planetos. Iš tikrųjų, vaikai atneša ir tą, kad tu daug ko išmoksti“* (FG3-14I); „*Jo, jeigu labai jam ta tema įdomi ar tam vaikui įdomi, jis ateina kitą dieną ir dar kažką prideda visiems ir papasakoja būtent ta tema. Tas domėjimasis to vaiko yra“* (FG2-8LP); *Tarkim, nu, kitas vaikas mėgsta žemėlapius. Tai Lietuvos, kaip tu, regioninių parkų žemėlapi atsinešė, tai Afrikos gyvūnų žemėlapi, nu, ne žemėlapis, o toks plakatas, toks didelis. Tai dantukų valymo plakatas, nu, iš kažkur tai jie gauna visokių plakatų, gal*



tėveliai jiems perka, kažkaip tai nepaklausiau. Ir mes tada kabinam, ir kartais to plakato tema tampa ir mūsų savaitės tema, nes vaikai tada domisi. Prie to plakato stovi ilgiausiai: kas čia, kas čia. Savaitės pabaigoj jau visi viską žino: pavadinimus regionų, regioninių parkų pavadinimus, gyvūnų pavadinimus ir ten dantukų pavadinimus... Jie patys ir tik tai auklėtojos prieina, kai reikia kažkokios papildomos informacijos“ (FG3-4N). Pedagogai akcentuoja, kad svarbu pastebėti ir išgirsti, kas domina jų ugdytinius, įvardija tai, kad būtina plėtoti vaikų išsakytas idėjas: „[...] jau tą savaitę išgirs, užsifiksiuos ir jau tau bus idėja kitai savaitei, gera labai. Tik beliks pasakyti vaikams ir labai išsiplėtos gerai“ (FG1-9Virg); „Va taip, vaiko idėja, pradėkim nuo vaiko idėjos, tada tas mokėjimo mokytis, atkaklumas, ne iš pirmo karto jam sekėsi“ (FG3-17N). Tačiau pastebi, kad ne visada vaikai linkę išsakyti savo sumanymus: „[...] tos vaikų idėjos, sumanymai labai sunkiai, labai ištraukti, principe, [...] gal kam sekasi ištraukti“ (FG2-4R). Kaip pabrėžiama į vaiko orientuotoje paradigmoje, pedagogas turi būti jautrus vaikų poreikiams ir interesams, skatindamas jų tyrinėjimą ir mokymąsi, plėtoti partnerystę tarp vaikų ir pedagogo, nes tai, kaip teigia M. K. Lerkkanen, N. Kiuru, E. Pakarinen, A. M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen, M. Siekkinen, J. E. Nurmi (2016), yra esminiai aspektai, užtikrinantys vaiko sėkmę tolesniame mokymesi.

Pedagogų patirtyse atsiskleidė, kad vaikai mokydami yra aktyvūs dalyviai ir **parenka užduotis veikloms** („Vaikai mums užduotis, aš vat taip, kai būna, vaikai mums užduotis ir aš taip užsirašau“ (FG3-13Dov)), **patys pasirenka priemones mokymosi veiklai atlikti, siekdami numatyto tikslo** („Yra vaikų, kurie labai greitai pagauna, ko jiems reikės. Va, galim auklėtoja tą paimt, aną, žiūrėk, tą galim panaudoti, pasverti ir daryti. Bet yra vaikų, kurie ne taip greitai“ (FG1-10V)), tačiau, kaip teigia pedagogai, kai kuriems vaikams ne visada pavyksta tai padaryti – pedagogai tai sieja su vaikų gabumais bei išskiria jų galią pasirinkti ir atskirti tai, su kuo jiems vykdyti veiklą lengviausia: „O šiaip, kas yra aplinkoje, aišku, atskiria kitą sykį, kiek jie gali“ (FG1-10Virg); „Vienas griebis viską, aš ir tą, ir tą, o kitas žiūrės į tai, kas lengviau“ (FG1-10Virg).

Pedagogai išreiškia pozityvią nuostatą ir palaiko bei plėtoja **vaikų idėjas mokymuisi**, kurias jie **atsineša iš namų**: „Bet aišku, kad vaikai neša iš namų tai, kas jiems įdomu, kokią informaciją“ (FG3-4N); „Dabar mes apie sveiką maitinimą. Kažkaip pavasarį, rudenį, kaip daugiau daržovių, vaisių, pavasarį atsirado. „Man mama nupirko labai daug vitaminų“, čia visa kita, nu, sakau – „kokie tie vitaminai?“. „Nu meškiukai, guminukai ten tokie“. „A, aš irgi tokį valgau“. „Aš kamuoliukus“, ten ir visa kita. Sakau – „vaikai, palaukit, o tai kur tie vitaminai gyvena ir kur jų gauti?“. „Nu, vaistinėj, nueini

*ir nusiperki“.* Nu, tai ir, vat, supranti, kad vaikai supranta jau tą cheminį, nu, tą visą šitą reikalą. Nu, sakau, tai jie kalba, kalba, tai sakau – „nu, tai kur tie vitaminai dabar gyvena, kur jų gauti?“ „Vaistinėje“. Tai kaip ir kur pieno gauti – „Maximoje“, ne iš karvės, o „Maximoje“. Nu, tai čia panašiai. Ir iškilo, tai ir visa kita. Kol su vaikais nepaėmėm ten tų visų, žiūrėjom, ką dažnai sutinki, ir pati išmokai, ir šeiminkė ten – „o, žinosiu, ką čia dabar valgyt“. Ir dabar mes valgot ir jie automatiškai, ten gyvena vitaminas C, ten gyvena vitaminas U, ir žino, ir ką jie daro. Ta prasme, jie patys atnešė ir padarė, ir tada pristatė. Nieko man nereikėjo praktiškai daryti, ir tėvai labai užsikabina“ (FHG3-14I). Tai atliepia A. Juodaitytės (2001) teiginius, kad pedagogai, vadovaudamiesi į vaiką orientuotu požiūriu, gerbia besimokančiuosius, jų smalsumą, skatina jų mokymąsi taip, kad vaikai patys galėtų aktyviai kurti savo žinias ir patirtį.

Tyrimo metu atsiskleidė, kad **mokymosi tikslus ir veiklas inicijuoja grupės pedagogas** (subtema 1), **remdamasis turimomis vaikų žiniomis ir patirtimi**, kurią išsiaiškina grupėje pokalbio su vaikais metu („[...] ir mes sužinom, ką vaikai žino ta tema, ir, pavyzdžiui, iš kur žino. Tai mum padeda parengti tą veiklą, ką mes toliau veiksime, kad jie dar daugiau galėtų informacijos susirasti“ (FG1-3K); „Kaip sakau, mes visi susirenkam, ko jie nežino, ar ką įdomaus mintis kyla parodyti“ (FG2-5R)), naudodami aktyvius mokymo(si) metodus: „Tai tas žinių metodas, kaip visą laiką darydavau: žinau, noriu sužinoti ir išmokau“ (FG1-8Virg). Pedagogai orientuojasi į vaikų patirties nuolatinę sklaidą veiklos ir mokymosi metu, skatindami įsitraukti į nuolatinį mokymosi vyksmą, pažįstant ir atrandant ką nors naują, aktyviai veikiant bei mąstant: „Jeigu mes pradžioje pradedam temą ir klausiam viską, ką žino ta tema, tai jau sužinai, ko tau nebereikia sakyti, nes principu, jeigu koks ten augalai arba ką, 90 procentų paruoštos atmintyje informacijos jie jau patys žino, tai automatiškai jau gilinamės toliau. Tada skirstymą, augalai – lauke savaimė augantys ir žmonių prižiūrėti. Vėlgi, prižiūrėjimus skaidai į maistui, tarkim, reikalingus, gėlės, ir jie suskirsto“ (FG2-3R); „[...] tik tiesiog nukreipi, nukreipi ta linkme ir jie jau tada jaučiasi, kaip būna, kaip pamokoj“ (FG2-3R). Tyrimo metu išryškėjo pedagogų požiūris į jų kolegų atsakomybę už vaikų mokymąsi patirtį, nes pedagogai susiduria su vaikų nenoru, motyvacijos stoka būtent dėl to, kad ankstesnė jų mokymosi patirtis buvo skurdi arba jie turi susiformavę neigiamą požiūrį į mokymąsi. Pabrėžtina ir tai, kad mokymosi mokytis gebėjimas, pasak pedagogų, turėtų būti pradedamas ugdyti nuo lopšelio grupių, nes šiame amžiuje padedami svarbūs pradžios tolesniam vaiko ugdymuisi: „Jo, nes aš turėjau patirtį, kai gavau ketverių–penkerių metų vaikus ir jie prieš tai nebuvo, ta prasme, taip jau rimtai ugdomi, kad ten tuos darbelius labai jau ten darytų. Tai mes atsisėdom

prie stalo, daviau žirkklutes karpyt ir jie po penkių minučių pradėjo verkti, kad auklėtoja, aš pavargau. Kai mes nuo ankstesnių žingsnių, kurių jie jau turėjo mokėti, tai nuo to mes ir pradėjom. Tai, aišku, buvo be galo sunku, nes lopšelyje ir vėliau nebuvo įdėta į tuos vaikus tiek, kiek turėjo būt įdėta. Tai vat nuo lopšelio viskas ir prasideda“ (FG2-5LP). Pedagogai, planuodami vaikų veiklas grupėje, taip pat atsižvelgia ir į kiekvieno vaiko individualią patirtį („Bet vis tiek kalbam apie kiekvieno vaiko patirtį“ (FG1-5K)). Tai atliepia C. Stringher (2016) nuomonę, jog vaikų mokymosi galia palaipsniui tobulėja ugdant(is) socialiniame kontekste patirties kaupimo mokymosi situacijose metu, tai yra žmogaus viso gyvenimo mokymosi pagrindas.

Pedagogų patirtys atskleidė, jog projektuojant vaikų veiklas **atsižvelgiama į jų mokymosi spragas** („Aš, pavyzdžiui, temas savo grupei parenku. Kai atlieku tuos vaikų pasiekimų vertinimus, aš tada žiūriu, kur yra spraga, kur tai yra. Tada aš pagal tai kitais metais jau tas ir temas sugalvoju“ (FG2-3JK); „[...] atkreipi [...] daugiau, [...] ko trūksta, [...] į tai atkreipi dėmesį“ (FG3-13S)) bei **į grupės vaikų gebėjimus ir mokymosi stilius** („Šiaip tai, jeigu jau nuo pradžių pradėti, tai gauni grupę ir žiūri, kas ten tokie. [...] Mano grupėje yra „statybininkai“, „konstruotojai“ ir „tyrėjai“, o ne „menininkai“ (FG3-3I); „Dabar jau atradau, kad be to, ką mes sakom, „konstruotojai“ ir „mąstytojai“, tai dar jie yra ir „matematikai“. Nes labai greitai parodžiau sistemą porinių, neporinių – staigiai pagavo. Jie man mintinai pradėjo skaičiuot. Nu, „biški“ tokio aukštesnio intelekto vaikų turiu daugiau grupėje, nei įprastai. Labai keista man, aišku, buvo. Prieš tai, kai kartą užsiauginau, turėjau tik vieną tokį. Man buvo baisu, nes automatiškai dėmesys, nes jam neįdomu, reikėjo mokėti patenkinti jo poreikį. Negalėjau suprasti. [...] Tai va, o dabar aš turiu daugiau nei pusę tokių vaikų grupę, tai man teko visą šitą reikalą kartu su jais užsiauginti“ (FG3-5I). Pastebėta, jog pedagogai išreiškia rūpestį ir susijaudinimą, kai grupėje yra išskirtinių gebėjimų vaikas, kuriam būtina skirti papildomą dėmesį. Tyrimo dalyviai teigė, kad planuotą veiklą koreguoja ar keičia atsižvelgdami į vaikų gebėjimus, taip pat pabrėžė, kad pernelyg sudėtinga veikla vaikus demotyvuoja ir skatina neigiamas emocijas: „Nu, bet tie vaikai tada veiklos metu, tarkim, neapskaičiuoji ir parenki per sunkią veiklą. Jie tada panikuoja, kai kurie panikuoja „man neišeina“ – ašaros. Kiti tada drasko popierių – „nedarysiu, man nepatinka“. Vat šiuo momentu, ką daryti reikia, arba keisti greitai, veiklą supaprastinti. Jeigu daug vaikų, nes vis tiek prie kiekvieno tada neprieisi“ (FG3-8J); „Kažkas nepavyksta, viską tiktai pūf, ir išmėtė ar ne, vadinasi, lengvesnes užduotis jam reikia duoti, jam per sunku“ (FG2-10J). Tai atliepia autorių (Deakin Crick, Stringher, Ren, 2014) mintis, jog siekiant sėkmingo vaikų mokymosi mokytis gebėjimo ugdymo(si) būtinas pedagogo

atsižvelgimas į kiekvieno vaiko gebėjimus, jų vertinimas veiklos planavimo metu.

Mokymosi siekius derinant su vaikų poreikiais, jų mokymasis tampa prasmingesnis ir vertingesnis besimokančiajam, to pedagogai siekia išreiškdami teigiamą nuostatą vaikų poreikių atžvilgiu ir jų mokymosi veiklą planuoja **pagal vaikų grupės interesus bei poreikius**: „*Į vaikų poreikį ir tada galvoji, ką gali jiems duoti*“ (FG3-12I); „*Tai čia pamatai ir žinai, ką čia reikia daryti*“ (FG2-5 LP); „*Ryto ratą vedi ir matai, ar kas patinka vaikams, irgi atkreipi šitai, kad daugiau išlįsti į šitą tematiką*“ (FG3-13S); „*Svarbiausia patenkinti tą norą*“ (FG3-12I); „*Ir uždavinį išsikeli*“ (FG2-5R); „*Dabar susiplanavau vabzdžius, susiplanavau darbus, kokius ten norėsim darbelius pasidaryti, o kai vaikų paklausiau, jie norėjo visai ką kitą, tai ištryniau, įrašiau ir darėm visai ką kitą*“ (FG1-9M); *Vat, tarkim, ten lėktuvėliais susidomi, tai, tarkim,, kalbam*“ (FG2-4R). Pedagogų patirtyse išryškėjo jų liūdesys susidūrus su problema, kad dėl per didelio vaikų interesų skirtumo („*Ir yra labai skirtingų grupėj*“ (FG-11Virg)) ne visada realioje ugdymo praktikoje pavyksta atsižvelgti į kiekvieno vaiko interesus: „*Šiaip, tai labai sudėtinga su tų vaikų interesais. Net jeigu vienas, sakykim, to nori, kitam gali visai būti neįdomu*“ (FG2-3J); „*[...] kad jisai nenori, tai man yra pats baisiausias dalykas, kai pasako – aš nenoriu, man nepatinka, aš negaliu, jeigu mes vaiką privedam prie to „aš negaliu“, tai jau yra negerai*“ (FG2-10S). Tyrimo metu pastebėtos pedagogų pastangos ir pasiryžimas ieškoti įvairių vaikų sudominimo būdų. Jie reflektuoja savo patirtį ir svarsto, ką galėtų daryti kitaip: „*Mes ieškojom būdų sudominti ta menine veikla: piešimu, muzikos klausymu, girdėjimu, šokimu, dainavimu. Čia va, šičia įdėjom labai daug, mano išmonės reikėjo, vat tiek. Iš naujo mokintis*“ (FG3-3I); „*Tai taip, tai reikia duoti mažiau užduočių ar kažką kitą atlikti, kad neišgąsdinti, kad jis norėtų, o jeigu jie nori ir gali?*“ (FG2-10S). Pedagogai išreiškia savo abejones dėl to, ar ankstyvajame amžiuje vaikai supranta, jog mokosi, tačiau pripažįsta, kad labiausiai šiame amžiuje vaikus motyvuoja pedagogo pavyzdys: „*Su lopšeliu, žinot, kaip tas mokymasis. Labiausiai juos traukia, jeigu jau aš kažką susiruošiu daryt, reiškia, labai bus kažkas įdomaus. Lenda iš kampų, nereikia nei kviesti, nè to rato. Tuo metu kažką pakarpau, tuo metu jiems galima daug ką papasakoti. Kalba irgi mažai kas. Todėl taip, sakau, sudėtinga su lopšeliu, ar jie supranta, kad jie mokosi. [...] Tiesiog tai darau, nes kitaip tu neprieisi, nes jie jokio kvietimo, ar prie stalo [...]. O taip ir išgirsti, daug ką gali, ir jiems viskas įdomu, o taip pradėti, tai čia*“ (FG2-5O). Vaikams svarbu, kad pedagogas palaikytų jų pomėgius, iniciatyvas, taip nukreipdamas vaikus jau ankstyvajame amžiuje ugdytis savireguliacijos gebėjimus, kurie vėliau vaikui

mokantis leidžia kelti tikslus, planuoti ir organizuoti savo mokymosi veiklą (Gibson Warash, Workman, 2016).

Pedagogų patirtys atskleidžia, jog mokymo(si) veiklų planavimą jie koreguoja **atsižvelgdami į situacinį įvykį vaikų šeimoje** ir sudaro galimybę vaikams mokytis iš artimoje aplinkoje stebimos realios gyvenimo situacijos: „[...] o man mama nupirko su tėčiu naują lovą į kambarį. Nu, galvoju – kursim kambarį. Nu, ir pasidariau kiekvienam. Nu, va tokį va, bet iš kelių lapų, tokį va, tokį va [...]“. Jo, kampelis ir čia, reiškias, kambarys“ (FG3-5J). Pasak S. Louvigne, M. Uto, Y. Kato, T. Ishii (2018), besimokantieji sužino ir įsisavina žinias pastebėdami tai, kas jiems reikšminga, taip plėtodami savo supratimą, konstruodami žinias ir palaikydami mokymąsi.

Tyrimo dalyviai ypatingą reikšmę suteikia savo, kaip ugdytojo, veiklai ir atsakomybei bei pozityviam nusiteikimui planuojant vaikų mokymąsi ir ugdant mokymosi mokytis gebėjimą. Jie priskiria savo veiklai išskirtines prasmes įtraukiant vaikus, juos sudominant ir paskatinant bei suteikiant jiems galimybes kartu veikti, mokytis ir augti: „Aš tai visų pirma galvoju, tai auklėtoja. Jeigu tu degi kažko norėjimo, kažko nauja, visada ateini su idėjom. Aha, nežinau, vaikai gal jūs kažką žinote, mane papildykite, kažkur, jeigu nežinau, vaikai, šiandien nežinau, einam pasidomėti. Viskas yra iš tavęs, jeigu tu rodai pavyzdį, kad tu gali kažkur tai suklysti, kad tu nežinai, ar tu kažkur kažkokioj srity buvai ir pasakoji, tu prašai ryto rate kažką irgi papasakoti, ką jūs veikėt. Ta prasme, tu užkrėti tuom, ką, ko tu ir nori, kad jie mokytoji vieni iš kitų, ir jie sakytų, ką išmoko, ką, ta prasme, kuo jie gyvena, aišku, domėtis jų. [...] aš taip galvoju, kad visų pirma nuo pačio auklėtojo iniciatyvos ir tokio uždegimo turėtų būti“ (FG1-12R); „Dar priklauso nuo pedagogo labai“ (FG1-15R). Išskirtina ir tai kad pedagogas leidžia pasirinkti tikslą ir veiklą patiems vaikams: „Leidžiu pasirinkti, ką tu norėtum. Pavyzdžiui, ką tu norėtum, vieniems artimiau tas, kitiems tas. Aš leidžiu pasirinkti tą dieną, kad jis galėtų tikrai, kas jam įdomu“ (FG1-6V). Kaip teigia U. Goswami (2015), kryptingas veiklos iniciavimas ir planavimas padeda ugdyti vaikų savireguliaciją, o pastaroji apima motyvacijos, metakognityvinių gebėjimų plėtotę bei savarankišką mokymąsi.

Pedagogai naudoja įvairius būdus inicijuodami vaikų mokymąsi ir dalyvavimą veiklose, **demonstruoja veiklos pavyzdžius, kaip stimulus vaikų idėjoms ir savarankiškai veiklai atlikti**, tačiau išreiškia rūpestį, kad kai kurie vaikai nesugalvoja, kaip savarankiškai plėtoti idėjas: „Visi susėdam ant kilimuko ir parodau, kad galima taip, galima taip ir tiesiog, kad jiems patiems, kai jie grįžta prie stalo daryti tą darbelį, kad jie ateitų su kažkokiom mintim, savo mintim, kaip jie darys tą darbelį, kaip jie susidėlioja tiesiog galvoj. Ir tikrai pavyksta, kai kuriems labai gerai pavyksta“ (FG2-5A); Tačiau dėl vaikų

*skirtybių ir įvairovės ne visada pavyksta, net ir rodant pavyzdžius. O kitas, jis pas draugus žiūrėdamas ir manęs penkiolika kartų paklausdamas ir jam niekaip. Tai jau akivaizdžiai matosi, kuris ir geba visas naujoves priimti ir pritaikyti savo žinias, o kitam kaip“ (FG2-2R).*

Tyrimo dalyvių patirtyse atsiskleidė, jog jie skatina vaikus mąstyti ir aktyviai įsitraukti į mokymosi veiklas, **formuluodami užduotis be tikslų nurodymų** („Šiandien, va, davėm vieną užduotį be tikslų nurodymų, kaip ją įvykdyti. Tai vienas elgiasi taip, kitas kitaip, nes nėra to teisingo atsakymo. Jis ją sumodeliavo, padarė taip“ (FG2-2R)), **simuliuodami situacijas problemų sprendimui** („Galbūt sudaryti visai nekomfortinę zoną, tai jis neturės tiesiog kitos išeities, kaip tik spręsti problemą, vat [...]. Tai vis tiek, tu žiūri [...], kad jeigu tu nori, kad išmokytų spręst problemas“ (FG2-15J)), **sudarydami situacijas, skatinančias atrasti naujas idėjas, pasirinkti veiklas** („Iš kažkokių tai situacijų tu matai, ar jis daugmaž, kaip dabar pasakyti, pavyzdžiui, paduodi užduotį ir jam reikia pačiam susirasti informaciją, ir tu žiūri, ar jisai eis, pavyzdžiui, iš knygų ieškoti tos informacijos, ar jis, pavyzdžiui, draugo klausti, ar jisai dar kažką sugalvos. Ir stengies tas situacijas tokias sudaryti, kad galėtum pažiūrėti, ar jis yra tam žingsnelyje, ar nėra. Ar jam dar reikia tobulėti, ar mums kažkur reikia dar patobulėt, kad jie gebėtų pasirinkti tos informacijos“ (FG1-3R)). Konstruktyvistiniu požiūriu, tai svarbu dėl vystomos prasmingos veiklos, kuri skatina besimokančiųjų aktyvumą sprendžiant gyvenimiškas problemas, konstruojant žinias ir stengiantis sąmoningai suvokti gaunamą informaciją (Bhattacharjee, 2015).

Tyrimo dalyvių patirtys atskleidė, jog skatinant vaikus mokyti, įsitraukti į prasmingą patirties įgijimo procesą, svarbus bendradarbiavimas su kitais įstaigos bendruomenės nariais. Pedagogai džiaugsmingai pristato savo patirtį, kai **mokymosi veiklos idėjoms tarpininkauja kolega**, kuriant mokymui(si) patrauklią ir skatinančią įsitraukti aplinką vaikų patirčiai įgyti ir ją plėtoti: „Kolegė atėjo su kita kolege, pavaidino mums pasaką apie pelytės kelionę į Paryžių. Mes turim tokį dar projektą, vieni kitiem einam, sekam pasakas. Ir tada vaikai – „ir mes norim keliaut“, tai sakau – „kur dabar keliausim“, „nu, į Pietų Ameriką“. Nu va, vieną dieną mes į Pietų Ameriką keliavom, kitą dieną dar kažkur, trečią dieną. O tėvai irgi – „tai, auklėtoja, jūs keliaukit tenai“, tai čia į Japoniją keliavom, tai atnešė mum sušių paragaut. Nu, žodžiu, ta prasme, ir buvo tokia tema stipri“ (FG3-14I). **Vaikams pedagogai skiria laiko, kad jie galėtų pamąstyti** ir atsakyti į jų užduotus klausimus savo individualiu tempu: „Aš tiesiog prašau, kad jeigu yra klausimas, ir iš karto sakau – yra trys minutės pamąstymui. Niekas neatsako, pagalvoja keletą minučių, tris minutes laukiu, kol sugalvos. Tada žiūri, kad jeigu pakels tylenis, tai labai gi džiaugiuos“ (FG2-11J). Tokiu būdu

vaikai yra skatinami kritiškai mąstyti, būti atsakingais už savo išreikštas mintis ir pateikiamus atsakymus, orientuojamasi į jų pasirėngimą įgyti metakognityvinę patirtį.

Pedagogai mano, kad vaikų mokymosi tikslo numatymas yra svarbus mokymosi mokytis gebėjimo komponentas: „*Aš manau pirmiausia, kad vaikas norėtų mokytis, jam turi būti tikslas, turi kažko siekti ir, kaip paprasčiau pasakyti, apdovanojimas, paskatinimas už tai, kad jis siektų*“ (FG1-3V). Tam padeda ir nuoseklus tikslų kėlimas nuolat gilinant ir plečiant vaikų patirtį bei žinojimą: „*Ir tos pačios užduotėlės yra kryptingos, kad būtent vieną kitą darbą atliktų, išmoktų, padarytų*“ (FG3-2R). Pažymima, kad svarbu vaikams mokant(is) yra skatinti juos **nuosekliai kelti mokymosi tikslus**, tai, pasak pedagogų, motyvuoja vaikus ilgalaikiams tikslams, padeda ugdytis metakognityviniams gebėjimams bei plėtoja bendradarbiavimą tarp vaikų: „*Manau, čia visų siekis yra skatinti vaiką, pastebėti, kad jisai toliau siektų savo tikslų*“ (FG3-2D); „*Taip, tada jiems yra stimulus, tada jie siekia [...]. Kiekvieną mėnesį jie patys užsirašo ir klijuoja už kažką, už sužinotą, už perteiktą draugams, pasakojimą, dar kažką, tuos lipdukus. Jiems yra stimulus*“ (FG1-4V). Pedagogai pastebi, kad skatinant vaikus kelti mokymosi tikslus būtina juos nukreipti: „*[...] ir buvo tokia situacija – apie spygliuočius mes kalbėjom su vaikais. Mano grupė nuo trijų iki septynių, tai, žinoma, vienas vaikas – „ai, aš jau žinau, taip neįdomu“, taigi sakau – „žiūrėsim filmuką apie spygliuočius“. „Ne, apie šitus spygliuočius“, jis viską apie spygliuočius, jau žino viską. „Gerai“, sakau – „kantrybės, išklausk iki galo, gal tu ten kažkokias išvadas sau padarysi, kažką naujo pamatysi“. Ir, suprantat, jis žiūrėjo iki galo, todėl, kad ten buvo ne toks įprastas filmukas, ne tik, kad pušis ir eglutė, o ten daugiau buvo, ir kedras, ir yra krūmų daugybė su uogytėm, šitos uogytės nuodingos. Ir jis pažiūrėjo, pažiūrėjo, kad iš tikrųjų spygliuočiai ne tik eglė ir pušis, va, o pasirodo, kad ir daugiau yra*“ (FG3-10S).

Grupinių diskusijų metu išryškėjo, kad pedagogai **skatina vaikus siekti numatyto tikslo** užbaigiant pradėtas veiklas / darbelius. Išryškėjo ir tam tikros tradicijos grupėje, kuriamos su vaikais: „*Mes tai rezultato siekiam. Darom kokį nors darbą. Kiekvieno, nu, žinot, ir gebėjimai skirtingi, bet esmė ta, kad jis jį turėtų iki galo padaryti. Vat, klijuojam gėlę ir klijuoja visi, ir kiekvienam gaunasi taip, kaip gaunasi, kaip jam gražu, ar ne, kaip pavyksta. Ir turim tokią įprotį, kad kiekvieną savaitę keičiam darbus rūbinėlėje. Ir padarę visus savaitės darbus, mes išrodome, ir jau čia pat atėję vakare, jau jie rodo, tai aš čia dariau, tą dariau, tą. Nu, vat, toks vat. Ir didžiuojamės savo darbu, kiekvienas savo, niekas jų nelygina, nes esmė yra ta, kad jį reikia padaryti, bet tai jau taip padaryti, kaip jau tau išeina. [...] nu, tai taip ir taip įdomiai – įeini, skirtingi tie darbai. O su tėvais esam kalbėje, kad įėjus į rūbinėlę yra*

*eksponuojami tie darbai, kad jūs galite, nu jūs suaugę žmonės galite palyginti, vat lygis, kaip kitam sekasi, kaip, nu, vat, palyginti ir darbelį, o gal jis jam neduota, tai, kad orientuotųsi palei tą rezultatą“ (FG1-5L); „[...] bet mes numatom tikslą – mes šiandien turėsime pabaigti tą darbelį. Nu, tai ar po miegiuka ateisim, ar dar kažkokį laiką rasim tą darbelį užbaigt. Sakau, prie kiekvieno vaiko priėmimui skirtingai, kitas, pavyzdžiui, tiesiog gyvens tuo darbu ir nieko daugiau nematys, o kitą kart reikia – „nu, grįžk čia į grupę“, kitas blaškysis, jam dėmesys blaškysis, o labai skirtingai prie jo jau ir tada dažniau priėmimui“ (FG1-6R); Pas mane tai yra labai stiprių grupėje, nes, sakau, pas mus su menine dalim yra krachas, ir jeigu aš versiu, ten reikalaušiu – „tu turi pabaigti“ ir panašiai. Nuo pat pradžių buvo sakyta – „darom tiek, kiek mum patinka tai daryti, jau pavargote – geriau palikite rytoj ar po pietų miego, turėsit laisvą minutėlę ir galėsit padaryti“. Ta prasme, jie žino, kad jam reikės ir pabaigti“ (FG3-8I). Tai atliepia J. Kangas (2016) nuomonę, kad prasmingo vaikų mokymosi esmė yra aiškus tikslo numatymas ir jo siekimas, kuris užtikrina sėkmingo mokymosi mokytis gebėjimo ugdymo(si) sąlygas. Pedagogai skatina vaikus siekiant tikslo naudoti įvairius mokymosi būdus ir šaltinius: „Tai žiūrėjau, kad mano vaikai yra „konstruotojai“, tai viskas prasidėjo nuo to, kad mes iš didelių, kol buvo jaunesniam amžiuje, konstravom mašinas, ane, lėktuvus, raketas, skridom, visur apstatinėjom. Tai, žodžiu, naudojasi tuo. Kodėl kirpti, lankstyti, nu, pasigaminam, klausyk, didelę, nu, čia dabar, didelės lego kalades iš popieriaus. Nu, tai priverti, ta prasme, tu į vaiką per jo susidomėjimą, bet tu įpini kitą techniką, supranti, kitaip“ (FG3-11I); „Nu jam labiausiai, kaip berniukui, lego, mašinos visokios. Ir, aišku, su tais pačiais ir lego galima tikrai žaisti, ir mes žaidžiam. Pavyzdžiui, tas elementarus žaidimas, aš pastatau ir tu turi atkartoti lygiai tokį patį, kokį aš pastačiau. Vieną kartą aš statau – jis atkartoja, kitą kartą jis stato – jau aš turiu atkartot. Nu, taip yra ir va tokie užsiėmimai, bet nu negi visą laiką vien su lego. [...] Paimkit didžiulį lapą ant sienos, nupieškite trasą, mašiną, prie mašinos kreidelę ir tegul rašo“ (FG3-11J/I).*

Pedagogų patirtyse išsiskyrė subtema 1 „**tikslas ir veiklos pa(si)renkamos spontaniškai**“. Jų nuomone, kiekvienas vaikas įgydamas patirties mokosi individualiai, todėl planuojant vaikų mokymosi veiklas ir jas organizuojant ugdymo praktikoje pedagogai **atsižvelgia į konkretaus vaiko mokymosi galimybes** ir pritaiko užduotis pagal vaiko galimybes („[...] nu, jam tikrai niekas nepavyko arba aš turiu jam keisti užduotį, kad jam pavyktų atlikti“ (FG1-4Virg); „Nu, aš už tą tokį mokėjimą mokytis, bet reikia žiūrėti į patį vaiką, ne į tikslą, ne į temą, kartais tikrai tas spontaniškas“ (FG2-10S); „Taip, individualios užduotys“ (FG1-5Virg)), ar sukuria individualius vaiko gebėjimus atitinkančią aplinką („Aiškini, kad visi skirtingai, kiekvieną kartą



mes, gal kažką, vieni tą labiau, gal kažkur, suprantam, ten gamtoj, ten viską žinom, kiti ten gal šoka labai gerai, ta prasme, jau žiūrime kuriuose gebėjimuose jie stipresni“ (FG1-5R)).

Analizuojant pedagogų patirtis iš į vaiką orientuoto požiūrio pozicijos, išryškėjo situacijos, kai vaikams suteikiamos sąlygos būti visaverčiais mokymo(si) dalyviais bei dalyvauti dialoginėje sąveikoje. Išskirtina, jog mokymo(si) tikslo ir veiklos *pokyčius inspiruoja mokymo(si) eigos situacija*, kuri, atsižvelgiant į vaikų patirčių perspektyvą, yra spontaniškai keičiama. Svarbu paminėti, kad pedagogai išreiškia teigiamą požiūrį į vaikų keliamus klausimus: „*Ir patirtis buvo tokia, gal tematika apie paukščius. Nu, aš sakau – „visi paukščiai turi snapą“, o vienas vaikas paklausė – „o gyvūnai neturi?“*. *Ir, žinot, susimąsčiau pati, ar turi gyvūnas koks snapą“* (FG3-13S); „*Taip, ančiasnapis, ir viskas, visa tema – „nu, žinot, vaikai“, tada irgi sakau „nėra paveiksliuko, žiūrėsime, kaip atrodo šitas gyvūnas“*. *Ir visiškai nukreipėm į gyvūnų pasaulį, ne į paukščių, o į gyvūnų“* (FG3-13S); „*Bet ta vaikų idėja, tai labai iš veiklos, tiesiog“* (FG1-9R); „*Bet nukreipti juos gali. Vieną darai, o koks nors sakini, net žodį pasakė, tik dingt, visai viskas persiverčia ir tiesiog išplaukia“* (FG1-9R). Tokiose mokymosi situacijose vaikai plėtoja patirtį, įžvelgdami žinių prasmingumą, mokymasis jiems yra įdomus, jie ugdo smalsumą, mokymąsi kurti naujas žinias.

Tyrimo metu išsiskyrė pedagogų patirčių prasmė, susijusi su vaikų aktyviu dalyvavimu jiems mokantis, kai *mokymosi tikslą koreguoja vaikai*: „*Būna, kad mes, pavyzdžiui, vieną savaitę imam temą, pavyzdžiui, mes apie ją kalbam, kalbam ir iš tos temos vaikai nori apie kažką kitko, daugiau, tai aš nebe į tą planą žiūriu, ką aš esu pasirašius, o man savaimė aišku, kad mano kitos savaitės tema bus vaiko, ko jie nori, ko jiems reikia“* (FG1-8K); „*Ryto rato tema yra viena, o jau žiūrėk jinai nuvažiavo ir jau“* (FG3-13I); „*Kai planus mes rašom, mes rašom tiesiog santraukas, gaires tokias. Tu nežinai, kaip pasisuks viskas“* (FG3-13I). Išsiskyrė ir tai, kad tikslą koreguoja mokymosi priemonės, kurias pasirenka vaikai, o pedagogai, į tai reaguodami pozityviai, palaiko vaikų iniciatyvas ir kuria skatinančią veikti aplinką: „*Tai, pavyzdžiui, mes praeitą savaitę vartydami knygą – eksperimentų didelę turime. Tiesiog instinktyviai penktadienį vartė ir sako, auklėtoja, mes norim tokį eksperimentą, sakau, paimkite skirtingus lapelius, paraginau vaikučius, susikiškite į puslapėlius, kokius norite eksperimentus, ir jau, vat, šiandien jie darė. Aš atėjau, atnešiau butelį, jie patys apsiklijavė tą dinozaurą ir mes rytoj darysim eksperimentą. Tai atsižvelgi būtinai, penktadienį ar ten kas iškyla jiems, ko jie nori, ir tu planuoji“* (FG1-8V); „*Tu planuoji dieną tokią, o vaikas atsineša ką nors ar tau pasiūlo“* (FG3-13Dov). Mokslininkai (Larkin 2010; Kangas, 2016; Nyland, 2017) taip pat akcentavo, jog vaikų inicijuotoje

veikloje palaikomi besimokančiųjų motyvacijos, savarankiškumo bei įgalinimo jausmai.

Tyrimo dalyvių patirtyse atsiskleidė, jog dėl mokymosi tikslo ir veiklų konsultuojamasi su tėvais (subtema 1 – **tikslą ir veiklas inspiruoja tėvai**). Pedagogai išskiria artimų ryšių palaikymą su ugdytinių tėvais, kurie **pataria dėl mokymosi tikslo ir veiklų**: „*Kas gerai buvo, kad auginausi nuo lopšelio. Auginausi tėvus, auginausi vaikus, su jais konsultavausi, kaip tai padaryti, kaip mums padaryti, nes aš viena, nu kažkaip tai...*“ (FG3-5I); „*[...] tėvai kitą kartą pasiūlo*“ (FG1-10Visos). Tai atliepia autorių (Bowman et al., 2001) teiginius, kad tėvų iniciatyvos vaikams sukuria palankią mokymosi patirtį ir skatina tobulėti.

**Pedagogas tikslingai įtraukia tėvus į veiklų planavimą** ir semiasi idėjų iš tėvų, siekia socialinės partnerystės, skatina vaikus tartis su šeimos nariais: „*Duodi ir iš tėvų, jie su tėvais ieško kartu*“ (FG1-3 E); „*Tai iš tikrųjų su tėvais, pasitelkus jų patarimus, kaip vaikai jaučiasi, ką namie daro, tai remdamasi viskuo*“ (FG3-3I); „*Savo grupėj mėgstu, jeigu kokią temą, tai visada rašau. Mes susirašinėjame elektroniniu būdu. Kiekvieną penktadienį siunčiu kitos savaitės temą. Apie ką ir kuo jūs galite prisidėti prie grupės veiklos, tėveliams į skiltelę. Ir tada rašau, kad tarkim kalbėsime apie kūną, reiškia, namuose per šeštadienį, sekmadienį jau žiūrėjo su tėveliais tą knygą, tą enciklopediją. Kas patiko, apie ką norėtum dar kartą perskaityti ras, tie skirtukai yra sudėlioti. Tai reiškia, ir tėveliai kažką darė*“ (FG3-4N).

Tyrimo dalyviai išskyrė, kad teigiamas emocijas jiems ir vaikams suteikia, kai **tėvai inicijuoja ir organizuoja mokymo(si) veiklas**: „*Tai labai smagu, kai tėvai prisideda. [...] Ir labai daug tėvelių yra tokių. [...] Pavyzdžiui, keliavom iš lankų pašaudyti. Vaikams labai patiko, nes tėtis ten dirba. Tada keliavom pas šunis, kur šunis moko visaip, kaip ten reikia, nes tėtis ten dirba. [...] Keliavom į „Rimi“ parduotuvę. Ėjom į sandėlius, visur rodė, kaip kepa, patys galėjo kepti. [...] Kad iš tikrųjų tėvam labai patinka, aš pastebėjau, kad jie tokie pas mus atvažiavo, bet ir vaikam labai patinka, ir tie vaikai iš to mokinasi*“ (FG3-6Dov); „*Arba, pavyzdžiui, patys ateina į grupes, nebūtinai, kad kažkur tai keliauti*“ (FG3-7I). Tai atliepia socialinio konstruktyvizmo idėjas, kad vaikų mokymosi plėtrai ikimokykliniame ugdyme svarbi pedagogų ir tėvų bendrystė, taip skatinamas prasmingas vaikų dalyvavimas ir įsitraukimas į veiklą kartu su suaugusiaisiais (Macblain, 2014; Wang, Liu 2015).

Pedagogų patirtyse išryškėjo, kad **mokymosi tikslą ir veiklas lemia aplinkos kontekstas** (subtema 1) ir pedagogai sieja mokymosi veiklą su **aplinkoje vykstančiais įvykiais**: „*Arba sieti su tais, kuo, vat, tuo metu populiarėja. Jie taip plačiau neapžvelgia, vis tiek mes turim kažką ir pagal*

kalendorinį ten tą imti, ir visa kita. Tai gali būti tos temos“ (FG2-4R). Tai atliepia L. S. Vygotskio (1978) mintis, kad vaikai nuolat mokosi ir kaupia naujas žinias bei konstruoja jas socialiniame kultūriniame kontekste bendraudami su kitais ikimokyklinėje įstaigoje, šeimoje ir kt.

Tyrimo dalyviai nurodė, kad projektuoja veiklas ir **mokymo(si) priemonių pagalba** (subtema 1), bei pabrėžė, jog **mokymosi tikslui ir veikloms pasitarnauja vizualios mokymo(si) priemonės**: „*Tai stengiamės raišes, skaitmenis tiesiog išsiklijuoti, kad vaikų lygyje ir kad jie matytų grupės erdvę. Ir kada mes čia, šiemet išklįjavom 4–5 metų vaikams. Tai žiūri, kitą kartą tas eina, tai tas pirštu bakst į vieną, pasako, ir į tą, yra aišku, kuriam ir neįdomu, jis net nežiūri, bet tai tuo pačiu praeidamas pamato, baksnoja sau. Arba skaitmuo ir ten kažkokie dešimt tų viščiukų, eina, žiūriu, skaičiuoja, va taip va [...]. Ir tuo pačiu inspiruota tokios priemonės, specialiai taip nieko nesakai, kad eikit ar skaičiuokit. Tiktai, jeigu kalbam apie kažkokią ten raidę, tai jau, aišku, prašom aplinkoj ją surasti“ (FG1-12L); *Ir mes tada kabinam, ir kartais to plakato tema tampa ir mūsų savaitės tema, nes vaikai tada domisi. Prie to plakato stovi ilgiausiai: kas čia, kas čia. Savaitės pabaigoj jau visi viską žino“* (FG3-4N). Pedagogai išreiškė teigimą požiūrį į „mąstymo žemėlapius“, kurie, jų manymu, yra akivaizdus mokymosi planas („[...] mums labai praverčia mąstymo žemėlapiai ir mes, pavyzdžiui, kiekvieną savaitę pradedam veiklos numatymą žemėlapiu“ (FG1-3K)) ir skatina planuoti („Mąstymo žemėlapiai – tai akivaizdus toks mokymosi planas“ (FG2-3J)), individualiai ar bendradarbiaujant su kitu(ais) vaiku(ais) ieškoti informacijos („*Ir mąstymo žemėlapiai, tai, kad tas vaikas pats ieško informacijos, tai jau jisai mokosi. Jisai, vat, gali ir su draugu pasitarti“* (FG2-3I)). Mąstymo žemėlapiai, pasak pedagogų, padeda ugdyti vaikų mokymosi mokytis gebėjimą: „*Mums žemėlapiai labai padeda“* (FG2-3R; FG2-3J). Ši priemonė įgalina vaikus mokytis savarankiškai, motyvuoja, ugdo pasitikėjimą savimi, skatina aktyviai mokytis, formuoja besimokančiojo asmenines savybes.*

Tyrimo metu išsiskyrė tema „**mokymosi mokytis gebėjimą ugdančios veiklos**“, kurioje pedagogai pabrėžė **vaikų dalyvavimą ir aktyvų mokymąsi skatinančias veiklas** (subtema 1), kurių metu mokymosi mokytis gebėjimas yra ugdomas įvairiose veiklose, kuriose vaikai dalyvauja ir aktyviai **mokosi per patyrimą**: „*Taip, iš tikrųjų, ir tada prasidėjo eksperimentai, ar ne. „Čia, aha, man meškiuką reikia rudai“ – nėra tos rudos spalvos. Pagrindinės gi – mėlyna, raudona ir geltona, balta dar buvo padėta. Nu, tai sakau – „ką aš žinau, kaip tą rudą – patys ir galvokit“. Nu, tai visokiausių tų rūdų gavau. Maišė, maišė, maišė, o kaip gauti juodą? Sakau – „irgi nežinau“. Nu, aišku juodos neišgavo, nes pritrūko vaivorykštės spalvų, mes paskui labai aiškinomės visą tą paletę. Ir kur tas lygis, buvo jų mažiukų, ar ne, buvo jų ten*

trejų metų, ir dabar „biški“ tas suvokimas tų palečių. Jiem, aišku, po šiai dienai labiau patinka makaluoti vandenį, negu dažus, bet tą pajutimą, aišku, tie dažai atsirado ir čia, ir čia (rodo), žodžiu. Tai buvo toks patyrimo džiaugsmas. Tai skatina, kai leidi patirti iki galo, jau kiek galima su tais dažais ir kur, aišku paskui tėveliam turėjau skambinti ir – „atsiprašau, čia va sijonėlį išterliojau, aš negaliu labai atskalbti“; – „Nieko, auklėtoja“ (FG3-3I). Kai vaikai **mokosi atrasdami**, išryškėja ir pedagogo vaidmuo, kuris pastebi vaiko pasiekimus ir pagiria vaiką, taip skatindamas vaiko teigiamas emocijas, susijusias su mokymosi patirtimi: „Per atradimus irgi vaikai labai prisimena tą dalyką, tarkim, kai netyčia sujungia raides į skiemenį, net patys nustemba, kaip, o jeigu dar pastebi, pagiri, tai...“ (FG3-2N). Pedagogai išskiria, kad vaikai **mokosi diskutuodami** apie savo iniciatyva atrastus dalykus: „Vaikai savaime, kai jie nori mokytis, tai jie susiranda patys. Vat, mano vaikai, ten išeinam į lauką, tuos vabzdžius jie atneša, tada pradedam diskutuoti, kalbėti“ (FG2-12I). Tyrimo dalyviai pastebi, kad vaikai **mokosi tyrinėdami**, todėl skatina juos aktyviai veikti tyrinėjant aplinką: „[...] pradedam tyrinėti vaivorykštes, nu, kaip ten spalvos, vaivorykštė iš trijų spalvų, nu, tai sakau – „pasižiūrėk, kiek toj vaivorykštėje spalvų“. Nu, ir tada kaip atsiranda, o kodėl va čia buvo mėlyna, čia staigiai žalia, geltona. Tai, nu, gerai, pamėginkim, tai patys rado jie. Aišku, makaliodami tą vandenį. Pirmą kart piešė – „aha, čia įdėjau tą, įdėjau tą“, „pas mane jau juoda“ – girdi“ (FG3-3I); „Galima tyrinėti, galima dar kažką daryti“ (FG3-8J). Pedagogų patirtyse atsiskleidė, kad **vaikai mokosi žaisdami**, pritaikydami savo turimas ir naujai įgytas žinias bei bendraudami su bendraamžiais: „[...] jeigu apie kūną kalbėjom, tai eina į lėlių kampelį ir ten jau tada kažkas iškart susirgo, ir tada jau gydom. Koją, ranką, kur kepenys, čia randa, kur širdutė, o kur [...]. Jie iškart į žaidimus neša šitą informaciją ir dalinasi, aišku, tokiu būdu jie išmoksta. Ne tai, kad „aš žinau kur mano plaučiai“, tai „duok aš paklausysiu“, „čia tavo plaučiai – paklausysiu“. Va, šitai vyksta mokymasis“ (FG3-4N). N. C. Andiema (2016) teigia, kad vaikai, mokydami per patyrimą, stebėjimą, atkartojimą, tyrimą ir problemų sprendimą, atranda naujus dalykus ir būdus, kaip veikti su daiktais, įsitraukia į skirtingas veiklas ir ugdo skirtingus problemų sprendimo, informacijos priėmimo būdus bei mokymosi mokytis gebėjimą. Žaisdami, pasak Z. L. Sim ir F. Xu (2017), vaikai generuoja žinias ir formuoja aukštesnio lygio apibendrinimus.

Grupinių diskusijų dalyvių patirtyse išryškėjo mokymosi mokytis gebėjimo ugdymasis **tesiant mokymosi veiklą** – pedagogai išskyrė **mokymosi veiklų tęstinumą** (subtema 1), **kai pradėta namuose veikla tęsiama grupėje**. Išryškėjo vaikų noras dalintis sužinota informacija su pedagogu bei kitais vaikais: „Bet iš tikrųjų ne tik tai iš namų atneš, ar ne, tą temą atneša, tą

*pomėgi, užkrečia visą grupę ir panašiai, ir tada viskas išauga“ (FG3-4I); „[...] net neduoda įeiti ir nusirengti. Iškart pasakoja, ką sužinojo šeštadienį, sekmadienį. Ką perskaitė, tokį, tokį straipsnį iš enciklopedijos, ar – „tu žinai, kas“. Jie nori dalintis. Labai greitai čia šita informacija, ir vieni kitiem pasakoja“ (FG3-4N). Tai atskleidžia, kad vaikams namuose pradėta veikla yra įdomi, skatinanti juos gilinti žinias, ir atliepia į vaiką orientuotos paradigmos požiūrį, jog vaikas rodo susidomėjimą, motyvuotai ir aktyviai veikia bei mokosi, kai veikla jam yra įdomi ir atitinka jo domėjimosi sritį (Louvigne, Uto, Kato, Ishii, 2018).*

Atsiskleidė ir tai, kad pedagogai sudaro sąlygas, jog ***mokymasis būtų tęsiamas namuose***, ir tai sieja su vaiko pozityviu nusiteikimu mokytis, pasitikėjimo savimi ir savo jėgomis skatinimu („*Dar pas mus dabar tas, prie mokėjimo mokytis duodam ir namų darbus su tėveliais, [...] vaikai jaučia tokią pat, kaip ir mokykloj, kad jie irgi turi namų darbus, ir jiems tai labai svarbu yra, ir, aš skaitau, prie to ir yra, kad mokosi“ (FG2-3I); „Čia dar ir kai turi brolių arba sesių, tai jie jaučiasi labai pakylėti, jaučiasi, kad ne tik mokykloje, bet ir darželyje duoda tų namų darbų“ (FG2-3LP)), nes taip įtvirtinama vaikų mokymosi patirtis („*Tėvelį išmokinau“ (FG3-1Dov); „Mes neišsivaizduojam, kaip atrodo begalybė. Nu, tai, sakau, grįžtat namo ir paklausiat tėvelių, kaip atrodo skaičius begalybė“ (FG3-4I)).**

***Apibendrinimas.*** Į vaiką orientuotas požiūris pedagogų patirtyse leido įžvelgti, kad tikslų ir veiklos projektavimo procesuose svarbi vaikų iniciatyva, kuri įtraukia ir sudomina juos pačius, žadina motyvaciją mokytis, o tai yra esminiai aspektai, užtikrinantys vaiko sėkmę tolesniame mokymesi. Pedagogai pastebi bei palaiko ***vaikų parinktą mokymosi tikslą ir veiklą, kuri jiems įdomi, jų pasirinktas užduotis bei priemonės.*** Tyrimo dalyviai pozityviai žvelgia į vaikų ***idėjas mokymuisi, atsineštas iš namų, ir stengiasi jas plėtoti grupėje.*** ***Vaikams veikla, pradėta namuose, yra įdomi, skatinanti juos gilinti žinias ir atliepia į vaiką orientuotos paradigmos požiūrį, kad vaikas rodo susidomėjimą, motyvuotai ir aktyviai veikia bei mokosi, kai veikla jį domina, atsižvelgdami į tai pedagogai stengiasi sudaryti sąlygas, kad mokymasis būtų tęsiamas namuose.*** Atsiskleidė pedagogų požiūris ir rūpestis, kad jie gebėtų pamatyti ir išgirsti, kas domina jų grupės vaikus, taigi tikslingai planuodami grupių mokymosi veiklas pedagogai ***remiasi turimomis vaikų žiniomis ir patirtimi, kurią išsiaiškina grupėje pokalbio su vaikais metu.*** Planuodami vaikų mokymosi veiklas pedagogai ***atsižvelgia į mokymosi spragas, į vaikų grupės gebėjimus ir mokymosi stilius, vaikų grupės interesus ir poreikius bei į situacinį įvykį šeimoje.*** Atsiskleidė pedagogų rūpestis ir liūdesys dėl vaikų interesų įvairovės ir jų atliepimo. Tyrimo dalyviai pabrėžė, kad ***demonstruodami veiklos pavyzdžius, kaip stimulus vaikų idėjoms ir***

*savarankiškai veiklai atlikti, skatina jų mokymąsi, mąstymą ir aktyvų įsitraukimą į mokymosi veiklas, formuluodami užduotis be tikslų nurodymų, simuliuodami situacijas problemų sprendimui, sudarydami situacijas, skatinančias atrasti naujas idėjas, pasirinkti veiklas. Vaikus mokyti, įsitraukti į prasmingą patirties įgijimo procesą skatina pedagogų bendradarbiavimas su kitais įstaigos bendruomenės nariais (kolegomis, tėvais). Tyrimo metu atsiskleidė, kad pedagogai tikslingai įtraukia tėvus į veiklų planavimą ir iš jų semiasi idėjų siekiant socialinės partnerystės, palaiko jų iniciatyvas organizuojant veiklas. Kognityvinis konstruktyvizmas pedagogų patirtyse leido išvelgti, jog kasdienėje ugdymo praktikoje pedagogai atsižvelgia į kiekvieno vaiko mokymosi galimybes, vaikams suteikiamos sąlygos būti pilnaverčiais mokymo(si) dalyviais bei dalyvauti dialoginėje sąveikoje. Atsiskleidė tai, kad mokymo(si) tikslo ir veiklos pokyčius inspirouoja mokymo(si) eigos situacija, kuri spontaniškai kinta atsižvelgiant į vaikų patirčių perspektyvą. Svarbu paminėti, kad pedagogų patirtyse išryškėjo vaikų iniciatyva koreguojant mokymosi tikslą, aktyvus besimokančiųjų įsitraukimas yra susijęs su jų dalyvavimu mokymosi procese, o tai skatina mokymosi mokyti gebėjimo ugdymą(si). Socialinio konstruktyvizmo požiūriu, vaikai nuolat mokosi ir konstruoja žinias socialiniame kultūriniame kontekste, tai atliepia išryškėjęs aspektas, jog mokymosi tikslą ir veiklas lemia aplinkos kontekstas (aplinkoje vykstantys įvykiai). Projektuodami mokymosi veiklas pedagogai pasitelkia vizualias mokymo(si) priemones. Tyrimo metu išryškėjo mokymosi mokyti gebėjimą ugdančių veiklų laukas, kuriame pedagogai pabrėžė vaikų dalyvavimą ir aktyvų mokymąsi skatinančias veiklas: mokymąsi iš savo patyrimo, mokymąsi atrandant, diskutuojant, tyrinėjant, žaidžiant.*

### 3.1.3. Vaikų refleksija, kaip esminio mokymosi mokyti gebėjimo komponento raiška pedagoginėje praktikoje

Norint ugdyti besimokančiųjų autonomiškumą, būtina užtikrinti jų mokymosi veiklos apmastymą ir skatinti jų refleksiją. Grupinių diskusijų metu atsiskleidė, kaip ikimokyklinio ugdymo pedagogai skatina vaikų mokymosi proceso refleksiją ugdantis mokymosi mokyti gebėjimą.

**5 lentelė.** Vaikų refleksijos ugdant(is) mokymosi mokyti gebėjimą reikšmingumas

Tema	Subtema 1	Subtema 2
Vaikų mokymosi proceso apmąstymo paskirtis	Metakognityvinės patirties skatinimas	Išsiaiškina, ko vaikai išmoko, ką sužinojo Vaikai skatinami apibūdinti savo mokymosi būdus (kaip išmoko)
	Skatinimas įsivertinti savo pasiekimus	Moko(si) įsivertinti savo pasiekimus, gebėjimus
	Skatinamas elgesio įsivertinimas	Mokosi įsivertinti elgesį
Aptarimo ir refleksijos organizavimas	Aptarimo ir refleksijos sistemingumas	Kiekvienos veiklos ar situacijos metu
		Kiekvieną dieną
		Aptarimai vyksta ryte ir dienos pabaigoje
		Mokymosi rezultatai aptariami vieną kartą per savaitę
		Aptarimai mokymosi veiklos pradžioje ir pabaigoje
		Aptarimai organizuojami po veiklų ar įvairių renginių
		Pagal poreikį mokymosi rezultatai aptariami individualiai su vaiku
		Mokymosi rezultatai aptariami fragmentiškai

Tyrimo metu išryškėjo tema „**mokymosi proceso apmąstymo paskirtis**“. Pedagogai išskiria **metakognityvinės patirties skatinimą** (subtema 1), kurio metu *išsiaiškinama, ko vaikai išmoko, ką sužinojo*, tačiau pedagogai pasakodami labiau išryškina akademinės vaikų žinias: „[...] ir pasako „aš, vat, tos, tos, tos raidės dar nežinau, bet, va, jau neseniai išmokau vat kokią tai raidę“. Jis pasako, įvardina. [...] „vat, aš daug raidžių nežinojau, bet aš beveik visas jau žinau, tiktai tos, tos, tos, vat, nežinau, bet išmoksiu“. Tai jau čia supranta, ką jis moka ir ką jau išmoko. Ar ten skaičius, arba ten dar kažko paklausi, tai „ne, aš to tai nežinau, o tą tai žinau“. Įvardina konkrečiai“ (FG1-13R). Jie taip pat pastebi, kad vaikai mokymosi rezultatų apmąstymo metu pasakoja, kaip jiems sekėsi („*Kiti aukštos savivertės. Mūsų, vat, grupės vaikai, tai visiškai jiems viskas gerai sekasi*“ (FG1-14L)), todėl skatina vaikus mąstyti ir pateikti sėkmės / nesėkmės argumentus, pagrįsti, nusakyti, ko išmoko ir ką sužinojo, pedagogai kelia klausimus, kviečia vaikus analizuoti savo patirtį, sieti ankstesnes žinias su naujai įgytomis: „[...] o kas gerai? Kad į lauką išėjom, kad ten darbelį padariau, tvarkingai nuspalvinau,

*kad ten per muziką dainavau, kad ten... Ne tik ten gerai, gerai ir gerai, o kas ten gerai, neaišku. Labai įdomu sužinoti, kas gera“ (FG2-8A); „[...] kas jum šiandien pavyko, kaip mes dieną praleidom, ką mes veikėm, toks aptarimas. Jeigu, pavyzdžiui, ten pasako „gerai“, sakau „kas buvo gerai?“, „kas buvo šiandien gerai?“, „ką tu šiandien gero nuveikei“, „ko tu išmokai?“, „ką tu sužinojai?“ – aptarimas. Ir kartais, kai užduodi klausimą „kas tas gerai?“, tai vaikas susimąsto, „oi, kas gi gero buvo šią dieną?“. Visada į tai atsižvelgiu. Jeigu kažkas nepavyko, tai kodėl nepavyko, tiesiog gal tu iki galo ko nors nesupratai, kad tau kažkas nepavyko. Nu, va toks aptarimas. Tada jie taip susimąsto, apgalvoja savo dieną ir pasisako, kas buvo gerai, kas nepavyko. Jie ir patys, kai pasakai – aptarimą padarysim, tai surimtėja, klausosi savo draugų, ką kiti pasakoja, ruošiasi galbūt irgi kažką pasakyti, kaip jų diena praėjo“ (FG2-8A). Vaikai skatinami įsivertinti savo įgytą patirtį, grupėje dalintis žinojimu, kurti savo patirties prasmes, pažinti save, kaip besimokantįjį, ugdomi metakognityvinius įgūdžius. Kaip pabrėžia socialinio ir kognityvinio konstruktyvizmo atstovai (Bhattacharjee, 2015), reflektuodami praeitį besimokantieji kuria savo supratimą apie mokymosi procesą, įprasmina įgytą informaciją, susieja savo turimas žinias su naujomis.*

Tik vieno pedagogo patirtyje atsiskleidė, kad **vaikai skatinami apibūdinti mokymosi būdus (kaip išmoko)** („[...] ir va, vėlgi, pagal tuos žingsnius yra punktelis „vaikas pasako, ką nori išmokti“, nu, ir aš pamėginau. Šiaip niekad nedarydavau šito vat konkrečiai klausimo. Nu, „karatė noriu išmokti, gerai sekasi“. Kokiu būdu tu tai išmoksi? Tai vis tiek parodo to vaiko mąstymą, ir jie logiškai išsako – „reikia lankyti būrelį“, „reikia treniruotis“. Visi atsakymai taip nuplaukė visiškai, visi, sakau, taip negalėčiau konkrečiai įvertinti vaiko žinias, ir tą nuostatą mokyti, kadangi išplaukia, vat tokiose scenose ir aš pati nusistebiu, kad vaikas gana konkrečiai ir atsako į visus tuos klausimus, ir pamąsto netgi. Tai aš sakau, ir jie nesako, kad būsiu tuo ir anuo, tai vis tiek, kiek giliniesi į tą individualiai, į vaiką, tai kažkas išplaukia. Bet sakau, kaip ir kitas vaikas, jam dar ne laikas, ir nors tu ką“ (FG2-8R)), tačiau, pasak pedagogo, jis tai daro fragmentiškai („[...] niekad nedarydavau šito vat konkrečiai klausimo. [...] išplaukia, vat tokiose scenose“) ir ne su kiekvienu vaiku („[...] giliniesi į tą individualiai, į vaiką, tai kažkas išplaukia. Bet sakau, kaip ir kitas vaikas, jam dar ne laikas, ir nors tu ką“), nors ir pastebi vaikų gebėjimą reflektuoti apie tai, kaip jie išmoko. Šis pateiktas pavyzdys, kuris atliepia neformalios vaiko veiklos rezultatus, rodo, jog ugdymo praktikoje pedagogai, nors ir bandydami aiškintis, kaip vaikai įgijo patirtį, neatskleidžia formaliojo mokymosi būdų savianalizės proceso, o parodo tik ugdymosi priemonių ir veiklų (ką darė, kad išmoktų), kurie padeda išmokti, įsivertinimą. Kitos patirties interviu grupėje pedagogai nepateikė ir tai leidžia daryti



prielaidą, kad ugdant ikimokyklinio amžiaus vaikus nepakankamas dėmesys skiriamas metakognityvinei patirčiai bei gebėjimams įgyti. Nors tai, pasak S. Olusegun (2015), yra labai svarbu ir skatina vaikus suvokti savo žinių kūrimo procesą, suprasti, kaip ir ko mokėsi, kadangi besimokantieji patiria įvairią mokymosi patirtį, jiems ypač svarbu ją reflektuoti, nes taip skatinama jų motyvacija tolesniam mokymuisi.

Tyrimo dalyviai dalinosi patirtimi apie tai, kaip vaikai **mokosi įsivertinti savo pasiekimus, gebėjimus** (subtema 1). Pedagogai išskiria vaiko amžiaus įtaką jo gebėjimui reflektuoti: „*Mes kaip darom su antspaudukais. Jie ten parašo gražiai. Tai jiems iš pradžių buvo, pasakai, nuo vieno iki trijų įsivertink antspauduku, tai jie, žinokit, iš pradžių visi įsivertino trejetu, tris skirtingus. Paskui jie pastebėjo, kai suklydo ar kažkokią ten eilutę negerai parašo, tai sako – „auklėtoja aš dėsiu vieną“, o kodėl, pavyzdžiui, ne vienas, ne du, tai žiūrėkit, vat ten raidelės, jie tiesiog išmoko. Jau po Naujų metų tą išmoko daryt. O pradžioj, jo, jiems sunkiau*“ (FG1-4V); „*Jie iškart žino, aš galiu perskaityti, jis jau iškart pasako, vyresnėse. O kitas sako – „aš tik raides pažįstu ar tik skiemenis galiu perskaityti“. Tai jie jau tokio amžiaus, jie pasako, o kaip mažesni...*“ (FG1-14V); „*Su mažesniais sudėtingiau*“ (FG1-14Virg), „*Galvoju, ar kada vaikas nusivertina save, kažkaip vyresni, [...] vyresni jau*“ (FG1-14R/E); „*Jau yra. Penkiametis pabaigoj, jau šešiametis*“ (FG1-15Virg); „*Jis jau mato, vat priešmokyklinėj, jis jau mato, kad jisai skaito, aš neskaitau, aš tai skaityt nemoku*“ (FG1-15Virg); „*Mato, kad jis jau parašė raidelę gražiai, o vat man neišeina gražiai ta raidė, jie pasilygina*“ (FG1-15V); „*Aš kaip sakau, tai tikrai nuo vaiko priklauso. Nes yra dabar priešmokyklinėje tokių vaikų, kurie, kur žodis po žodžio turi tempti, kad kažką, o jau kad jis pasakytų ar aš moku kažką, ar ne, tai jis tikrai nepasakys. O yra tu, kurie tikrai pasakys ir dar apie kitą papasakos, kiek jisai moka*“ (FG1-15K); „*Jeigu nemoka, tai vaikas nelabai nori pasakyti. Jis geriau patylės, o tie aktyvieji, kurie daugiau žino, galbūt gabesni, galbūt tėvai daugiau užsiėmė, gal daugiau pasiėmė tos informacijos, tai jie ir reiškia savo mintis, jie įsivertina, aš tą galiu, aš tą žinau, aš tą moku*“ (FG1-15V). Vaikai skatinami įsivertinti naudojant įvairias priemones (pvz., antspaudukus, lipdukus), tai padeda vaikams siekti užsibrėžto tikslo, pažinti save, pastebėti savo klaidas ar silpnąsias puses. Pedagogai pabrėžia, kad šiam procesui būdingas nuoseklumas ir kantrios pedagogų pastangos. Tai atliepia autorių (Bubnys, 2012; Gibson Warash, Workman, 2016) teiginius, kad ikimokyklinio amžiaus vaikai geba apmąstyti savo mokymąsi, įsivertinti pažangą, o tai yra viena iš svarbiausių mokymosi mokytis gebėjimo prielaidų.

Pedagogų patirtyse išryškėjo subtema 1 „**skatinamas elgesio įsivertinimas**“ ir tai, kad vaikams mokantis grupės aplinkoje pedagogai kuria

emociškai pozityvią bei saugią aplinką, todėl **aptariamas vaikų elgesys**: „*Kaip ir sakė, dėl elgesio tas pats, jeigu aptarimas, tai mes sėdam prieš pietus ir kiekvieną dieną. Yra dvi skrynelės ir čia kaip tokia motyvacinė sistema pas mus – dviejų skrynelių. Ir į vieną mes dedam kamščius: raudonus – tai už gerus darbus mūsų. Geltonus – už nelabai pavykusius kokius tai, sakykim, tokius. Nu, mes ir aptariam – „Nu, vaikai, vat kaip mes elgėmės šiandien, ar gerai, ar nelabai?“. Nu, ir va, ir jie tada patys nusprendžia, ką jie padarė nelabai gerai, o kada jie elgėsi gerai, nu, ir iš to mes darom išvadas – kas tinkama daryti, kas netinkama. Suskaičiuojam tada, savaitės pabaigoj suskaičiuojam. Galima mėnesio pabaigoje suskaičiuoti, kiek mes gerų darbų padarėm, ir darom išvadą tada – koks mūsų elgesys? Nu, va taip mes“ (FG3-9S). Elgesio įsivertinimas ir jo skatinimas vaikus tai daryti yra reikšmingas, kadangi, O. Monkevičienės (2014) teigimu, rengiant vaikus produktyviam socialiniam gyvenimui, svarbu jau ikimokykliniame amžiuje įgyti ir tinkamus elgesio modelius.*

Tyrimo metu atsiskleidė tema „**aptarimo ir refleksijos organizavimas**“, vaikams ugdantis mokymosi mokytis gebėjimą, kuri leido išryškinti pedagogų vykdomą **aptarimo ir refleksijos sistemingumą** (subtema 1), vykstančius **kiekvienos veiklos ar situacijos metu**: „*Stengiuosi kiekvienoje situacijoje tą aptarti. Jeigu darome kūrybinį, meninį darbėlį arba logines užduotis – tai ką mes darėme, ką sužinojome, kas ir kiekvienoj situacijoje, kad ir lauke, po spektaklio, kiekvienoje, kur jau vyksta. Nu, kad ir jie bendrauja, kad ir susipyksta – kodėl įvyko, kodėl sprendžiam. Nu, kiekvienoje situacijoje aš labai daug, ne tai, kad aptarimas, bet akcentuoti, pabrėžti, ar supratome [...]. Kad ir lauke kokia situacija, visur, visada, kad įvyko, kodėl“ (FG2-8S). Pedagogai išskiria, kad refleksiją organizuoja **kiekvieną dieną**: „*Aš savo grupėje naudoju kiekvieną dieną. Mes, kai baigiam ryto rato veiklą, tai vat prieinam prie to žemėlapio ir sakom – o ką šiandien sužinojom? Būtent kita spalva kasdien papildom, tas mūsų žemėlapis toks spalvotas, ir matom, ko nebuvom sužinoję, ką mes sužinojom, ir taip papildom, taip reflektuojam, aptariam“ (FG1-12M); „Mes irgi kiekvieną dieną aptariam“ (FG1-13V); „*Kaip jų diena praėjo*“ (FG2-8A). **Aptarimai vyksta ryte ir dienos pabaigoje**: „[...] man labai iš ryto įdomu [...]. Nežinau, ar tai susiję su mokymusi ir noru mokytis, bet labai svarbu sužinoti, su kokiom nuotaikom ateina vaikas. Ir, aišku, visada stengiuosi daryti dienos pabaigoj, prieš valgant pavakarius“ (FG2-8A; FG2-9L); „*Mes tai dažniausiai būna, pavyzdžiui, nueina šeimininkutė pusryčių, bet aš taip bendrai sakau, ne asmeniškai su kiekvienu. Tai mes atsisėdam, turim to laiko, nu, ir sakau – kokia mūsų diena? Pasisveikinom, pažaidėm, visą dieną. Tada būna po pietų miego irgi išeina vakarienės, vėl yra laiko, vėl susėdam – tai ką mes šiandien***

darėm, ko išmokom, ką naujo ten sužinojom? Tai vat“ (FG3-9J). Kai kurie pedagogai veiktas ir **mokymosi rezultatus aptaria vieną kartą per savaitę**: „[...] ką žinai, ką nori sužinoti, ir finale aptariam savaitės gale. Ką sužinojom, ar ką norėtum sužinoti, ar sužinojai tai, ar ne. Tiesiog, kuris vaikas tą nori sužinoti ir ne tikslą, užduotį, kad tu sužinok apie tai, papasakok mums“ (FG1-8E); „Mes tai užtvirtinam irgi ryto rate penktadienį. Nu, pavyzdžiui, jeigu skaitmenys, ar ne ejom. Ir noriu sužinoti, kaip jie, t. y. grupės aplinkoj tie skaitmenys, tai prašau, kad kiekvienas nueitų, parodytų [...]. Ir aš orientuojuosi, ką jie iš tų skaitmenų žino. Arba vabzdžiai, dabar ejom apie vabalus, tai visad kiekvienai temai stengiuosi tokį didelį plakatą turėti, tai ten boružėlė, voras ten toks ir daugiau, tiesiog prašau, kad kiekvienas parodytų, kokį vabalą pažįsta, kokį vabzdį [...]. Nu, tai va, jeigu jisai man parodys jį plakate, tai aš maždaug žinau, kad jis jį pažįsta, vorą pažįsta“ (FG1-14L); „Dažniausiai tas aptarimas penktadieniais būna toks“ (FG2-8I); „Mes irgi penktadieniais daugiau darom, viską išanalizuoji, padarom išvadas“ (FG2-8JK). Pedagogų patirtyse išryškėjo, kad **aptarimai su vaikais apie mokymosi veiklą vyksta jos pradžioje ir pabaigoje**: „Ir tada jau vėlgi, tai renkam informaciją, ką žino prieš temą ir pabaigoje. Tada jau matom, kas išliko, ir vienas kitą gali papildyti, prisimena, gal dar ką prisimena, gal dar ką. Ir automatiškai išplaukia, kaip jau ir pasikartoja, įtvirtina visas šitas žinias. Vat šitas tai taip“ (FG2-8R). **Aptarimai organizuojami po veiklų ar įvairių renginių**: „[...] toks, kai jau baigiam, sėdi ir aptari su vaikais, ko išmoko, ką sužinojo, gal ką žinojo“ (FG2-8I); „Labai įprasta aptarti kažkokius tai įstaigos renginius, kažkokius spektaklius, dar kažką. Vat tada, vat irgi, labai vaikai noriai šneka, bendrauja, atsakinėja į klausimus, diskutuoja“ (FG3-9R). Pedagogai taip pat pasakojo, kad **pagal poreikį mokymosi rezultatai aptariami individualiai su vaiku**: „[...] giliniasi į tą individualiai vaiką, tai kažkas išplaukia. Bet sakau, kaip ir kitas vaikas, jam dar ne laikas, ir nors tu ką“ (FG2-8R). Išryškėjo, kad **mokymosi rezultatai aptariami fragmentiškai**: „Aišku, jeigu jau kažkur kažkas neišeina, kartais būna, juk ne visi vaikai ten sugeba. Nu, tai kažkur įsiterpiam ir į kitą, kai yra laisvesnė, bet šiaip tai būna labai, jau turime ir fizinį, ir muzikinį, ten priešmokyklinėje tai“ (FG2-8JK).

**Apibendrinimas.** Analizuojant pedagogų patirtis iš kognityvinio konstruktyvizmo pozicijų, išryškėjo, kad besimokančiajam svarbus apgalvotas ir suprantamas mokymosi procesas, kuris pasiekiamas per vaikų apmastymą ir refleksiją. Atsiskleidė problema, kad pedagogai skatina **metakognityvinę vaikų patirtį, aiškindamiesi, ko jie išmoko, ką sužinojo**, tačiau jų patirtyse labai silpnai išreikštas **vaikų skatinimas apibūdinti savo mokymosi būdus (t. y., kaip jie išmoko)** (šis aspektas atsiskleidė tik vieno pedagogo patirtyje), nors teorinės literatūros apžvalgoje išryškėjo, kad vaikų refleksija tiesiogiai

siejasi su sėkmingo mokymosi mokytis gebėjimo ugdymosi procesu ir turi įtakos vaikų savęs, kaip besimokančiųjų, supratimui, prisiimant atsakomybę už savo mokymosi procesą bei rezultatus, skatinant jų motyvaciją aktyviai dalyvauti mokantis bei suprantant savo mokymosi būdus, įgyjant metakognityvinius įgūdžius. Tyrimo metu pastebėta, kad pedagogai labiau skatina vaikus įsivertinti savo pasiekimus bei elgesį. Atsiskleidė įvairi pedagogų praktika apie **mokymosi proceso refleksijos sistemiškumą**. Nors pedagogai ir išskiria, kad **refleksiją organizuoja kiekvienos veiklos ar situacijos metu, kiekvieną dieną**, tačiau išryškėjo probleminis aspektas – **refleksija vyksta vieną kartą per savaitę arba aptarimai organizuojami tik po veiklų ar renginių, mokymosi veiklos pradžioje ir pabaigoje**, tačiau mokymosi veiklos metu aptarimai nevyksta. Tai leidžia įžvelgti nepakankamą pedagogų patirtį suvokiant, kad gebėjimas reflektuoti savo mokymąsi yra esminis mokymosi mokytis gebėjimo požymis ir metakognityvinių gebėjimų ugdymosi pagrindas, todėl tampa itin reikšmingu norint sėkmingai ugdyti(si) mokymosi mokytis gebėjimą ikimokykliniame amžiuje.

#### 3.1.4. Vaikų mokymosi mokytis gebėjimo ugdymui(si) palankios aplinkos kūrimas

Teorinės įžvalgos leido atskleisti, kad vaikai mokymosi mokytis gebėjimą ugdosi tokioje aplinkoje, kuri skatina mokytis aktyviai dalyvaujant, motyvuoja ir suteikia galimybes laisvai bei kūrybiškai veikti. Tyrimo metu išryškėjo, kokia aplinka, pasak pedagogų, įprasmina vaikų mokymosi mokytis gebėjimo ugdymąsi.

**6 lentelė.** Aplinka, kaip vaiko mokymosi mokytis gebėjimo ugdymą(si) įprasminanti erdvė

Tema	Subtema 1	Subtema 2
<b>Mokymosi mokytis gebėjimą ugdančių aplinkų laukas</b>	Dalyvavimą skatinanti aplinka	Įtraukianti, skatinanti veikti aplinka
		Aplinka, skatinanti eksperimentuoti, tyrinėti
		Aplinka, skatinanti patyrimo džiaugsmą
		Aplinka, įtraukianti naujos veiklos mokymąsi
	Aplinka, skatinanti laisvą pasirinkimą	Atviro mokymosi aplinka
		Aplinka, leidžianti vaikams laisvai veikti ir mokytis
		Sąveikoje „vaikas–vaikas“

Tema	Subtema 1	Subtema 2
	Bendradarbiauti skatinanti aplinka	Sąveikoje „pedagogas–vaikas“
	Kelianti išsūkius mokymosi aplinka	Mokymasis įvairiose situacinėse aplinkose
		Mokymas(is) netradicinėse aplinkose
		Mokymasis naudojant netradicines priemones
		Aplinka su įdomiomis ir mokymąsi palaikančiomis priemonėmis
	Vaičių kuriama ir inicijuojama aplinka	
	Aplinka, skatinanti spręsti problemas	Sukuriamos aplinkos problemoms spręsti
Tėvų pagalba kuriant mokymosi aplinką	Įvairios priemonės, atsineštos vaikų iš namų	
	Tėvų teikiamos priemonės vaikų mokymuisi	
<b>Poreikis aplinkų, ugdančių mokymosi mokytis gebėjimą</b>	Specialių patalpų / erdvių mokymuisi poreikis	Laboratorija, kaip atskira patalpa, kuri skatintų tyrinėti, mokyti
	Priemonių mokymosi veikloms poreikis	Mobilių priemonių poreikis
		Tiriamajai veiklai bei eksperimentams būtinos priemonės
		Įvairių kitų priemonių poreikis

Ikimokyklinės įstaigos grupės aplinka turi būti paremta demokratiškumo principais, skatinanti vaikų aktyvų dalyvavimą, tai atsispindi ir tyrimo metu išryškėjusioje subtemoje 1 – **dalyvavimą skatinanti aplinka**. Pedagogai drąsina vaikus ir pabrėžia, jog mokymosi mokytis gebėjimo ugdymuisi svarbi *įtraukianti, skatinanti veikti aplinka*: „*Aš tai skatinu – „bandyk“, „ką galim padaryti?“*, *aš tada – „ką tu gali pakeisti?“*, „*bandyk, gerai neišėjo, dar kartą, vat taip*“ (FG2-15I); „*Šiaip bent kokį dalyką manęs paprašo, aš sakau – „ką pats gali padaryti?“*“ (FG2-15R). Išskiriama aplinka, turtinga naujomis ir šiuolaikiniams vaikams patraukliomis priemonėmis („*Tai būna iš kokio konstruktoriaus, ten, jeigu toks, kažkoks įdomesnis, tai ir karūnas jie pasidaro, ir apyrankes*“ (FG3-13N)), kurios motyvuoja ir padrąsina vaikus realizuoti kūrybines idėjas. Kartu tai vaikams suteikia galimybę planuoti ir įgyvendinti savo sumanymus, aktyviai veikti, o mokymosi mokytis gebėjimo atžvilgiu tai svarbu gebėjimui įgyvendinti numatytą idėją veikiant savarankiškai. Vaikams sėkmingai dalyvauti mokymosi procese, pedagogų teigimu, būtini įvairūs informaciniai šaltiniai: „*[...] vis tiek tie specifiniai turi būti kažkokie [...]. Jeigu tau nebus grupėje enciklopedijos, tai tas vaikas, kur jis eis sužinoti? Jau turi būti*“ (FG1-

12Virg). Tyrimo dalyviai atkreipia dėmesį į tai, kad vaikams yra svarbūs įvairūs grupėje įkurti veiklai ir mokymuisi skirti centrai ar kampeliai: „*Tokie turi būti kampai [...] mokymuisi*“ (FG1-12Virg). Vyresnio ikimokyklinio amžiaus vaikų mokymosi mokytis gebėjimo ugdymui(si) ir aktyviam dalyvavimui svarbios informacinių technologijų priemonės, lentos rašymui, šviesos stalai ir kitokios priemonės: „[...] *jau didesniems – kokia lenta ir kreidos, kad jis parašytų, kad suprastų, kaip atsiranda tas parašymas*“ (FG1-12Virg); „[...] *pas mus kiekvienoje grupėje – ir stalas šviesos*“ (FG3-6J). Socialinio konstruktyvizmo požiūris leido išvelgti, kad svarbi **skatinanti** vaikus **eksperimentuoti, tyrinėti** aplinka, kuri suteikia laisvę kelti hipotezes, tikslus, atrasti ir klausinėti bei daryti išvadas. Vaikai kuria prasmes ir žinias per savo patirtį, todėl tyrimo dalyviai akcentavo šį aplinkos aspektą: „*Jeigu vaikas kažką turi patyrinėti, tai reikia priemonių tyrinėjimui, jeigu jisai kažką norės išbandyti, tai ir tą „Pykšt pokšt“, kai jūs jį turit, vis tiek turi būti kažkokių priemonių, būtinai – svarstyklės ir stiklai*“ (FG1-12Virg); „[...] *jie veikia su tom priemonėm, [...] jie mokosi*“ (FG1-10Virg). Tam vaikams reikalingos priemonės, todėl grupės aplinkoje yra tiriamajai veiklai skirtų priemonių: „[...] *kažkokių minimum priemonių yra: svėrimui, tyrinėjimui... priemonių vis tiek turim*“ (FG1-10Virg). Tyrimo rezultatai atliepia autorių (Smith, Cowie, Blades, 2003) nuomonę, kad mokymosi mokytis gebėjimui svarbus patirtinis mokymasis, todėl suaugusieji yra atsakingi už turtingą aplinką, kur vaikai turi galimybę liesti, tirti, bandyti, tai atlikti su įvairiomis ir skirtingomis medžiagomis.

Ikimokykliniame ugdyme vaikų dalyvavimas mokymesi vyksta per džiaugsmo ir motyvacijos patirtį, kuri kartu remia ir metakognityvinius vaikų gebėjimus (Kangas, 2016), tai atliepia ir tyrimo dalyviai, atkreipdami dėmesį į tai, kad mokymosi mokytis gebėjimo ugdymuisi yra reikšminga **aplinka, skatinanti patyrimo džiaugsmą**, kuris kyla iš vaikų iniciatyvos, kūrybiškai ir laisvai veikiant su jų atsineštomis priemonėmis: „[...] *kai mes rinkom knygas, atnešė ir šitą knygą, galima taip išsiskleist, kad iš jos galima padaryti tokį ratą. Ten apie gyvūnus tokia knygutė yra ir gaunasi tokia kaip aptverta. Ir ką jūs galvojate, pažiūrėjo, pažiūrėjo į tą knygutę, išskleidė ir padarė tokią, ir susėdo ten į vidų, ir sėdi. Taip jiems patinka*“ (FG3-13N). Vaikai per socialinę sąveiką ir bendrai suprantamą reikšmę dalijasi patirtimi, kuria aplinką, kurioje kartu veikia ir patiria malonius išgyvenimus.

Pedagogai atkreipė dėmesį į tai, kad vaikams mokantis ypač svarbu patirties plėtra ir rėmimasis turima patirtimi. Todėl **aplinka, įtraukianti naujos veiklos mokymąsi**, yra svarbi ir ugdantis vaikams mokymosi mokytis gebėjimą. Išryškėjo pedagogų nuomonė, kad ikimokyklinio ugdymo pradžioje vaikai nėra susipažinę su veikimo technikomis ir priemonėmis, tai pagrindžia

mokymosi mokytis gebėjimo pradmenų ugdymąsi ikimokyklinio ugdymo pradžioje: „*Jau pradeda, jau bando, tarkim, trimetinukai, jie jau pradeda, jie aplamai tos technikos nelabai įvaldę ir bent kokia nauja technika [...], vat, pradžioj pratinom prie pieštukų, neleisdami flomasterių, pradžioj tiktai storus tuos, patogius pieštukus [...], tai dabar dauguma mūsų vaikų, tarkim, kai flomasteriai nustoja piešti, jie imasi pieštukų, o ankstesni, žinokit, ne. Trimetinukai, tai jie negali rinktis, nes jie neišmėginę dar daug ko*“ (FG2-6R).

Tyrimo metu atsiskleidė subtema 1 – **aplinka, skatinanti laisvą vaikų pasirinkimą**. Pedagogai mano, kad **atviro mokymosi aplinkai** būdingas priemonių prieinamumas, atviri mokymosi ištekliai, kurie tiesiogiai atliepia į vaiką orientuoto ugdymo(si) nuostatas, kai vaikai gali laisvai veikti, tobulinti savo gebėjimus autonomiškai ir savarankiškai, vadovaudamiesi savo poreikiais, mokytis jiems tinkamais būdais, ritmu ir tempu: „*Ir viskas turi būti prieinama, daiktai guli, flomasteriai ir pieštukai guli, žirkelės guli, nori – ima net neklausdami. Tada automatiškai, jeigu kažką ten, pavyzdžiui, tyrinėjant pas mus yra tas kampelis, ten visi tie padidrinimo stiklai guli ir viskas. Jeigu leidimas absoliučiai, negalioja jokios taisyklės, išskyrus neišmėtyti ir negadinti. Tai ir varlės auga, tai jie ateina su padidinamaisiais stiklais žiūri, o jeigu nėra tų daiktų, tai mikroskopą duok – jis nežinos, ką su juo daryti*“ (FG2-6R); „*[...] pats kažką tai daro, pilsto, laisto, ten lipa, mašinėlę leidžia*“ (FG2-12I); „*Auklėtoja, man reikia to ir to, ar mes turim? Turim, sakau, žiūrėk ten, tam stalčiuje, ten. Tai būdavo, visą lentyną tokių visokių, nu liekanų, tai popierių, tokių antrinių*“ (FG1-10R). Tyrimo dalyviai išskiria ir psichologiškai saugią aplinką: „*Jisai turi laisvę, jis gali pasirinkti, grupėje tylu, ramu, nereikia su niekuo kovoti*“ (FG2-10S). Atsiskleidė tai, kad vaikai grupėje gali pasirinkti, ko ir kaip mokytis („*Kad būtų pasirinkimas grupėje. Pilna visko*“ (FG1-11R)), tokia aplinka įgalina vaikus laisvai pasirinkti priemones numatytai veiklai atlikti: „*[...] sakau, taigi jūs galite pasiimti bet kokias priemones grupėje. O tai kuo čia taip spalvinti? Sakau – kuo norit. Mes galim su flomasteriais? Jeigu jūs norit – galite. O kreidelėm galim? Galit. O dažais ar galim? Sakau – galite, einat, pasiimat ir dažot*“ (FG3-6I); „*Nu, aš kažką pateikiu, pavyzdžiui, tą varlytę konkrečiai, tai kažkokius suplėšytus gabaliukus, ir jie patys ten, pavyzdžiui, renkasi, kokio didumo priklijuot, aplikuot tą, pavyzdžiui, varlytę*“ (FG2-6A); „*[...] tai tu gali tik užduotį duoti ir jau jie patys pasiima, kas nori pieštukus, kas nori flomasterius, kas dažus*“ (FG2-6R). Tyrime dalyvavę pedagogai kuria **aplinką, leidžiančią vaikams laisvai veikti ir mokytis grupėje**, ši aplinka skatina vaikus suprasti, kaip jie mokosi ir kokios sąlygos tam reikalingos, taip ugdomi jų, kaip autonomiškų besimokančiųjų, gebėjimai (Hofmann, 2008): „*[...] pavyzdžiui, tokią vieną mergaitę turėjau, tai ji jau, matau iš akių, vat, man to reikės, to reikės, ir ji*

*eina ten į tą stalčių, į tą ir ji jau įsivaizduoja, kad ji kažką darys [...], kad ji jau žino, kas tai bus, ji eis krapštys, jai dar to, kažko reik. Tai va, irgi numatymas, jau, kaip sakau, darbo jau įsivaizdavimas, čia irgi mokėjimas mokytis. Net priemonių pasirinkimas – jai jau kažko reikia, ji dar nežino, bet ji suras ir pasakys, ar tas tinka. [...] Taip ir ji įsivaizduoja, ji žino, kaip prikljuoti, kaip atrodys“ (FG1-10R). Pedagogai drąsina ir nukreipia vaikus laisvai veikti su priemonėmis: „[...] sakau, taigi jūs galite pasiimti bet kokias priemones grupėje. O tai kuo čia taip spalvinti? Sakau – kuo norit. Mes galim su flomasteriais? Jeigu jūs norit – galite. O kreidelėm galim? Galit. O dažais ar galim? Sakau – galite, einat, pasiimat ir dažot“ (FG3-6I). Turtingą priemonėmis aplinką, kurioje vaikas gali laisvai rinktis, autoriai (Jucevičienė, Tautkevičienė, 2003) įvardija, kaip potencialią mokymosi aplinką, kuriai būdingas pasirinkimas, įvairovė ir besimokančiojo poreikių atitikimas, tokia aplinka atliepia emociškai palaikančią ir netrukdančią mokymosi aplinką, kurioje besimokantieji jaučiasi saugūs ir vertinami. Tyrimo metu atsiskleidė teigiamas pedagogų požiūris į laisvo vaiko veiklų pasirinkimo ir įgalinančios mokytis aplinkos kūrimą, kuris sudaro galimybes vaikams pasirinkti mokymosi veiklas, priemones, ir tokiu būdu vaikams suteikiama galimybė mokytis jiems priimtinausiu bei norimu būdu, skatinant malonius išgyvenimus ir formuojant vaikų žinojimą: „Tiesiog spontaniškai kyla [...], aš visada leidžiu pasirinkti vaikams grupelėmis, vat, vieni, kas lipdo, kas piešia, kas, kaip piešia, su kuo. Tai tiesiog ir iš jų galima, na, gal man lengviau yra“ (FG2-4S); „[...] kaip ir rūbelius patys karpė, ir skudurėlius suko. Skudurėlių pritrūko – auklėtoja, ar dar galima. Nu, nėr tų skudurėlių, nu, yra plastilino gabalėlių. Nu, pirmyn, sakau. O aš galiu plastiliną ant lėlės klijuoti? Nu, pabandyk. Ta prasme, jų dar tos tokios baimės. Šiaip tai, sakau, aš leidžiu vaikam, jeigu tikrai kūrybiškai nori – prašau“ (FG3-12I); „Aš dar, kad tų vaikų idėjų taip dažnai, ne dažnai, bet taikydavau tą galimybę rinktis. Jeigu aš maždaug žinau tą temą, ką aš galėčiau pasiūlyti, vieną, kitą variantą, prie temos pajvairinimo, tai aš sakau, ar tą darom, ar tą. Čia irgi toks, kaip sakau, nenuleidimas tiesiogiai, bet, nu, jiems pasirinkti, bet jie jaučiasi vos ne, jie jau tą veiklą išsirinko patys“ (FG1-9R); „[...] vaikų pasirinkimas. Ir kitos tą naudojam“ (FG1-9V); „Darykit patys, darykit patys viską, pastoviai juos, va, pasiimkit, ką tikrai norit, ir tada pradeda jie kurti, klijuoti ir prie stalo prisiklijuoja, kažkoks chaosas, bet vis tiek labai pagiri, kad labai gražiai padarei“ (FG1-11E). Tokiu būdu patenkinamas vaikų smalsumas, noras tyrinėti pasaulį, bandyti suprasti jame vykstančius procesus, ištraukti į realaus pasaulio patirtis, kelti hipotezes ir jas išbandyti, daryti išvadas (Olusegun, 2015).*



Bendradarbiavimas pedagogų patirtyse išskiriamas, kaip svarbus aspektas besimokantiejiems kuriant bendruomeniškus santykius, suteikiantis galimybę dalintis nuomonėmis, konstruoti kolektyvines prasmes bei siekti bendrų tikslų. Tyrimo metu atsiskleidė subtema 1 – **bendradarbiauti skatinanti aplinka**. Pedagogai akcentavo grupės aplinką, kurioje vyrauja sąveika „*vaikas–vaikas*“. Socialinio konstruktyvizmo požiūris leido įžvelgti, jog vaikai skatinami bendrauti ir mokytis iš savo bendraamžių, kurie jiems pataria ir praturtina jų patirtį. Išryškėjo ir tai, kad kuriama vaikus mokytis vienas iš kito skatinanti aplinka, kai pedagogas pastebi vaikų pasiekimus ir išreiškia džiaugsmą, taip drąsindamas kitus vaikus mokytis: „*O dėl to, kad paskatinti tą vaiką, tai... Aš tai neretai praktikuoju, nu, visai ten pas mus yra, bet pasakau – nu, vat, vaikai, pasižiūrėkit, jam jau pavyko, reiškiasi ir jūs sugebate, pabandykite ir jūs*“ (FG3-2I). Pastebėta ir pagalbą vienas kitam teikti skatinanti aplinka: „*O jeigu kokių klausimų kils – kreipkitės būtent į tą vaiką ir aš padėsiu, bet jūsų daug, o aš esu viena, tai kaip dešinė ranka gaunasi. Tai toks paskatinimas – aha, jisai dabar, vat, jos dešinė ranka*“ (FG3-2I). Mokymosi mokytis gebėjimo kontekste yra siūloma kurti palankią aplinką, kurioje vaikai būtų skatinami ir į juos reaguojama, kad būtų palaikoma teigiama sąveika su kitais bei savęs supratimas (Scott, 2019). Pedagogai pastebi, jog **vaikai, išmokę ką nors naujo, moko kitus**: „*Tai tas noras kažką atnešti naujo į grupę ir pamokinti*“ (FG3-2I); „*[...] auklėtoja, aš noriu pamokinti vaikus – taip jina pati išmokino man pusę grupės*“ (FG3-3I); „*[...] vaikas mėgsta žemėlapius. [...] Savaitės pabaigoj jau visi viską žino: pavadinimus regionų, regioninių parkų pavadinimus, gyvūnų pavadinimus*“ (FG3-4N); „*Taip, tai taip ir daro. Tas pusmetis iki Naujų metų yra, aš sakau, kad jie labai nori daug, o jau paskui po Naujų metų jie supranta, kas ir už ką, ir tiesiog vienas kitam pastabas pasako*“ (FG1-4V); „*Bet vyresni vienas nuo kito labai moka, mokosi. Rugsėjo mėnesį ateina iš po vasaros, vienas jau moka, žiūrėk, skaityti, antras jau moka beveik. Nu, tai aš dar nemoku, nu, tai kaip čia dabar bus*“ (FG1-15R). Pedagogai pastebi, kad didesnę patirtį turintys vaikai padeda kitiems mokantis ir skatina juos teikti pagalbą, bendradarbiauti („*Žinokit, aš kitaip manau, pas mane kitaip yra. Pavyzdžiui, stipresnis vaikas padeda silpnesniam, iškart pasakau Martynui – nueik, Mariui padėsi. [...] Tai gi kitas požiūris. Jie, žinokit, pas mane yra taip, aš šiandien galiu tam padėti, aš šiandien tam, jie tiesiog supranta*“ (FG1-5V)), skatina vaikus padėti vienas kitam („*Eik, tu pamokink jį skaityti. Ir jie taip nori, ir dar susireikšminę – ir tam, ir tam padėjau*“ (FG1-15V)); „*Tas, kuris sugeba, jis gali eiti kitam padėti*“ (FG1-6R)). Pasiryžimas remti ir motyvuoti kitus jų mokymosi procese, gebėti ieškoti paramos bei padėti vienas kitam,

mokytis iš kitų, P. Hofmann (2008) teigimu, yra viena iš svarbių mokymosi mokytis gebėjimo sudėtinųjų nuostatų.

Tyrimo metu išryškėjo ir *sąveika „vaikas–pedagogas“* grupės aplinkoje, tai išreiškia nuostatą, kad mokymosi mokytis gebėjimo ugdymui(si) svarbi pedagogo pagalba laisvojo mokymosi sąlygomis: „*Bet aš manau, kad mes visos stengiamės nebūti tom mokytojom per veiklas, o sudaryti vaikui tokį jausmą, jog jisai gali ateiti pas mus patarimo, bet iš tikrųjų paliekam erdvės, nu, taip*“ (FG3-8I). Tai požiūris pedagogų, kurie vadovaujasi konstruktyviaja vaikų mokymosi koncepcija ir supranta, kad vaikai yra kompetentingi besimokantieji, kurie supranta juos supantį pasaulį, jį interpretuoja, yra linkę priimti pagalbinko vaidmenį, kaip ir suaugusieji (Kangas, 2016). Pedagogų patirtyse išryškėjo jų dedamos pastangos išsiaiškinti vaikų norus, taikant dialoginę sąveiką, klausinėjant, skatinant vaikus apmąstyti patirtį bei nustatant jų poreikių kryptis, kurios ir yra realizuojamos jiems mokantis, o tai įprasminą jų sėkmingą mokymąsi ir pasiekimus: „*Ne, auklėtoja sako, kad dabar tokia, tokia tema, o klausinėti, klausinėti, klausinėti. Klausinėji – viskas, tau tema paduota, veiklos paduotos, priemonės paduotos, kaip ten viską daryti. Iš tikrųjų, tai ir yra atsižvelgiama į mokėjimą mokytis. Vaikas turi žinoti, kad jis kažką išmoks ir kaip išmoks. Jis jau irgi gali ir turi orientuotis*“ (FG1-9R). Pedagogų nuomone, vaikų iniciatyvas galima skatinti ir jomis remtis jau ankstyvajame amžiuje, tačiau šio amžiaus vaikai nėra išbandę ir susipažinę su priemonėmis bei veikimo būdais, taigi atsiskleidžia pedagogų požiūris, kad lopšelyje svarbu vaikus skatinti išbandyti įvairias veikimo strategijas: „*Trimetinukai, tai ir turiu omeny, kad jie negali rinktis, nes jie neišmėginę dar daug ko. [...] Jeigu lopšelyje, vis tiek yra įvairiausių auklėtojų, jeigu bando įvairias strategijas, tai jau su trimetukais, jau tu gali*“ (FG2-6O).

Grupinių diskusijų dalyviai pasakojo apie mokymosi mokytis gebėjimo ugdymą(si) skatinančią **aplinką, kuri kelia iššūkius** (subtema 1) vaikams, skatina juos pačius kelti tikslus, ieškoti ir rasti atsakymus, pritaikyti įgytas žinias, ugdytis vaizduotę ir mąstymą, **mokantis įvairiose situacinėse aplinkose**: „*Ir žiūriu, eina į lėlių kampelį, jeigu apie kūną kalbėjom, tai eina į lėlių kampelį ir ten jau tada kažkas iškart susirgo, ir tada jau gydym. Koją, ranką, kur kepenys, čia randa, kur širdutė, o kur [...]. Jie iškart į žaidimus neša šitą informaciją ir dalinasi, aišku, tokiu būdu jie išmoka. Ne tai, kad „aš žinau kur mano plaučiai“, tai „duok aš paklausysiu“, „čia tavo plaučiai – paklausysiu“. Va, šitai vyksta mokymasis*“ (FG3-4N). Taip sukuriama vaikų dalyvavimą ir savarankiškumą ugdanti aplinka, plečiamas vaikų mokymosi galimybių laukas.

Įdomių situacijų mokymuisi kūrimas yra vienas iš įtraukiojo ugdymo(si) priemonių, kurias taiko pedagogai: „*Kad jiems būtų įdomu, kas ten, kodėl ten, o kaip ten. Ir, tarkim, sakau, elementariausiai, numečiau pagrindines spalvas – bet, auklėtoja, mums labai reikia žalios. Nu, tai sakau, tai ką dabar daryti, aš neturiu čia tos žalios. Nu, tai kaip tu nesupranti, taigi paimi geltoną. Nu, paimi, sakau, geltoną ir mėlyną sumaišai. Ai, supratau, sakau, dabar žinosiu ir aš, kaip daroma. Nu, ta prasme, kartais apsimeti tokiu“ (FG3-2I); „*Mano mažuliukai, va, labai puikiai, ir mano kolegė, galima kirpt, galima plėšyti, galima rankas nardinti į kruopas ir galima dažyti kruopas. Nu, sakau, čia yra tas pats. [...] Ir šitaip jie pažįsta raides“ (FG3-9I/Dov); „*Laikyti tušinuką, o kaip laikyti tušinuką, mūsų, sakau, pripilu į tyrinėjimo indą, į kruopas įvairių ten tų mažyčių, smulkių dalelyčių, ir duodu žirkles tokias, nu, kur būna perverčiam ten, rankoj – rankoj, laiko – laiko, ir pirmyn. Nu, tai va“ (FG3-9I); „*Tai pas mus tas pats, su adatėlėm buvo labai gerai irgi ir labai jie mėgsta, labai. Pirmą kartą, kai kam tai buvo labai sunku, nu, tos tokios adatėlės, kur smeigtukai, ten tokie jie ilgesni. Vis tiek, va, taip, va, turi laikyt, o kaip patinka. O kada badysim, o kada badysim – labai prašo“ (FG3-9K). Vaikus pedagogai sudomina pasakodami, užmindami mįsles: „*Aš tai visada prieš atliekant kažkokį darbėlį su vaikais, visada stengiuosi sudominti, kažką papasakoti arba... užminti mįslę, kad [...] juos sudominti, kad jiems patiems būtų įdomu“ (FG2-5A). Tyrimo dalyviai pastebi, kad svarbu užtikrinti laisvą veiklų pasirinkimą: „*Leidžiu pasirinkti, ką tu norėtum. Pavyzdžiui, ką tu norėtum, pavyzdžiui, vieniems artimiau – tas, kitiem – tas. Aš leidžiu pasirinkti tą dieną, kad jis galėtų tikrai, kas jam įdomu“ (FG1-6V). Tai atliepia į vaiką orientuoto požiūrio idėjas, kad veikla vaikams turi dominti, tada jie aktyviai dalyvaus, taip skatindami gilų supratimą, atsakomybės prisiėmimą bei besimokančiojo savarankiškumo jausmą (O’Neill, McMahon, 2005).******

Sėkmingam mokymosi mokytis gebėjimo ugdymuisi reikalinga mokymosi aplinka, skatinanti vaikų susidomėjimą, motyvaciją, atitinkanti jų poreikius, tai skatina pedagogus **naudoti netradicines aplinkas** (subtema 1). Tyrimo dalyvių patirtyse atsiskleidė tai, jog vaikų **mokymas(is) netradicinėse aplinkose** vyksta: „*parduotuvėje*“ (FG3-6Dov), „*siuvykloje*“ (FG3-6I), šaudykloje („*[...] keliavom iš lankų pašaudyti*“ (FG3-6Dov)), šunų prieglaudoje („*[...] keliavom pas šunis*“ (FG3-6Dov)). Tokiose aplinkose vaikai yra įgalinami mokytis iš realių situacijų, skatinamas jų smalsumas, noras sužinoti ir kurti prasmes.

Vaikų smalsumą ir norą mokytis skatina **mokymosi aplinka su netradicinėmis priemonėmis**, padedanti vaikams mokantis ir ugdantis mokymosi mokytis gebėjimą. Pedagogų teigimu, paprastos, netradicinės

priemonės skatina vaikų kūrybiškumą: „[...] vaikai labai mėgsta iš paprastų dalykų kažką kurti, kuo daugiau, jeigu bus. Tie patys kamšteliai ir kažkokios dėžutės paprastos“ (FG3-13N). Pastebimi įvairūs pavyzdžiai, kai vaikai mokosi naudodami įvairius plakatus, žemėlapius („[...] plakato tema tampa ir mūsų savaitės tema“ (FG3-4N); „Lietuvos [...] regioninių parkų žemėlapi atsinešė, Afrikos gyvūnų žemėlapi [...], visi išmoko [...], vaikai domisi [...], mokosi [...], viską sužino“ (FG3-4N)) bei kitas priemones: „[...] roletus, visokias medžiagas“ (FG3-5RI); „[...] skeletą didelį [...], nuotraukų rentgeno“ (FG3-5RI); „Mes, nu, va, piešėm ant fanieros, iš tikrųjų, pirma teptukais, tada mėginom pirštais, visa tai iš jų išėjo“ (FG3-3I); „Tai mes ir kruopas dažėm, pavyzdžiui“ (FG3-12I); „[...] tu gali duoti ir sagas rūšiuoti, gali duoti ir kažkokius kankorėžius ar ten dar kažką“ (FG3-12R). Pedagogai džiaugėsi savo patirtimi, įgyta užsienyje, ir pastebėtomis netradicinėmis priemonėmis vaikų veikloms skatinti: „Pas mus paprasčiausios ir kartoninės dėžės. Ir kaip buvom stažuotėje Londone, vat, lauke, vamzdžiai nupjauti, ten viskas sudėliota, ir vaikas pats“ (FG2-12I). Netradicinės priemonės leidžia pažinti realias gyvenimo situacijas, ugdo vaikų kūrybiškumą, skatina jų smalsumą, susidomėjimą mokymosi turiniu. Tyrimo dalyviai nurodė, jog vaikus mokyti įgalina **aplinka su įdomiomis ir mokymąsi skatinančiomis priemonėmis**. Išsiskyrė ir priemonės, kurias vaikai padarė patys: „[...] kai žiūrėjom knygą [...], grožinės literatūros knygelė [...], ten buvo lobis, lobių žemėlapis. Jie išsiaiškino, kad ten lobių žemėlapis, nes buvo skrynja nupiešta, jie persipiešė tą žemėlapi [...]. Ir paskui su tuo žemėlapiu ėjo į kiemą ieškoti lobia. [...] Padarė priemonę [...]. Nu bet faktas – išmoko piešti žemėlapi [...], jie nusikopijavo, ir ten brūkšneliais, ir ten liniuotę pasiėmę, kiek ten nuo vieno objekto iki kito, [...] kas čia – medis, kas čia – krūmas, čia, va, tas, va, medis, ten pro langą matosi“ (FG3-12N/J). Pedagogai teigiamai vertino mąstymo žemėlapius, kaip veiksmingą mokymosi mokyti gebėjimo ugdymo(si) priemonę: „Mąstymo žemėlapiai – tai akivaizdus toks mokymosi planas“ (FG2-3J); „Mums mąstymo žemėlapiai labai padeda“ (FG2-3R; FG2-3J); „[...] mąstymo žemėlapiai, tai, kad tas vaikas pats ieško informacijos, tai jau jisai mokosi. Jisai, vat, gali ir su draugu pasitarti“ (FG2-3I).

Įsitraukdami į kūrybinį procesą, vaikai ugdomi gebėjimą įvairiais būdais reikšti savo žinias bei pertekti patirtį realiame gyvenime. Siekdami, kad mokymosi mokyti gebėjimą ugdanti aplinka būtų veiksminga ir įtraukianti vaikus į kūrybinį mokymosi procesą, pedagogai pabrėžia **vaikų kuriamos ir inicijuojamos aplinkos** svarbą: „O dar kalbant apie priemones, mes sudarom sąlygas, kad jie patys tas priemones susikurtų, duodi užduotį. Pavyzdžiui, susiskirsto po kelis į komandą ir jie turi sukurti patys tą priemonę, tarkim, seką, pavyzdžiui, augalo augimo ciklą. Ir jie patys kuria. Jie patys piešia, jie

tariasi, tuo pačiu dar aktyviau tas mokymasis mokytis vyksta. Tai taip mes darom tas priemonės, ne tik, kad paduoti, bet kad jie patys susikurtų“ (FG1-12K). Šis pavyzdys pedagogų patirtyse atskleidžia į vaiką orientuotą požiūrį, kai vaikai skatinami patys kurti priemonės, numatyti tikslą, gilintis į mokymosi medžiagą, planuoti kartu su kitais vaikais, aptarti ir projektuoti rezultata, priimti sprendimus, džiaugtis sėkme, įgyti žinias ir įgūdžius bei kurti prasmes. Pedagogai pastebi, kad mokymosi sėkmė yra užtikrinama, kai vaikai patys susiranda priemonės mokymuisi: „*Vaikai savaime, kai jie nori mokytis, tai jie susiranda patys. Vat, mano vaikai, ten, išeinam į lauką, tuos vabzdžius jie atneša, tada pradedam diskutuoti, kalbėti*“ (FG2-12I). Taip vaikai labiau įsitraukia į tai, ką jie daro, labiau susidomi veikla, o kai jiems malonu, jie gali valdyti savo mokymąsi, jaučiasi kompetentingais besimokančiais.

Subtema 1 „**aplinka, skatinanti spręsti problemas**“ išryškino, kad pedagogai mokymosi mokytis gebėjimą tapatina su problemų sprendimo gebėjimu – pedagogai nurodė, jog jie **kuria aplinkas**, kuriose vaikas jaučiasi nekomfortiškai ir turi ieškoti būdų **problemoms spręsti**: „*Galbūt sudaryti visai nekomfortinę zoną, tai jis neturės tiesiog kitos išeities, kaip tik spręsti problemą, vat [...]. Tai vis tiek tu žiūri, kad jeigu tu nori, kad išmokyti spręsti problemas*“ (FG2-15J). Tokia aplinka yra palanki ir mokymosi mokytis gebėjimui ugdytis, kadangi sudaro sąlygas vaikams koncentruotis į mokymąsi veikiant, ieškoti ir surasti sprendimus, siejasi su patirtinio mokymosi kontekstu, skatina konstruoti savo žinojimą.

Pedagogų patirtyse išvelgta **tėvų pagalba kuriant mokymosi aplinką** (subtema 1). Tyrimas atskleidė, jog ugdant mokymosi mokytis gebėjimą pedagogai naudoja **įvairias priemones, vaikų atsineštas iš namų**: „*[...] prisinešė ir sagų, ko ten dar, ai, dėžučių nuo visokių vaistukų, ten tokių, va, dėžučių, tokių, va, mažučiu, televizoriui ten, staliukui, vienu žodžiu, net dvi savaites tada darėm [...]. Jau tiek įspūdžių [...] ir jie jau viską išmokę: ir su dvipuse lipnia juosta [...], vienu žodžiu, ten jau buvo tiek darbo. Ir visi ateina, žaislų nereikia – kur mano kambarys? Ir tiesiog – o, tavo, o čia tavo, aha, gerai*“ (FG3-5J).

Grupės aplinka, pasak pedagogų, turtinama **ir tėvų atneštomis priemonėmis**. Išryškėjo pedagogų skatinimas ir tėvų įtraukimas: „*Mes informuojam tėvus, kuo jie gali prisidėti, irgi pasiūlo – galiu tą atnešt, galiu aną atnešt, gal reikia jums to?*“ (FG1-10M); „*[...] tėvai kitą kartą pasiūlo*“ (FG1-10Visos); „*[...] iš tėvų, kažkaip jau paskelbi, kad kažko jau norėtum, paskui jau antrą, trečią dieną jau tokių įdomesnių, susirenka ta įvairovė tų priemonių*“ (FG1-10Virg); „*Pavyzdžiui, norisi kokios nors veiklos smulkiajai motorikai ir mamytė nupirko mums gelinius rutuliukus, kur gėles galima drėkinti*“ (FG3-12R).

Tyrimo metu atsiskleidė tema „**poreikis aplinkų, ugdančių mokymosi mokyti gebėjimą**“, taip pat tai, kad ikimokyklinėse įstaigose ar grupėse mokymo(si) aplinka nėra palanki sėkmingo mokymosi mokyti gebėjimo ugdymui(si) ir, pedagogų teigimu, **reikalingos specialios patalpos** (subtema 1). Jie išreiškė poreikį turėti **erdvę tyrimams, eksperimentams atlikti, kaip atskirą patalpą**, kuri skatintų tyrinėti ir mokyti: „*Taip, arba darželyje turėti tokią, kaip laboratoriją, atskirą tokį kabinetą arba, vat, patalpas [...], būtų jau tokia aplinka, kur skatintų vaiką, motyvuotų tyrinėti, mokyti*“ (FG2-12I).

Kalbėdami apie **priemonių mokymosi veikloms poreikį** (subtema 1), pedagogai išreiškė nuomonę, kad jų grupių aplinka nėra pakankamai turtinga mokymosi priemonėmis, jiems reikalingos priemonės **tyrinėjimui, eksperimentavimui**: „*Tyrinėjimam, eksperimentams reikėtų daugiau priemonių, medžiagų*“ (FG2-12R); „*O jei turėtum padidinamąjį stiklą ir kitas priemones*“ (FG2-12R). Taip pat pedagogai aplinką norėtų papildyti ir nurodė, jog mokymosi mokyti gebėjimo ugdymui(si) **reikalingos mobilios priemonės** („*Ir kad tu galėtum išsinešti, su ta priemone gali išeiti į lauką, su ja veikti*“ (FG2-12R)), išryškėjo priemonių, skirtų vaikams dalyvauti mokymosi veiklose darželio lauko aplinkoje, poreikis („*Lauke, kad vat būtų daug tokių priemonių*“ (FG2-12I)). Tyrimo dalyviai nurodė **įvairių kitų priemonių poreikį** ir pritarė, kad jos labai įvairios ir kiekvienam individualios („*Taip, priemonių. Tai įvairios, man atrodo, čia kiekvienam*“ (FG2-12I)), tačiau konkrečių priemonių neįvardijo: „*Nu, aš manau, kad čia viskas tikty, priemonės, tu tik fantazuok. Internetas yra, gali idėjų pasirinkti, tai nežinau, kad konkrečiai įvardinti tas priemones, ar tikrai, ne*“ (FG2-12I). Pabrėžtina pedagogų nuostata apie aplinkos dinamiškumą: „*Viskas labai keičiasi, šiandien vienas, rytoj kitas*“ (FG2-13R).

**Apibendrinimas.** Analizuojant pedagogų patirtis iš į vaiką orientuoto požiūrio, išryškėjo **skatinanti laisvą vaiko pasirinkimą aplinka** bei būtinybė užtikrinti atviros mokymosi aplinką, kuri atlieptų vaikų individualius pomėgius ir sudarytų sąlygas jų savarankiškam mokymuisi jiems priimtinais būdais. Pedagogų nuomone, žvelgiant iš socialinio konstruktyvizmo pozicijos, svarbi **dalyvavimą ir problemų sprendimą skatinanti, kelianti iššūkius aplinka**. Pedagogai drąsina vaikus aktyviai veikti, mokyti, eksperimentuoti, tyrinėti su įdomiomis bei netradicinėmis priemonėmis, tai vaikams teikia patyrimo džiaugsmą įvairiose situacijose. Pabrėžiama vaiko kuriamos ir inicijuojamos aplinkos svarba, tokioje aplinkoje vaikams suteikiama galimybė kelti mokymosi tikslus, atrasti, išbandyti, kurti prasmes ir žinias per savo patirtį. Pedagogų patirtyse išryškėjo ir **bendradarbiavimą skatinanti aplinka**, kurioje vaikai bendrauja ir mokosi iš bendraamžių, palaikoma teigiama sąveika su kitais, savęs supratimas sąveikoje „*vaikas–vaikas*“ bei pagalbos

poreikio tenkinimas sąveikoje „vaikas–pedagogas“. Tai padeda kurti bendruomeniškus santykius, dalintis nuomone, konstruoti kolektyvines prasmes, vaikai priimami, kaip kompetentingi mokymosi veiklos dalyviai. Tyrimo metu atsiskleidė **pedagogų ir tėvų santykio svarba turinant ikimokyklinės įstaigos grupės aplinką priemonėmis**. Pedagogai išreiškė nuostatą, kad nors grupės aplinka turtinga priemonėmis, tačiau išlieka poreikis **specialių patalpų / erdvių mokymuisi bei priemonių tyrinėjimams, eksperimentams, mobilių priemonių** (veikti ir mokytis tiek grupėje, tiek lauke), taip pat **įvairių kitų priemonių**, tačiau konkrečiai jų neįvardijo.

### 3.1.5. Ugdymo(si) proceso dalyvių vaidmenų raiška ugdant(is) mokymosi mokyti gebėjimą

Grupinių diskusijų metu atsiskleidė ugdymo(si) proceso dalyvių vaidmenys, kurie padeda siekti sėkmingo vaikų mokymosi mokyti gebėjimo ugdymo(si) ikimokykliniame amžiuje (7 lentelė).

**7 lentelė.** Pedagogų, tėvų ir vaikų vaidmenų raiška ugdant(is) mokymosi mokyti gebėjimą

Tema	Subtema 1	Subtema 2
<b>Vaikų vaidmenys</b>	Mokymosi iniciatoriai	Teikia idėjas mokymo(si) veikloms
	Mokymosi skatintojai	Skatina kitus grupės vaikus mokytis, siekti rezultato
	Pagalbininkai ir patarėjai mokantis grupėje	Pataria kitiems mokantis
	Mokymosi aplinkos kūrėjai	Inicijuoja priemones mokymosi aplinkai kurti
<b>Pedagogų vaidmenys</b>	Pedagogas – pagalbos vaikams mokantis teikėjas	Teikia individualią pagalbą
		Teikia pagalbą priklausomai nuo situacijos
		Teikia pagalbą ugdant vaiko pasitikėjimą savimi
	Pedagogas – patarėjas	Pataria vaikams(ui), išvelgdamas tam poreikį
		Pataria ir nukreipia tikslingai mokymosi veiklai
	Pedagogas – mokymosi įgalintojas	Ieško būdų, kaip kiekvieną įtraukti į mokymosi veiklas
		Palaiko ir remia vaikų iniciatyvas
Kuria mokymąsi mokyti skatinančią aplinką		

Tema	Subtema 1	Subtema 2
		Inicijuoja ir moderuoja mokymosi situacijas
	Pedagogas – partnerystės su tėvais kūrėjas	Įtraukia tėvus į vaikų mokymosi procesą
	Pedagogas, kaip nuolat besimokantis asmuo	Tobulėti skatina vaikai, jų idėjos
		Tobulėti skatina savaiminio mokymosi poreikis
	Pedagogas – mokymosi veiklos grupėje koordinatorius	Skatina vaikų pagalbą vienas kitam mokantis grupėje
Kuria ir palaiko mokymosi bendradarbiaujant atmosferą grupėje		
Pedagogas – ribų išlaikytojas	Kuria konstruktyvią mokymuisi palankią socialinę aplinką (pedagogas–vaikai–tėvai)	
<b>Tėvų vaidmenys</b>	Tėvai – mokymosi namuose pagalbininkai	Padedą vaikui sužinoti naują informaciją, papildyti patirtį
	Tėvai – mokymosi motyvacijos, noro / nenoro mokytis įgalintojai	Formuoja nuostatas mokymuisi
	Tėvai – mokymosi veiklų iniciatoriai ir organizatoriai	Teikia idėjas ir kuria mokymosi situacijas
		Kuria mokymosi aplinką Organizuoja darželio grupės vaikams mokymosi veiklas netradicinėse aplinkose
Tėvai – ugdytojų pagalbininkai	Teikia pagalbą ir paramą ugdytojams	

Tyrimo metu išryškėjo **vaikų vaidmenys** (tema). Pedagogai išreiškia teigiamą požiūrį į vaikus, kaip **mokymosi iniciatorius** (subtema 1) ir idėjų mokymo(si) veikloms teikėjus: „*Kai planus mes rašom, mes rašom tiesiog santraukas, gaires tokias. Tu nežinai, kaip pasisuks viskas*“ (FG3-13I); „*Ryto rato tema yra viena, o jau, žiūrėk, jinai nuvažiavo ir jau*“ (FG3-13I); „*Tu planuoji dieną tokią, o vaikas atsineša ką nors ar tau pasiūlo*“ (FG3-13Dov). Pedagogai, atsižvelgdami į vaiko sumanymus, skatina juos įgyvendinti savo iniciatyvas, pripažįsta jų idėjas ir norus, taip suteikdami vaikams motyvaciją mokytis ir padėti kitiems vaikams: „*Viena mergaitė pati susikūrė, kaip susilankstyti eglutę, ir ji man visą Kalėdinį laikotarpį – „auklėtoja, aš noriu pamokint vaikus“ [...]. Žiūriu, ant stalo vėl man ta pati eglutė, bet dabar nebe ta eglutė, o kažkas kita. Ir, žinokit, gal penkios. Jinai pati išmokino man pusę grupės*“ (FG3-3I). Atsispindi ir pedagogų požiūris į vaikų perspektyvas bei



supratimas, kad vaikų idėjos yra svarbios ir sudaro jų darbo su vaikais pagrindą, o vaikų mokymosi iniciatyvos palaikymas, pasak S. Macblain (2014), padeda ugdyti vaiko savireguliaciją, pasitikėjimą, skatina besimokančiuosius siekti asmeninių interesų, tikslų bei tobulina savarankiško mokymosi gebėjimus.

Pedagogai akcentavo pokyčius vaikų mokymosi situacijose, išvelgdami jų norą skatinti kitus vaikus siekti mokymosi sėkmės, pabrėžė altruistinius ir nesavanaudiškus vaikų ketinimus (subtema 1 – **mokymosi skatintojai**): „[...] mes pastebėjom dar tokį dalyką. Pas mus yra dvi mergaitės, kurios puikiausiai skaito, ir tiesiog mes taip pastebėjom, kad tos mergaitės sako – „tu ką, nemoki skaityti?“, „tu ką, piešti nemoki?“. Ir, matai, čia ne patyčios, [...] netgi draugiškumas. Sakom, tai padėkit jam, tai jos prisėdusios – „vat, čia raidė tokia“, pamokina. Tai puiku, žinokit, puiku“ (FG2-7JK). Matydami tokias situacijas, kiti vaikai, pasak pedagogų, taip pat susimąsto, ima labiau stengtis, pradeda atidžiau vertinti savo gebėjimus („Kodėl aš turiu būti toks, o jos, vat, šitą. Ir dar mes, aišku, jau padėjom, palaikėm. Nu, va, matai, sakom, mergaitės pačios, kur einam, jos pačios mato, perskaito, kas koridoriuje ten, kas parašyta, jos viską jau“ (FG2-7JK)), o tokie mokymosi iš kitų vaikų pavyzdžiai yra reikšmingi bei skatina kitus vaikus įdėti daugiau pastangų mokantis, pedagogai įvardija konkurencijos tarp vaikų atsiradimą („Konkurencija prasideda čia“ (FG2-7R)). Tai atliepia teorinėje dalyje atsiskleidusias autorių (Hohmann, Weikart, 1995; Rowson, 2000; Larkin, 2010) mintis, kad žinių įsivertinimas, savo ir kitų mokymosi veiklos bei rezultatų stebėjimas tobulina vaikų metakognityvinius gebėjimus.

Pedagogų patirtyse gana plačiai atsiskleidęs vaikų vaidmuo – **pagalbininkai, patarėjai mokantis grupėje** (subtema 1) – atliepia socialinio konstruktyvizmo nuostatas, akcentuojant besimokančiųjų tarpusavio bendravimo ir bendradarbiavimo pastangas. Vaikai, mokydamiesi grupėje, vienas kitą konsultuoja, teikia pagalbą („Klausyk, aš čia, vat, norėjau drugelį, bet aš čia nežinau, ten, kokius sparnus ten. [...] Tai, ta prasme, matai apskritimus – prisiklijuok. Ta prasme, vat, vienas kitam pagalba“ (FG3-3I)), pataria kitiems mokantis („Taip tai ir daro. Tas pusmetis iki Naujų metų yra, aš sakau, kad jie labai nori daug, o jau paskui po Naujų metų jie supranta, kas ir už ką, ir tiesiog vienas kitam pastabas pasako, pataria“ (FG1-4V); „[...] vienas kitam padeda išmokti. [...] Bet jiems labai patinka išmokinti“ (FG1-15V); „Tas, kuris sugeba, [...] eis kitam padėti“ (FG1-6R)). Pedagogai pripažįsta, kad savipagalba grupėje yra labai reikšminga vaikams mokantis: „Žodžiu, aš jiems nerodžiau, jie vienas iš kito“ (FG3-8I); „Bet vyresni vienas nuo kito labai mokosi. Rugsėjo mėnesį ateina iš po vasaros, vienas jau moka, žiūrėk, skaityti, antras jau moka beveik. Nu, tai aš dar nemoku, nu, tai kaip

čia dabar bus“ (FG1-15R). Pasiryžimas motyvuoti ir remti kitus, kaip pastebi P. Hofmann (2008), yra viena iš mokymosi mokyti kompetencijos nuostatų. Pedagogai drąsina ir stiprina vaikų pasitikėjimą savimi: „*Eik, tu pamokink jį skaityti, ir jie taip nori, ir dar susireikšminę – ir tam, ir tam padėjau*“ (FG1-15V). Taip vaikai dalydamiesi savo patirtimi priima tarpininkavimo rolę, tobulina savo mokymąsi, gilina mokymosi motyvaciją: „*Motyvacija juoda [...]. Vienas nuo kito, iš tikrųjų, labai jie mokosi per tą pusmetį*“ (FG1-15R). Pagalbininko ir patarėjo mokantis grupėje vaidmens prisiėmimas kartu ugdo ir vaikų nusiteikimą geranoriškai bendrauti, bendradarbiauti su bendraamžiais, savęs pažinimą (savo tapatybės konstravimą) ir, kaip teigia S. Sheridan, I. Pramling Samuelsson (2001), kuria besimokančiųjų bendruomenę.

Tyrimo metu atsiskleidė, kad vaikai yra **mokymosi aplinkos kūrėjai** (subtema 1) ir inicijuoja priemones mokymosi aplinkai kurti, atsinešdami jas iš namų. Pedagogai pabrėžia ir tėvų išreiškiamą džiaugsmą dėl vaikų, kaip mokymosi aplinkos kūrėjų, vaidmens: „*Tarkim, atsineša šaškes. Niekas grupėje nemokėjo žaisti šaškėmis. Vienas vaikas atsinešė šaškes. Dabar jau, visi jau mes, kuriems buvo įdomu. Dabar visi jau žaidžiam šaškėmis, „pravedėme“ turnyrą [...]. Tėveliai labai laimingi, kad vaikai tokie protingi, loginį mąstymą ugdosi*“ (FG3-4N). Kurdami aplinką vaikai kuria mokymosi situacijas, o tai skatina ugdytis mokymosi mokyti gebėjimą: „*Tarkim, nu, kitas vaikas mėgsta žemėlapius. Tai Lietuvos, kaip tu, regioninių parkų žemėlapi atsinešė, tai Afrikos gyvūnų žemėlapi, nu, ne žemėlapis, o toks plakatas, toks didelis. Tai dantukų valymo plakatas, nu, iš kažkur tai jie gauna visokių plakatų, gal tėveliai jiems perka, kažkaip tai nepaklausiau. Ir mes tada kabinam ir kartais to plakato tema tampa ir mūsų savaitės tema, nes vaikai tada domisi. Prie to plakato stovi ilgiausiai – kas čia, kas čia? Savaitės pabaigoj jau visi viską žino: pavadinimus regionų, regioninių parkų pavadinimus, gyvūnų pavadinimus ir ten dantukų pavadinimus, gali netgi ir prisimint. Kiek ilgai jie prisimins – nežinau. Dabar jie 5–6 metų. Nu, vis tiek čia yra ugdomasis. Taigi, vat, jie mokosi ir atsinešant iš namų kažką tai*“ (FG3-4N). Vaikų atsineštos priemonės kuria aktyvų mokymąsi skatinančią aplinką, sudaro sąlygas vaikams konstruoti mokymąsi savarankiškai, ugdo vaikų mokymosi mokyti gebėjimą.

Pedagogų patirtyse išsiskyrė tema „**pedagogo vaidmenys ugdant vaikų mokymosi mokyti gebėjimą**“ ir atsiskleidė požiūris, jog *pedagogas – pagalbos vaikams mokantis teikėjas* (subtema 1). Mokymasis mokyti, kaip procesas, kiekvienam vaikui yra individualus ir, priklausomai nuo vaiko gabumų, jo gebėjimo pasirinkti priemones, sėkmingai veikti, reikalauja personalizuotos prieigos ir pagalbos tiems vaikams, kuriems jos reikia.

Pedagogai, vertindami save, kaip stebėtojus ir pagalbininkus („[...] *stebėtojos, tokios pagalbininkės*“ (FG3-5J)), vaikams, kuriems sunku pasirinkti priemones tikslui pasiekti, siūlo tam tikrus variantus („*Pats labiau pasiūlai ar patari*“ (FG1-10Virg); „[...] *arba išvis gal jokio daikto nepaims, kol tu su juo neprisėsi*“ (FG1-10Virg)), taip įgalindami vaiką mokytis, siekti ugdymo(si) tikslų ir rezultatų. Pedagogui suteikiant pagalbą skatinama vaikų veikla, leidžianti mokytis jiems priimtinais būdais, skirtingu tempu („[...] *jisai savo tempu, [...] savo žingsniais eina*“ (FG3-15I)), todėl išsiskiria ir **individualios pagalbos vaikams teikimas** („[...] *individuliai dirbi*“ (FG2-10R)). Individualios pagalbos teikimo procese vaikai yra skatinami savarankiškai išspręsti jiems kylančius mokymosi sunkumus: „*Aš sakau, tu eik ten paieškok, ne man to kažko reikia*“ (FG1-10R). Tai atliepia į vaiką orientuotas nuostatas, kadangi pedagogai, pasak O. Monkevičienės (2014), kuria sąlygas individualiam mokymuisi su vaikais, kurio metu kuriamos subjektyvios prasmės ir žinojimas, įveikiami iššūkiai.

Pedagogo nuoširdus noras padėti besimokančiajam jo kelyje, pasak P. Hofmann (2008), yra būtina pedagogo vidinės kompetencijos nuostata, kuri gali padėti nukreipti ir ištirti vaiko mokymosi mokytis gebėjimo lauką, todėl tyrime dalyvavę pedagogai **teikia pagalbą priklausomai nuo situacijos**. Stebėdami vaiką ir įžvelgę, kad jam reikalinga pagalba, pavyzdžiui, mokymosi veiklos metu jis nesukaupia dėmesio, pedagogai suteikia jam pagalbą ir palaiko vaikų dalyvavimą: „*Tikrai, gal taip ir neįvardinsi, tu taip žiūri, kad jis eina ten, kur turi eiti, ir žiūri, ko jam trūksta, tada, aha, žiūri, čia jisai truputį gal dėmesio nesukaupia, čia galbūt jisai truputį blaškosi, galbūt jis per daug žiūri į kitus, galbūt ne tą daro, tada pagalvoju, čia gal jam reikėtų padėti, kažką pasakai, kažkur taip atidedi, kažką, stengiesi ir tada jisai...*“ (FG2-9J). Vaikams pagalba teikiama pagal situaciją, kai iškyla pagalbos poreikis vaikui mokantis individualiai: „*Buvo toks atvejis irgi, berniukas pasiėmė žaidimą, kur kortelės su vėliavomis ir šalimis. Ir jam labai keista šalis pasirodė Kipras, nes yra toks vardas. Tada jisai man sako – „man atrodo aš čia neteisingai perskaičiau, ar čia tikrai Kipras“.* „*Tikrai, sakau – yra ir vardas, ir tokia šalis*“. *Tada irgi kažkokią įdomią šalį perskaito, kokią negirdėtą – ateina pasitikslinti*“ (FG3-8D). Išskirtina ir tai, kad pedagogai įžvelgia situacijas, kuriose kyla vaikų konfliktai ir būtina pedagogo pagalba jiems spręsti: „*Arba vienas sako vieną, kitas – kitą, ir susikivirčija. Tai tada, auklėtoja, spręsk, kuris teisus iš mūsų. [...] ypač prie šaškių, tai būna kartais ir muštynių – „kur eini, čia ėjimas atgal, negalima*“ (FG3-4N). Taip akcentuojama pagalba, kuri reikalinga padedant vaikams susidoroti su savo emocijomis jiems dalyvaujant bendroje mokymosi veikloje, nes vaikams

mokantis svarbu derinti tiek psichologinius, tiek emocinius bei pažintinius aspektus.

Mokantis mokytis labai svarbu pasitikėti savimi, todėl tyrimo dalyviai, atkreipdami į tai dėmesį, teikia *pagalbą ugdant vaiko pasitikėjimą savimi*. Pedagogai atsakingai žiūri į tai, kad kai kurie vaikai patyrę nesėkmę labai išgyvena ir pradeda nepasitikėti savimi, taigi svarbu tai pastebėti ir jiems padėti: „[...] yra vaikų, kurie truputėlį pradeda gūžtis, jeigu jiems nepavyksta [...]. Tai tam mes ir esam, kad pastebėtumėm, ir mes kitaip bendraujame“ (FG1-8M/V). Šios pedagogų pastangos yra labai svarbios, nes, L. Pound (2005) teigimu, vaikų pasitikėjimas ir savarankiškumas priklauso nuo jų gebėjimo matyti save, kaip kompetentingą ir atsakingą asmenį, todėl suaugusieji turi suteikti vaikams tikras atsakomybes, kurios gali juos išmokyti pasitikėti savimi.

Tyrimo metu išryškėjo subtema 1 „**pedagogas – patarėjas**“. Pedagogų patirtyse atsiskleidė, jog *pedagogai pataria vaikams(ui) išvelgdami tam poreikį*, patarėjo vaidmuo („[...] patarėjas“ (FG3-8D)), tyrimo dalyvių nuomone, apima labai daug („Čia į tą patarėją viskas ir įeina“ (FG2-12LP)), pedagogai jį supranta kaip patariantį vaikui, kad jis išiklausytų, kad būtų kantrus ir pan.: „O dėl dar vienos tada, auklėtoja vis tiek turi egzistuoti ir nukreipti vaiką, ir patarti, kad jis daugiau kantrybės turėtų, išklausti“ (FG3-9S). Vaikams svarbu, kad pedagogas juos mokymosi veikloje nukreiptų dirbti kryptingai, tai suprasdami pedagogai apibūdina patarėjo vaidmenį, kaip *nukreipiančio tikslingai mokymosi veiklai*, o ne mokinčio bei nurodančio kažką daryti: „[...] ta prasme, tai ir yra, kad tu turi būti tam [...], aš tai vadinu, kaip upės vaga. Ateina – tu „biški“ nukreipi, o jie jau atranda savo tą kelią toliau patys“ (FG3-8I); „Patarti“ (FG3-8K). Labai svarbu, kad pedagogai skatina vaikus dalyvauti, pačius konstruoti savo mokymąsi savarankiškai, nes mokymosi mokytis gebėjimas, pasak autorių (Smith, Cowie, Blades, 2003), tiesiogiai siejamas su savarankišku ir savivaldžiu mokymusi, tai pastebi ir pedagogai: „Jie patys, ir auklėtoja prieina tik, kai reikia kažkokios papildomos informacijos. Arba vienas sako vieną, kitas – kitą, ir susikivirčia“ (FG3-4N).

Į vaiką orientuotas požiūris išskiria, kad pedagogas turi suteikti galimybes vaikams mokytis, suprasti jų vidinį norą ir poreikį tyrinėti pasaulį, dėti pastangas mokant vaikus mokytis. Tai atliepia išskirta subtema 1 – **mokymosi įgalintojas**. Grupinėse diskusijose dalyvavę pedagogai ieško būdų, kaip *kiekvieną vaiką įtraukti į mokymosi veiklas*: „[...] jeigu neįdomu, tada ieškai būdų, kaip sudominti, kaip pateikti kitaip“ (FG2-14I). Tyrimo dalyviai, siekdami įgalinti vaikus mokytis, juos drąsina („Žinot, kai kuriuos reikia skatinti, kai kuriuos vaikus – padrąsinti“ (FG3-10S)), remiasi

konstruktyvios sąveikos nuostatomis ir skatina vaikus pačius galvoti bei mąstyti („*O mano tas tylenis [...], jisai toks drovus, bet pagal mąstymo žemėlapius, kai dirbam, tai, va, dabar pagalvokit, pamąstykit*“ (FG2-11I)). Skatinant savarankišką mokymąsi ugdymo praktikoje pedagogai taiko ir gebėjimo išlaukti strategiją: „[...] išlaukiu, kol kažką tai padarys savo tempu, kol supras“ (FG3-8I).

Tyrimo dalyvavę pedagogai **palaiko ir remia vaikų iniciatyvas**: „*Ateina vienas vaikas – „auklėtoja, yra žvaigždynas kryžius“. [...] Tai aš nežinau, aš dar pasitikslinsiu, ir visą kitą [...]. Kitą dieną tas vaikas ateina su enciklopedija ir mūsų nuo antradienio tema pavirsta [...] į kitą – planetos*“ (FG3-14I); „[...] kaip tik Simonas sako – „o man mama nupirko su tėčiu naują lovą į kambarį“. Nu galvoju – kursim kambarį“ (FG3-5RI). Taip pedagogai skatina aktyvų vaikų vaidmenį jiems mokantis, pozityviai vertina jų sumanymus bei idėjas. Tai atliepia ir O. Monkevičienės (2014) teiginius, kad vaikų iniciatyvos palaikymas, edukacinis dialogas, iššūkių jo mąstymui palaikymas ypač skatina vaikų norą ir gebėjimą mokytis.

Ikimokyklinio ugdymo grupėje pedagogas, vadovaudamasis į vaiką orientuoto ugdymo požiūriu, turi sukurti stimuliuojančią, skatinančią mokytis aplinką, kurioje vaikai laisvų pasirinkimų metu kurtų mokymosi situacijas. Tai atliepia tyrimo dalyvių patirtyse išryškėjęs aspektas, kad pedagogai **kuria mokymąsi mokytis skatinančią aplinką**. Vaikams suteikiamos priemonės ir veiklų idėjos, tačiau atsakymų pedagogai nesuteikia, o skatina vaikus pačius mąstyti, spręsti problemas, mokytis aktyviai veikiant: „*Iš tikrųjų, aš manau, kad visos man pritar, kad išgauti iš vaikų, mes labai stengiamės sukurti aplinką. Kad jiems būtų įdomu, kas ten, kodėl ten, o kaip ten. Ir, tarkim, sakau, elementariausiai, numečiau pagrindines spalvas – bet, auklėtoja, mums labai reikia žalios. Nu, tai sakau, tai ką dabar daryti, aš neturiu čia tos žalios. Nu, tai kaip tu nesupranti, taigi paimi geltoną. Nu, paimi, sakau, geltoną ir mėlyną sumaišai. Ai, supratau, sakau, dabar žinosiu ir aš, kaip daroma. Nu, ta prasme, kartais apsimesi tokiu*“ (FG3-2I). Šiose situacijose atsispindi pedagogo, kaip provokatoriaus, vaidmuo, kuris kuria vaikų pažintinį smalsumą žadinančią aplinką, taip pat ir partnerio, kuris kartu su vaiku veikia, gyvai bendrauja, kartu atranda, skatina vaikų patirtinių mokymąsi jiems atrandant naujas žinias ir prasmes. Tai atliepia autorių (Bowman et al., 2001; Pound, 2005) mintis, kad pedagogas turi kurti saugią, patikimą, įgalinančią, palaikančią sprendimų priėmimą, nukreipiančią ir pozityvią aplinką.

Grupių diskusijų dalyvių patirtyse išryškėjo pedagogo, kaip **mokymosi situacijų iniciatoriaus ir moderatoriaus**, vaidmuo („*Tu eini ir moderuoji tą situaciją*“ (FG3-8I)), jis moko teikdamas pavyzdžius, kurių pagalba vaikai nukreipiami mokymosi veiklai, taip pat atsispindi pedagogų pastangos

provokuojant ir skatinant vaikus bandyti, atrasti patiems, savarankiškai ir kūrybiškai veikiant bei mokantis: „Šiandien parodžiau pavyzdį, sakau, nu, tai pabandykim. Turim dar, sakau, skiaučių visokiausių [...], sakau, pabandom padaryti. Į ką panašu, kai išverčiau viską – „į pievą“. Nu, tai pabandykim, kad ta pieva atrodytų kaip pieva. Aplikavo jie, bet, sakau, tai fono kažkaip trūksta. Tai, aišku, čia įgūdis yra fonas kreidele [...]. Su ja patrynė ant servetėlės ir liko gėlyčių antspaudai [...]. O, sakau, kaip čia gavosi? [...] Nu, tai kaip tu nesupranti, čia padėjau, nu, žiūrėk“ (FG3-8I).

Ikimokyklinės įstaigos grupėje, kaip išskiria S. Sheridan, I. Pramling Samuelsson (2001), pedagogai, modeliuodami mokymosi situacijas, kupinas pažinimo iššūkių, užtikrina demokratišką santykį tarp pedagogo ir vaiko, tai padeda užmegzti ryšį tarp naujų ir pažįstamų situacijų, ugdomi vaikų gebėjimas išsakyti savo mintis, požiūrį, prisiimti atsakomybę už savo mokymąsi: „Aš tai visų pirma galvoju, tai auklėtoja. Jeigu tu degi kažko norėjimu, kažko nauja, visada ateini su idėjom. Aha, nežinau, vaikai gal jūs kažką žinote, mane papildykite, kažkur, jeigu nežinau, vaikai, šiandien nežinau, einam pasidomėti. Viskas yra iš tavęs, jeigu tu rodai pavyzdį, kad tu gali kažkur tai suklysti, kad tu nežinai, ar tu kažkur kažkokioj srity buvai ir pasakoji, tu prašai ryto rate kažką irgi papasakoti, ką jūs veikėt. Ta prasme, tu užkrėti tuom, ką, ko tu ir nori, kad jie mokytus vieni iš kitų, ir jie sakytų, ką išmoko, ką, ta prasme, kuo jie gyvena, aišku, domėtis jų. [...] Ta prasme, aš taip galvoju, kad visų pirma nuo paties auklėtojo iniciatyvos ir tokio uždegimo turėtų būti“ (FG1-12R). Išryškėja tai, kad į mokymosi situacijų kūrimą yra įtraukiami vaikai, pedagogai inicijuoja dialogą su vaikais, provokuoja jų mąstymą, metakogniciją, skatina išsakyti savo patirtis ir norus tolesniam mokymosi procesui, skatina vaikų iniciatyvas, siekia abipusio dermės proceso numatant vaikų mokymuisi tinkančias, prasmingas temas.

Įtraukiant tėvus į vaikų mokymosi procesą (subtema 1 „**pedagogas – partnerystės su tėvais kūrėjas**“) yra išlaikomas mokymosi nuoseklumas ir jo tęstinumas šeimos aplinkoje. Atsižvelgdami į tai, tyrimo dalyviai teigia, kad skatina vaikus mokytis ir namuose, klausti tėvų, ieškoti atsakymų į iškylančius jiems rūpimus klausimus, suprasti, kad šeimoje generuojamos žinios: „Bet kartais būna ir atvirksčiai, tarkim, iš temos apie skaičius – „aš ten daug žinau skaičių, skaitmenų ir panašiai“, „aš ten begalybę ir visą kitą“, „tu nežinai, kaip atrodo begalybė?“ – čia ryto rate vyko diskusija. O tai kas žino, kaip atrodo begalybė, ar yra toks skaičius, o kas yra ta begalybė?“ (FG3-4I); „Mes neįsivaizduojam, kaip atrodo begalybė. Nu, tai, sakau, grįžtat namo ir paklausiat tėvelių, kaip atrodo skaičius begalybė. Jie man du mėnesius. Sakau, tai, vaikai, ar jau parodysit man, kaip atrodo tas skaičius begalybė? Nieko – tyla. Po dviejų mėnesių – „man jau mama parodė, kaip atrodo

*begalybė – tai gulintis aštuonetas“.* Suprantant, nu, vat, ir visi „ooo, tikrai“, „nu, tai kaip tas aštuonetas?“. Tada visi pradeda vedžiot aštuonetą. Tai va, tau smulkiosios motorikos, tau žinių pasidalinimas, žinių ieškojimas. Ir, aš manau, kad tai yra kompetencija – mokymasis mokytis. Užduoti klausimą, ne grupėje atsakyti, nes kiek grupėje turėjom enciklopedijų, visas pravertėm ir nėra“ (FG3-4I). Taip tarpininkaudamas pedagogas sukuria sąlygas spręsti pažintines problemas, ieškoti naujų žinių, įtraukiant šeimas į vaikų mokymosi mokytis gebėjimo ugdymą(si), nes partnerystė su šeimomis stiprina ankstyvosios vaikystės galimybes patenkinti mažų vaikų poreikius (Bertrand et al., 2007).

Atsižvelgiant į nuolat besikeičiančią socialinę, kultūrinę ir edukacinę situaciją, **pedagogas, kaip nuolat besimokantis asmuo** (subtema 1), turi keistis, tobulėti, gebėti išvelgti vaikų idėjas ir įgyti naujus įgūdžius tam, kad galėtų patenkinti labai smalsių, kūrybingų šiuolaikinių vaikų poreikius. Pasak tyrimo dalyvavusių pedagogų juos **tobulėti skatina ir vaikai bei jų idėjos**: „Aš tai manau, kad labai dažnai galima ir iš pačių vaikų pasimokyti. Kas jiems pasirodo įdomu, ir jeigu pradedi kažkokią tai temą ar dar kažką analizuoji ir iš pačių vaikų sužinai, ir mokaisi, kaip toliau juos mokyti“ (FG2-15L); „Tai iš jų idėjas ir imi“ (FG2-15R); „Iš tikrųjų, vaikai atneša ir tą, kad tu daug ko išmoksti“ (FG3-14I). Ikimokyklinio amžiaus vaikus ugdantis pedagogas, kaip teigia K. Hille, P. Evanschitzky, A. Bauer (2015), yra ne tik įkvėpėjas, palydovas, tyrėjas, vadovas, bet ir tas, kuris mokosi drauge su vaikais. Tokia tyrimo dalyvavusių pedagogų pozicija kyla iš vaikų, kaip visaverčių visuomenės narių ir ugdymo(si) dalyvių partnerių, interesų supratimo, skatinančio abiejų šalių tobulėjimo perspektyvas (Juodaitytė, 2000).

Tyrimo išryškėjęs pedagogų poreikis tobulėti, siejamas su pedagogo profesija bei gebėjimu mokytis visą gyvenimą, reflektuojant savo praktiką, siekiant nuolat gilinti, tobulinti turimą patirtį, žinias ir kompetencijas. Tyrimo dalyviai išreiškė kritinį požiūrį, vertindami savo pasirengimą ir kompetenciją ugdyti vaikų mokymosi mokytis gebėjimą. Jų patirtyse išryškėjo **nuolatinis siekis tobulėti, kurį skatina savaiminio mokymosi poreikis**: „Aš nemanau, kad atėjęs pedagogas, atsisėdęs, koją ant kojos, ir sėdi. Taip nebūna“ (FG2-14JK); „Reikia visada tobulintis“ (FG2-14R); „Man atrodo, kad nėra tokio, kuris, va, tas taškas ir viskas. Manau, tu domiesi, ieškai“ (FG2-14I). Norėdami sužinoti ką nors nauja, pedagogai informacijos ieško patys („Ieškom pačios“ (FG1-17M)) internete ar kituose šaltiniuose, bendraudami su kolegomis („Kaip aš matau tikslą ir man [...] kažką reikia išmokti ar padaryti, aš ir lėndu ten į kažkokių puslapius, ieškau. Turiu tikslą ir aš žinau, kur galiu rasti, ar paklausti draugės“ (FG1-18R); „Bendrauji“ (FG2-14J). Gilinamasi į konkrečias temas, kurios pedagogams yra įdomios: „Jeigu matai,

*kad kažkas įdomu, tai tu pradedi toj srityje kažko ieškoti, tobulėti*“ (FG2-15L). Kad vaikai galėtų išsiugdyti gebėjimą mokytis visą gyvenimą, pedagogai turi patys būti geru pavyzdžiu, nuolat tobulindami ir praturtindami save bei turėdami supratimą, gebėjimus ir požiūrį į mokymosi visą gyvenimą palaikymą ugdant vaikus.

Tyrimo metu išryškėjo vaidmuo „**pedagogas – mokymosi veiklos grupėje koordinatorius**“ (subtema 1), kuris *skatina vaikų pagalbą vienas kitam mokantis grupėje*. Akcentuojama, jog mokymosi mokytis gebėjimui reikšmingi bendradarbiavimas ir dialogas, todėl mokymosi aplinkoje labai svarbus socialinis aspektas. Stebint, kaip kiti mokosi, per apmąstymus, iššūkius, mokymąsi komandoje palaikomas žinojimas ir kuriamos galimybės tolesniam mokymosi mokytis kompetencijos vystymuisi (Hofmann, 2008). Siūloma vaikams dalintis patirtimi ir žinojimu: „*O kitą kartą ir pats nežinai, ką gali padaryti. Pas draugą pasižiūrėti, tai nėra blogai*“ (FG2-11R). Tyrimas atskleidė, jog ugdydami vaikus ikimokyklinio ugdymo pedagogai *kuria ir palaiko mokymosi bendradarbiaujant atmosferą grupėje*: „*Pavyzdžiui, stipresnis vaikas padeda silpnesniam. Iškart pasakau – Markai, nueik Mykolui padėsi. [...] Tai gi kitas požiūris. Jie, žinokit, pas mane yra taip, aš šiandien galiu tam padėti, aš šiandien tam, jie tiesiog supranta*“ (FG1-5V). Skatinamas vaikų dialogas, diskusijos: „*Dar, kad draugus įtrauktų, kad paprašytų draugų pagalbos, ta prasme, padiskutuotų*“ (FG2-15 LP).

Pedagogų patirtyse išryškėjo, kad **pedagogas – ribų išlaikytojas** (subtema 1), kuris *kuria konstruktyvią, mokymuisi palankią socialinę aplinką* (pedagogas–vaikai–tėvai): „*Labai ribas išlaikyti turi tarp vaikų, tarp tėvų ir savęs, tarp vaikų ir savęs*“ (FG3-7I); „*Nes ypatingai vaikai jaučia, kad nusileidžiama [...]. Jie tada išbando ribas, žengs vieną žingsnį – tu atgal pasitrauki, tada jis antrą žingsnį žengs – tu arba traukiesi, arba eini į jį*“ (FG3-7N); „*Tai žaidimų draugė, bet yra visuomet tas [...], yra ribos*“ (FG3-9I). Tai atliepia ir autorių (Sheridan, Pramling Samuelsson, 2001) mintis, kad pedagogas turi siekti, jog kiekvienas vaikas grupėje būtų gerbiamas, dalyvautų, reikštų savo nuomonę, požiūrį, turėtų galimybes tobulėti.

Tėvų dalyvavimas vaikų mokymosi procese, pasak G. French (2007), gerina vaikų motyvaciją ir skatina partnerystę. Tai atliepia ir išskirta subtema 1 „**tėvai – mokymosi namuose pagalbininkai**“. Tėvai padeda vaikui sužinoti ką nors nauja, papildyti patirtį: „*Būna, kad ir namuose sužino, papildo*“ (FG2-8I); „*Jis nelankęs darželio, [...] visiškai dirbt nemokėjo. [...] labai greitai jisai jau ir raides, ir, bet, aišku, mama labai dirbo [...], tikrai dirbo daug tėvai ir tikrai pasiekė, tikrai pasistūmėjo*“ (FG2-6JK).

Subtema 1 „**tėvai – mokymosi motyvacijos noro/nenoro mokytis įgalintojai**“ atskleidė, kad, pedagogų nuomone, nuostatas ir požiūrį į



mokymąsi formuoja tėvai: „[...] nuostatas formuoja šeima ir mokymąsi formuoja šeima“ (FG2-6J); „Kaip ir sako kolegė, bet, žinokit, ta motyvacija, tas noras mokytis vis tiek ateina vaikams iš šeimos“ (FG2-7J); „Tai yra mažas vaikas, šeima jam vis tiek yra svarbiausia. Ką pasakys mama, ką pasakys tėtis, tai bus tikrai svaru [...]. Ir tas, vat, noras mokytis, ar tai nenoras kažką daryti, ar, nu, kažko imtis, kažkuo domėtis ateina iš šeimos“ (FG2-J); „Aš manau, kad iš tėvų pirma ateina [...]. Kuo jie užsiima, ką veikia namuose“ (FG3-10K); „Iš šeimos“ (FG3-10I). Pedagogai taip pat akcentuoja ir tėvų neigiamą poziciją vaikų mokymosi bei motyvacijos mokytis atžvilgiu: „Jeigu tėvai nesidomi niekuo, ką vaikas daro, tai vaikui iš viso nėra jokio... Tai, ką jau jis pats iš savęs norės, tą ir darys“ (FG2-J); „Jie tiesiog mato, jie tą daro, nes, tarkim, su kompiuteriu mato, kaip tėtis dirba ar mama, jie irgi pasideda, aš dabar darbe, dirbu, netrukdykit man. Motyvacija yra vaiko“ (FG2-12LP). Tyrimo dalyviai išreiškia susirūpinimą dėl tėvų elgsenos, kuri demotyvuoja vaikus: „[...] dar, sakykim, dažnai būna toks atvejis, kad sukabinti tie darbeliai ir tėvai pradeda lyginti tų vaikų darbus [...]. Tai tada jis iš viso nieko nebenorės daryti. Tai jis ir gauna motyvaciją, kad jis gali nieko nedaryti, ir tada jis galvoja, jog tai natūralu. Nes aš ir sakau, mokysis tas, kam sekasi“ (FG2-J). Tai atliepia L. Allen ir B. B. Kelly (2015) mintis, kad neigiami tėvų atsiliepimai apie vaikų pasiekimus daro įtaką jų pasitikėjimui savimi, atkaklumui, vidinei motyvacijai siekti sėkmės. Tyrime dalyvavusių pedagogų patirtys leidžia įžvelgti tai, kad nors tėvai teikia pagalbą vaikams ugdantis mokymosi mokytis gebėjimą šeimos aplinkoje, tačiau egzistuoja tėvų pedagoginio švietimo spragos.

Pasak tyrime dalyvavusių pedagogų, **tėvai yra mokymosi veiklų iniciatoriai ir organizatoriai** (subtema 1). **Tėvai teikia idėjas ir kuria mokymosi situacijas**, patys jas inicijuodami („Tėvai teikia idėjas vaikų mokymui(si)“ (FG315N)) ir organizuodami veiklas vaikų grupėse („[...] patys ateina į grupes, nebūtinai, kad kažkur tai keliauti“ (FG3-7I)) arba tai atlieka pedagogų iniciatyva („Mes pasikviečiam tėvelius. Jie pas mus yra auklėtojos valandai, dviem valandom. Ateina ir veda veiklą. Aišku, iš pradžių pirmos veiklos, tai akys tėvų būna didelės, kaip ir noriu vest, bet nežinau, nuo ko čia ir pradėt“ (FG3-7I)). Kai kurie tyrimo dalyviai akcentuoja aktyvų tėvų dalyvavimą grupės veiklose: „[...] tėveliai dalyvauja mūsų veiklose labai aktyviai, visada“ (FG315N). Toks tėvų vaidmuo suteikia galimybes jiems suprasti, kaip mokyti vaikus, o vaikams tokia tėvų partnerystė ir **įsitraukimas į grupės veiklą motyvuoja** mokytis, skatina aktyviai veikti. Pedagogai pateikė nemažai pavyzdžių ir demonstravo teigiamą nusiteikimą apie tėvų, kaip partnerių mokant vaikus, vaidmenį, džiaugėsi tokia tėvų pozicija: „[...] labai smagu, kai tėvai prisideda“ (FG3-6Dov). Dažniausiai tėvai inicijuoja ir

organizuoja mokymosi veiklas, kurios yra susijusios su tėvelių profesinės veiklos lauku (darbu medicinos įstaigose, prekybos centruose ir pan.). Skatindami tėvus aktyviai partnerystei, pedagogai siekia sudaryti sąlygas vaikams, kad jie išitrauktų į juos sudominusią veiklą, aktyviai dalyvautų mokymosi procese. K. Hille, P. Evanschitzky ir A. Bauer (2015) pastebi, kad mokantis svarbiausia – ne kurti dirbtines situacijas, o daugiau dėmesio skirti realioms gyvenimo situacijoms atpažinti, skatinti vaiką gebėti jomis pasinaudoti. Šeimų dalyvavimas ankstyvame vaikų ugdyme ir tobulėjime, kaip pastebi mokslininkai (Mustard, 2006; Greenspan, Shanker, 2004), teikia didelę naudą tolesniame vaiko mokymosi procese.

Pedagogai, dalyvavę diskusijose, išryškino, jog **tėvai darželio grupės vaikams organizuoja mokymosi veiklas netradicinėse aplinkose**: „Ir labai daug tėvelių yra tokių, kur gali ir mus pasiimti. Pavyzdžiui, keliavom iš lankų pašaudyti. Vaikams labai patiko, nes tėtis ten dirba. Tada keliavom pas šunis, kur šunis moko visaip, kaip ten reikia, nes kitas tėtis ten dirba. Keliavom į „Rimi“ parduotuvę. Ėjom į sandėlius, visur rodė, kaip kepa, patys galėjo kepti. Tai sakė, į „Rimi“ nuėjo, kaip vietiniai, sako, į sandėlį galima, ten visko daug, ten tas, ten mes kepėm. Tai mes turėjom gal kokį mėnesį, vat, gegužį mes taip visur važinėjom. Kad iš tikrųjų tėvams labai patinka, aš pastebėjau, kad jie tokie pas mus atvažiavo, bet ir vaikams labai patinka, ir tie vaikai iš to mokinasi. Kad jeigu nueinam į parduotuvę, kaip elgiamės parduotuvėje, ne tik einam apsipirkinėt, bet ten ir kepa kažką, ir daro, jie patys kepė, paskui parsinešė kepinius, pavaišino tėvelius, kad patys viską darė. Tai toksai, vat. Labai smagu čia pas visus, man atrodo, kad tėveliai patys pasiūlo“ (FG3-6Dov). Pedagogai pastebi, kad tokios kai kurių tėvų iniciatyvos paskatina ir kitų vaikų tėvus išitraukti į vaikų ugdymo procesą, stiprinti partnerystę su pedagogais: „[...] tu taip garsiai pareiški, kad mes buvom ten ir ten, nes čia toks tėvelis suorganizavo, ir po to visi kažkaip datas rašyt, kur mum čia nukeliaut“ (FG3-6Dov).

Kitas svarbus **tėvų** vaidmuo apima jų iniciatyvas **kuriant mokymosi aplinką**. Tyrimo dalyviai pateikė įvairių pavyzdžių, kurie paskatino vaikus naudojant iš namų atsineštus lipdukus išmokti rašyti vardus („*Atsineša iš namų [...] lipduką, galime prisiklijuoti?*“ (FG3-9I)), naudojant tėvų pagamintas priemones pažinti raides („*Tėvai siuvo jiems*“ (FG3-9I)). Išryškėjo, kad tėvai suteikia priemones vaikų mokymosi veikloms organizuoti: „*Tėveliai prisideda. [...] roletų tokių, medžiagų visokių atnešė*“ (FG3-5RI).

Subtema 1 „**tėvai – ugdytojų pagalbininkai**“ atskleidė, kad pedagogams yra svarbi tėvų pagalba ir parama: „[...] labai daug reikia va iš tos pusės. Tau pagalbos, paramos. Nu, manau, visos čia sutiksim. Jeigu

*nepalaikytų tėvai“ (FG3-3I). Pedagogai išreiškė džiaugsmą, kad yra tėvų, kurie šį vaidmenį atlieka, o jis, pedagogų požiūriu, yra labai svarbus: „Tai, va, tokį palaikymą, bent jau aš savo grupėje turiu. Mano tėvai supratingi, svarbiausia, kad vaikas turėtų, ką veikti, ir matytųsi tas darbas“ (FG3-3I). Tai išryškino, jog tėvų, kaip ugdytojų pagalbininko, vaidmuo yra ypač reikalingas pedagogams.*

***Apibendrinimas.** Tyrimo metu išryškėjo svarbūs mokymosi mokyti gebėjimo ugdymui(si) vaikų, pedagogų bei tėvų vaidmenys. Pedagogų patirtyse atsiskleidė vaikams priskiriami vaidmenys: mokymosi iniciatoriai, skatintojai, pagalbininkai ir patarėjai vienas kitam grupėje, mokymosi kūrėjai. Šis aspektas reikšmingas tuo, kad pedagogų požiūris yra orientuotas į vaiką, palaikant jo iniciatyvas ir jas teigiamai vertinant, taip skatinant vaikų savireguliaciją, pasitikėjimą savimi bei mokymosi tikslų kėlimą. Pedagogai įžvelgia ir savo, kaip pagalbos vaikams mokantis teikėjo, patarėjo, mokymosi įgalintojo, mokymosi veiklos grupėje koordinatoriaus, vaidmenis. Prisiimdami šiuos vaidmenis, pedagogai žadina vaikų smalsumą, norą veikti, bendrauti, atrasti, patirti. Išskirtina ir tai, kad pedagogai save mato kaip besimokančiuosius, kuriuos skatina tobulėti vaikai, jų idėjos bei savaiminio mokymosi poreikis. Svarbus pedagogo vaidmuo, iš socialinio konstruktyvizmo pozicijų, kuriant partnerystę su tėvais bei kuriant mokymuisi palankią socialinę aplinką (pedagogas–vaikai–tėvai). Tyrimo metu išryškėjo ir tėvų vaidmenys, kurie, pedagogų nuomone, yra: mokymosi namuose pagalbininkai, mokymosi veiklų iniciatoriai ir organizatoriai, ugdytojų pagalbininkai. Tyrimo dalyviai tėvams priskiria ir mokymosi motyvacijos, noro / nenoro mokytis įgalintojų vaidmenį, formuojant vaiko nuostatas bei darant įtaką jų elgesiui. Pedagogai akcentavo ir negatyvią tėvų poziciją vaikų mokymosi bei motyvacijos atžvilgiu, tai leidžia teigti, kad egzistuoja tėvų pedagoginio švietimo spragos.*

### 3.1.6. Pedagogų profesinis pasirengimas ugdyti mokymosi mokyti gebėjimą ir perspektyva profesiniam augimui

Tyrimo metu gauti duomenys leido įžvelgti pedagogo veiklos trukdžius, kaip vaikų mokymosi mokyti gebėjimo ugdymo(si) ribotumą (8 lentelė), ir profesinio pasirengimo bei augimo poreikius (9 lentelė), kurie leidžia įvertinti mokymosi mokyti gebėjimo ugdymo(si) situaciją, kaitos įžvalgas ir projektuoti gaires pedagogų rengimo pokyčiui bei jų kompetencijų tobulinimui.

**8 lentelė.** Pedagogų veiklos trukdžių, kaip vaikų mokymosi mokyti gebėjimo ugdymo(si) ribotumo, įprasminimas

Tema	Subtema 1	Subtema 2
<b>Sėkmingo mokymosi mokyti gebėjimo ugdymo(si) trukdžiai</b>	Pedagogų patirties stoka	Mokymosi mokyti gebėjimo samprata ir turinys
		Vaiko mokymosi mokyti gebėjimo ugdymo(si) organizavimas
		Vaiko pažangos ir pasiekimų mokymosi mokyti gebėjimo ugdymo(si) srityje vertinimas
		Vaiko reflektavimo įgūdžių ugdymas
		Pedagoginio darbo grupėje patirtis
	Vaiko elgsena ugdymo(si) procese	Vyresni vaikai supranta, kad mokosi
		Motyvacijos dalyvauti mokymosi veikloje stoka
		Pasitikėjimo savimi ir savo jėgomis stoka
		Atsakomybės stoka mokantis kartu su kitais
	Vaiko šeimos nuostatos	Atkaklumo stoka siekiant mokymosi tikslų
		Vaiko mokymosi mokyti gebėjimo ugdymo(si) supratimo stoka
	Įstaigos administracijos įpareigojimai	Prievolė laikytis rekomendacijų, standartų
		Prievolė laikytis dienos režimo veiklų

Pedagogų patirtyse išryškėjo aspektai, kurie trukdo sėkmingai ugdyti vaikų mokymosi mokyti gebėjimą (tema „**sėkmingo mokymosi mokyti gebėjimo ugdymo(si) trukdžiai**“). Aptariant **pedagoginės patirties stoką** (subtema 1), pabrėžtina, kad mokymosi mokyti gebėjimo samprata gana problematiška, ji siejama su mokymosi mokyti, mokymusi, kaip mokyti. Kadangi tai gana naujai atsiradusi sritis ugdant ikimokyklinio amžiaus vaikus, akcentuotina, kad nors politiniuose dokumentuose ir pabrėžiama vaikų mokymosi mokyti gebėjimo svarba, tačiau pedagogai susiduria su mokymosi mokyti gebėjimo sampratos neaiškumo problema. **Mokymosi mokyti gebėjimo samprata ir turinys** atskleidė, jog pedagogai nepakankamai tiksliai supranta ir identifikuoja mokymosi mokyti gebėjimo sampratą, teigdami, kad kiekvienas mokymosi mokyti gebėjimą gali suprasti savaip („[...] *ta sąvoka ganėtinai plati ir gali vienas suprast vienaip, kitas kitaip, ir tai sudaro labai daug tokių klausimų*“ (FG2-13J); „*Sunkiausia įsivardinti, kas tai yra*“ (FG1-2V)), tuo pačiu keldami klausimus ir kreipdamiesi į kitus kolegas („[...] *bet ar tu supranti konkrečiai tą mokėjimą mokyti?*“ (FG2-14R)), o tai rodo pedagogų pasimetimą nagrinėjamu klausimu. Tyrimo dalyviai teigė, jog buvo

sunku išskirti, kas priklauso mokymosi mokytis gebėjimui („[...] *man buvo sunkiausia ta patirtis, išskirti, vat, būtent tai kompetencijai kažkokį, nu, jo įgūdį*“ (FG1-1R)), bei išskyrė, kad trūksta aiškumo („[...] *aiškumo apie tą kompetenciją, jau konkrečiai išgryninimo. Kas prie ko nesišlietu, o konkrečiai tiktų tik tai kompetencijai, bet čia ar įmanoma tai padaryti, nežinau*“ (FG1-17R)). Ši nežinios situacija apsunkina tikslingų priemonių, reikalingų mokymosi mokytis gebėjimui ugdyti(s), identifikavimą: „*O jeigu turėtumėme to aiškumo, tai nuo to ir tos priemonės žinoma mums niekada nepatrukdytu, kad mes jų turėtumėme daugiau ir tiems vaikams lygiai taip pat*“ (FG1-17K). Tyrimo duomenys aktualizuoja teorijos ir praktikos santykio problemą, išryškina atotrūkio situaciją tarp teorinio pasirengimo ir praktinių gebėjimų, reikalingų sėkmingai įgyvendinti mokymosi mokytis gebėjimo ugdymą(si) ikimokyklinėje įstaigoje. Per mažai pažįstamas mokymosi mokytis gebėjimo teorinis konceptas pedagogams kelia nerimą ir neaiškumą, jie išsako abejones dėl pedagoginės veiklos užtikrintumo ugdant(is) mokymosi mokytis gebėjimą įvairiose pedagoginėse situacijose. Todėl tyrimo dalyviai akcentavo ***mokymosi mokytis gebėjimo ugdymo(si)*** planavimo ir ***organizavimo*** sunkumus. Pedagogų patirtyse atsiskleidė jų abejonės dėl tinkamai organizuojamo mokymosi mokytis gebėjimo ugdymo(si) proceso: „*Bet ne visada mes žinom, ar mes tikslingai tai darom, ar teisingai*“ (FG1-17K). Išskirtina ir tai, kad tyrimo dalyviai pasigenda esminių dalykų, kaip reikėtų tinkamai ugdyti vaikų mokymosi mokytis gebėjimą: „[...] *pavyzdžiui, kaip sėdėt prie stalo viskas aišku. Mūsų paklausia, kurie žinom, kaip sėdėti prie stalo, o kaipgi reikėtų mokytis – mes šito nežinom. Nėra išskirta, galbūt, tokių esminių dalykų*“ (FG2-16J/R). Remiantis konstruktyvizmo požiūriu, vaikams ugdantis mokymosi mokytis gebėjimą svarbu skatinti jų motyvaciją, mokyti įsivertinti, pedagogai tai suvokia, tačiau teigia, kad neturi žinių ir patirties, kaip tai įgyvendinti: „[...] *kaip skatinti tą mokėjimą ir kaip tą motyvuoti, ir tą patį įsivertinimą, nes dabar darom pačios, [...] bet teisingo atsakymo niekas nežino. Niekur nėra parašyta*“ (FG1-17M); „*Tai apie tai ir kalbam. Dabar mes pačios išlaužinėjam sau, kad jį kažkur turime įkišti, pamatyti, kad čia vyksta mokėjimas mokytis*“ (FG1-7VVirg). Nors keičiant ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo organizavimą reglamentuojančius dokumentus išskirtinis dėmesys skiriamas vaikų mokymosi mokytis gebėjimo ugdymui(si), tačiau grupinių diskusijų metu išryškėjo, kad pedagogams neaiški ne tik mokymosi mokytis samprata, bet ir mokymosi mokytis(s) gebėjimo ugdymo(si) procesas.

Mokymosi mokytis gebėjimo sritis kelia naujus iššūkius pedagogams reflektuojant pedagoginę praktiką. Tyrimo dalyviams kyta sunkumai ir abejonės ***vertinant vaikų pažangą mokymosi mokytis gebėjimo srityje***: „[...]“

*kažkaip, labai daug apmąstymų yra prie tų pasiekimų vertinimų. Ir būtent čia mokėjimo mokyti, tas, susiję kažkaip“ (FG1-2E). Tiriamųjų nuomone, pasikeitus vaikų pasiekimų vertinimo sistemai, iškilo nauji išbandymai atskiriant, kas atlieptų vaiko mokymosi mokyti gebėjimo pasiekimus, kaip juos pastebėti. Tai įvardijama, kaip sunkiausia pedagoginė patirtis: „Na, tai čia tokia sritis, kaip, pavyzdžiui, atėjau dirbti su tuo nauju vertinimu, iš pradžių tai man buvo labai sunku, kai jau dedi tuos pliusiukus / minusiukus, kokiai kompetencijai nori tą vaiką įvertinti, ir aš dažnai taip susimąstydavau – iš viso, kas tiktų prie tos kompetencijos? Kaip aš ją turiu pamatyti? Tai va, čia buvo toks „biški“ iššūkis [...], kažkokį pastebėjimą, tai va, man buvo sunkiausia ta patirtis, išskirti, vat, būtent tai kompetencijai kažkokį, nu, jo įgūdį“ (FG1-1R). Išskirtina tai, kad pedagogai, nors ir intuityviai pastebi vaiko mokymosi mokyti gebėjimo pasiekimus, bet negali pagrįsti to įrodymais: „Dar paskui dar, įrodymo reikia, kur įrodymas ir, kaip sakau, [...] kur įrodymas, kad jis tikrai moka mokyti“ (FG1-7R/Visi); „Ir kokį man įrodymą pritaikyti?“ (FG1-20Virg).*

Kognityvinio konstruktyvizmo teorijoje mokymosi veiklos refleksija pabrėžiama kaip pati svarbiausia, kuriant asmens žinojimą, bei esminė mokymosi mokyti gebėjimo struktūrinė dalis, yra grįsta mokymosi mokyti visą gyvenimą nuostatos įprasminimu. Vaikai turi suvokti, kaip jie mokosi ir kaip lengviausia jiems tai daryti. Aptariant, kaip pavyko atlikti veiklą ar užduotį, prisimenant, apmąstant, tikslinant, ką patyrė, pamatė, ką suprato, kas pavyko, o kas sekėsi sunkiau, yra svarbiausias stimulus vaikui pačiam modeliuoti savo veiklą ir siekti rezultato. **Vaiko refleksavimo įgūdžių ugdymas** atskleidė pedagogų išsakytus potyrius apie tai, jog jie patiria sunkumus, abejones, pedagogams kyla neaiškumai mokant vaikus reflektuoti – kada reikėtų reflektuoti su vaikais, kada vaikams privalu įsivertinti savo žinias ir patirtį („Gal pirmiausia pagal situaciją, kada man reikia įsivertinti, kada ne. Tau tikslinga“ (FG1-17Virg)). Pedagogams neaišku, ar mokant vaikus reflektuoti svarbu, kad tai vyktų nuolatos ar po kiekvienos veiklos, ar rečiau, kokie klausimai turėtų būti užduodami („Iš tikrųjų, tai ar po kiekvienos veiklos tas vaikas turi kažką parašyti, gal, kaip šiandien diena sekėsi, ką tu sužinojai“ (FG1-17R)). Kadangi vaikams mokantis labai svarbios teigiamos emocijos, kad vaikas džiaugtųsi mokymosi procesu ir jo rezultatais bei išliktų motyvuotas, norėtų toliau mokytis, pedagogai mokymosi rezultatų įsivertinimui siūlo ir kompromisinį variantą, t. y. siūlo susikoncentruoti į bendrą teigiamas emocijas skatinantį vyksmą: „Kaip sakau, gal geriau pasiploti visiems kartu, pasidžiaugti, kas įvyko, geromis emocijomis“ (FG1-17V). Tai atliepia autorių (Bowman et al. 2001; Pound, 2005) mintis, kad

svarbu atpažinti kiekvieno besimokančiojo jausmus, juos suprasti bei atliepti, vaikui siekiant mokymosi mokytis gebėjimo.

Vaikų mokymosi mokytis gebėjimo ugdymui(si) labai svarbi pedagogo patirtis, jo požiūris į mokymosi mokytis gebėjimo ugdymo(si) įgyvendinimą bei ugdymo proceso rekonstravimą. Tyrimo dalyviai teorijos ir praktikos santykį ugdant mokymosi mokytis gebėjimą vertina skirtingai. Pedagogai pabrėžia turimą ir pedagoginėje veikloje įgytą praktinės **darbo patirties** reikšmę. Jauniems, ką tik pradėjusiems dirbti pedagogams, neturintiems pakankamai praktinės patirties, kyla sunkumai sudominant, motyvuojant vaikus mokymosi veiklai, organizuojant tinkamas veiklas, skirtas sėkmingam mokymosi mokytis gebėjimo ugdymui(si): „*Vat, pavyzdžiui, ane, kolegė sako, nežinau, kaip sudominti, viena veikla ar dvi patinka, nu, tai „daviai“ per ją. Nu, tai, vat, jaunesnis pedagogas nelabai, su patirtim viskas ateina*“ (FG3-17I). Į vaiką orientuotoje paradigmoje teigiama, kad pedagoginė patirtis nuolat pildosi ir yra plėtojama per socialinę sąveiką su vaiku, taip sudaromos sąlygos naujos ugdymo(si) praktikos projektavimui.

Pedagogų praktikoje išryškėjo subtema 1 „**vaiko elgsena ugdymo(si) procese**“. Ikimokyklinis amžius yra laikas pradėti ugdyti(s) metakognityvines žinias, t. y. supratimą apie tai, kaip vaikas mokosi. Pedagogų patirtyse išryškėjo nuomonė, jog vaikų supratimas apie tai, kaip jie mokosi, **priklausu nuo vaiko amžiaus**: „*Vyresniame amžiuje jau atsiranda tie žodžiai „aš išmokau“ ir jis jau pradeda suprasti, kad čia jau išmokau, gal ir aš galiu išmokti*“ (FG3-1N).

Mokymosi motyvacija teoriniame kontekste (Balevičienė, Paurienė, 2013; ir kt.) yra viena iš mokymosi mokytis kompetencijos sudedamųjų dalių, kuri lemia tolesnį besimokančiojo nusiteikimą mokytis ir mokymosi pasiekimus. Tyrime dalyvavę pedagogai mokymosi mokytis gebėjimo ugdymo(si) centrine ašimi taip pat išskiria mokymosi motyvaciją ir pažymi, jog: „*[...] motyvacijos labai reikia vaikams. Jeigu nieko [...]. Ko nemėgsta, tu nepriversi vaiko*“ (FG3-11Dov). Atsižvelgdami į tai, pedagogai nuolat ieško būdų, kaip skatinti vaiko motyvaciją, tačiau susiduria su vaiko pažintinės **motyvacijos stoka, nenoru dalyvauti mokymosi veikloje**: „*Bet yra tokių. Jie nemotyvuoti*“ (FG2-2L); „*Sakau, vienas be motyvacijos, nu, auklėtoja, nu, auklėtoja, nu, ką man čia rašyt? O ten du reikėjo rašyt, o čia ant spintų skaičiukai. Nu, kaip ten*“ (FG3-10K). Pedagogai tokiu atveju linkę atkreipti dėmesį į suaugusiojo veiksmus, kurie lėmė tokią vaiko būseną, ir tai įvardija kaip patį didžiausią pedagoginį nerimą: „*[...] kad jisai nenori, tai man yra pats baisiausias dalykas, kai pasako – aš nenoriu, man nepatinka, aš negaliu, jeigu mes vaiką priverčiam prie to „aš negaliu“, tai jau yra negerai*“ (FG2-10S). Vaiko motyvaciją mokytis pedagogai sieja su pačių pedagogų asmenybe

bei gebėjimu sėkmingai ir konstruktyviai sąveikauti su vaiku: „*Taip, net yra – man auklėtoja šita nepatinka, o šita auklėtoja man patinka. Ir aš šitai sakysiu vienaip, kaip aš moku, o šitai sakysiu, kad aš nenoriu, kad aš ir moku*“ (FG2-13JK).

Ne tik motyvacija, bet ir pasitikėjimas yra akcentuojamas, kaip ypač svarbus žmogaus mokymosi mokyti gebėjimams (Europos Parlamento ir Tarybos rekomendacija dėl bendrųjų visą gyvenimą trunkančio mokymosi gebėjimų, 2006). Tai atliepai ir tyrime dalyvavę pedagogai, pabrėždami, jog **nepasitikėjimas savimi, savo jėgomis** yra vienas iš sėkmingų rezultatų ugdant(is) mokymosi mokyti gebėjimą trukdžių. Vadinas, pedagogams svarbia užduotimi tampa padėti vaikui, skatinant jį pasitikėti savo jėgomis. Grupinių diskusijų dalyvių teigimu, vaikui, kuris nepasitiki savimi, kyla daug problemų, todėl jie, bendraudami su vaiku, jį nuolat stebi ir atliepia jo poreikius: „*Yra vaikų, kurie truputėlį pradeda gūžtis, jeigu jiems nepavyksta [...]. Tai tam mes ir esam, kad pastebėtumėm, ir mes kitaip bendraujame*“ (FG1-8M/V). Atsižvelgiant į tai, taikomi įvairūs vaiko skatinimo būdai, kad vaikas bandytų pats atlikti veiklas, džiaugtųsi mokydamasis ir išmokdamas: „*Bet dažnai būna, kad nemoku, padėk, padėk, nemoku. Nu, bandyk, nu, žiūrėk, va, aš kerpu taip ir tu pabandyk. Nu, man negražu, nu, bet tu pažiūrėk kitaip, tai nereiškia, kad negražu, nu, tai kitą kartą išeis gal dailiau. Ta prasme, irgi tas toks nemokėjimas, tas toks perėjimas turi būti. Bet tas, aišku, irgi skatini, irgi tas, kad po kažkiek tai laiko tau irgi išeis*“ (FG1-11R). Kai vaikui stinga pasitikėjimo savimi, jis ieško pagalbos, tačiau tuo pačiu nepasitiki ir kitų jam teikiama pagalba: „*Bet, vat, kodėl ir yra mokėjimas mokyti, nes žiūrėdamas į kitą vaiką, jis neįstengia rast savo būdą, jis nepasitiki savimi, nepasitiki to vaiko žiniomis ir tikrai penkioliktą kartą paklausus manęs, vat, kažką padaro. Tai jau, manyčiau, jau sudėtingiau sekasi*“ (FG2-2R).

Pedagogų patirtyse išvelgta **atsakomybės stoka mokantis kartu su kitais**, kaip vienas iš trukdžių ugdant(is) vaikams mokymosi mokyti gebėjimą. Tyrimo metu atsiskleidė, kad kartais vaikai patys nenori spręsti problemų, jų sprendimą perduoda kitiems, ypač atlikdami komandinį darbą, ir tai kliudo vaikui efektyviai ugdytis mokymosi mokyti gebėjimą: „*Būna, kiti vaikai labai gudrūs. Vat, jie patys nesprendžia, jie tada kitam perduoda problemą*“ (FG2-15R).

Pedagogai, kaip trukdį sėkmingai vaikams ugdytis mokymosi mokyti gebėjimą, įvardija **vaiko atkaklumo stoką**, kuri siejama su vaiko gabumais, nes besimokantysis, kuriam reikia daugiau laiko atliekant vienokią ar kitokią veiklą, kurį reikia dažniau skatinti, praranda norą stengtis ir atlikti užduotį: „*Ir jo atlikimas visiškai skirtingas. Tas gabesnis gal padarys, ten, per dešimt minučių kažkokį darbėlį, o kitam reikės labai didelio paskatinimo ir jisai gal*



*per kelis kartus eis, [...] nenorės pabaigti, bet jie ir skirtingai, prie jo ir skirtingai prieini. [...] tas, kuriam sunkiau, nu, jam, nu, gerai taip dvi minutes duodi, ten, rašyt ar paišyt, nu, ir leidi pailsėti, nu, gerai pabaigsim“ (FG1-6R).*

Mokymosi mokytis gebėjimo ugdymuisi svarbi namų aplinkoje įgyta vaiko mokymosi patirtis (subtema 1 „**vaiko šeimos nuostatos**“). Atsižvelgdami į tai, pedagogai teigia, kad sėkmingam vaikų mokymosi mokytis gebėjimo ugdymui(si) nuostatas formuoja ir vaiko **šeima, kuriai kartais trūksta supratimo apie vaiko mokymosi mokytis gebėjimo ugdymą(si)**: „*Tai, sakau, nuostatas formuoja šeima ir mokymąsi formuoja šeima“ (FG2-6J). Pasak tyrime dalyvavusių pedagogų, šeimos nusistatymas vaikų mokymo(si) atžvilgiu lemia ir vaiko motyvaciją mokytis: „Kaip ir sako kolegė, bet, žinokit, ta motyvacija, tas noras mokytis vis tiek ateina vaikams iš šeimos“ (FG2-7J). Šeima yra pirminė ir svarbiausia vaiko socializacijos erdvė. Pabrėžiamas vaiko tėvų požiūris į mokymąsi, nes vaiko požiūris formuojasi priklausomai nuo jo šeimos narių nuostatų („*Tai yra mažas vaikas, šeima jam vis tiek yra svarbiausia. Ką pasakys mama, ką pasakys tėtis, tai, nu, bus tikrai svaru [...]. Ir tas, vat, noras mokytis ar tai nenoras kažką daryti, ar, nu, kažko imtis, kažkuo domėtis, ateina iš šeimos. Jeigu tėvai nesidomi niekuo, ką vaikas daro, tai vaikui iš viso nėra jokio... Tai, ką jau jis pats iš savęs norės, tą ir darys, o jeigu jis dar, sakykim, dar dažnai būna toks atvejis, kad, sakykim, sukabinti tie darbeliai ir tėvai pradeda lyginti tų vaikų darbus [...]. Tai tada jis iš viso nieko nebenorės daryti. Tai jis ir gauna motyvaciją, kad jis gali nieko nedaryti, ir tada jis galvoja, jog tai natūralu. Nes aš ir sakau, mokysis tas, kam sekasi“ (FG2-J)), ir matomo šeimoje pavyzdžio („*Jie tiesiog mato, jie tą daro, nes, tarkim, su kompiuteriu mato, kaip tėtis dirba ar mama, jie irgi pasideda, aš dabar darbe, dirbu, netrukdykit man. Motyvacija yra vaiko“ (FG2-12LP); „Sakau, vienas be motyvacijos, nu, auklėtoja, nu, auklėtoja, nu, ką man čia rašyt? O ten du reikėjo rašyt, o čia ant spintų skaičiukai. Nu, kaip ten? O vakare ateina mama pasiimti ir grynai tokia pati. Ir aš, nu, iš kur, kitaip negali būti, ir tiesiog supranti, kad... nu...“ (FG3-10K).***

Pedagogų patirtys išryškino įvairius šeimoje vykstančius procesus, kurie turi negatyvų poveikį vaiko, kaip besimokančiojo, ugdymuisi: pasyvus tėvų požiūris, nesidomėjimas vaiko užsiėmimais ir veiklomis, tėvų neveiklumo pavyzdys, skatinantis ir vaikus nieko prasmingo neveikti, vaiko pasiekimų lyginimas su kitų vaikų pasiekimais. Visa tai demotyvuoja vaiką ir lemia jo neteisingo požiūrio į mokymąsi susiformavimą.

**Įstaigos administracijos įpareigojimai** (subtema 1), pedagogų požiūriu, kelia susipriešinimą tarp įstaigų administracijų ir pedagogų. Tai išskiriama kaip **prievolė laikytis rekomendacijų, standartų**: „*Standartai, ir*

*kai tu bandai pasakyti, kad čia tik rekomendacija, aš nenoriu taip dirbt ir vaikam taip nepatinka. Sako – „bet taip turi būt“ (FG3-14I). Akcentuojama, kad pedagogai įsprausti į tam tikrus rėmus, apkrauti įvairių dokumentų pildymu: „Yra, yra tie rėmai, reikia parašyti, kaip parašyti. Nežinau, kaip jaunesnes pedagoges, bet mane tai erzina“ (FG3-17I); „Planai, kad taip turi būti, tie popieriai visi“ (FG3-14I). Pedagogai kaip sunkumą išskiria ir tai, kad atnaujintų ikimokyklinį ugdymą reglamentuojančių dokumentų paskirtis buvo suteikti pedagogams daugiau laisvės organizuojant ugdymosi procesą savarankiškai ir tai pristatoma tik kaip rekomendacija, tačiau realybėje tai tapo privaloma: „Suprantat, visą medžiagą, ką mes turim, iš tikrųjų, ta atnaujinta pedagogika, tai buvo kaip pagalbinė medžiaga pedagogui, o visa tai išaugo į tai, kaip privaloma daryti, ir yra labai liūdna dėl to. Nes, sakau, kai atnaujino tas programas, šiek tiek ir aš dalyvavau tenais. Tai buvo visų šitų dėstytojų, ir mes jom sakom – „jūs dabar, mes dabar prikursim, padarysim tas rekomendacijas“. Sako – „bet čia yra rekomendacijos, čia yra jūsų, niekas neis, niekas nepatikrins, čia jum pagalba“. O išėjo taip, kad ta mūsų pagalba yra kontroliuojama. Tai vat taip“ (FG3-18I). Pedagogai taip pat išreiškia nerimą, kad toliau tobulinant ikimokyklinio ugdymo reglamentavimą jie vėl bus įsprausti į tam tikrus rėmus: „Tu gali čia piešti, ką nori, kurti, ką nori, vėl įsisprausim, kaip pedagogai, to nemėgstam, į rėmus“ (FG3-18I). Išryškėjo svarbi problema, jog rekomendacijos tampa privalomomis nuostatomis ir atsiranda sankirta su galimybe lanksčiau veikti, tikslingiau atliepti vaiko poreikius.*

Tyrime dalyvavę pedagogai išskiria **prievozę laikytis dienos režimo veiklą** ir pabrėžia, kad šiuolaikinis ugdymo(si) procesas gali vykti bet kur ir bet kuriuo metu. Tačiau susiduriama su būtinybe laikytis tam tikro režimo, kaip, pavyzdžiui, kiekvieną dieną vesti „ryto ratą“: „Ir, be to, va, pavyzdžiui, ryte sportas arba muzika. Tai tu paimsi, tikrai nedarysi dar kartą ryto rato, kad pasodinsi vaikus į ryto ratą, tai, reiškiasi, tu ten gali prasivesti“ (FG3-15Dov). Pedagogai ugdymui išnaudoja ir netradicines aplinkas, tačiau vaikų tėvai linkę pastebėti tik formalią veiklą, akcentuodami ir susiedami ją su veikla grupėje: „Nes kartais vaikam tai taip, kaip sako, prausykloj tu gali puikiausiai padaryti ryto ratą ir daugiau išmoks, negu ten tame ant kilimėlio. Bet kad ką mes pastebėjom, reiškias, jeigu tu neakcentuoji, kad ryto ratas vyko, tai tėvai tada klausia – o tai vakar nebuvo, o pamokėlės nebuvo, pamokėlės veiklos, nebuvo, taip? Nu, maždaug, jeigu, vat, jie nemato, tai reiškias, jau nebuvo, tai, nu, vat, sakau“ (FG3-14). Pedagogai akcentuoja, kad formalumų laikytis reikia, tačiau ugdymą vis tiek organizuoja taip, kaip jiems atrodo geriausia: „Formalumas yra formalumas, o auklėtoja daro, man atrodo, kiekviena grupė taip, kaip jom atrodo“ (FG3-14Dov).

Išanalizuoti vaikų mokymosi mokytiis gebėjimo ugdymo(si) sunkumai reikalauja ir įrankių, kurie padėtų juos įveikti. Pirmiausia tai sietina su pedagogų, dalyvavusių tyrime, poreikiais jų profesiniam augimui.

**9 lentelė.** Pedagogų poreikių profesiniam augimui įprasminimas

Tema	Subtema 1	Subtema 2
<b>Pedagogų poreikiai profesiniam augimui</b>	Pedagogų išreikšti poreikiai	Informacija apie mokymosi mokytiis gebėjimo integravimą į pasiekimų žingsnius
		Mokymosi mokytiis gebėjimo ugdymo gairės
		Idėjų bankas, kaip sėkmingai ugdyti mokymosi mokytiis gebėjimą
		Metodinės rekomendacijos, kaip ugdyti mokymosi mokytiis gebėjimą
		Pedagoginių kompetencijų tobulinimo programa – vaikų mokymosi mokytiis gebėjimo ugdymas(is)

Pedagogų tyrimo metu atsiskleidė **pedagogų išreikšti poreikiai profesiniam augimui** (subtema 1). Mokymosi mokytiis gebėjimas yra integruota ugdymo(si) sritis, tačiau pedagogai pasigenda nurodymų, kaip ją reikėtų integruoti į kitas sritis. Pedagogai išsakė, jog jiems reikalinga **informacija apie mokymosi mokytiis gebėjimo integravimą į pasiekimų žingsnius**: „Reikėtų nurodymų, kaip tą mokėjimą mokytiis integruoti į kiekvieną žingsnį. Kaip mokėjimą mokytiis integruoti į tyrimus, į kūrybiškumą, į estetikos suvokimą. Va, šitaip, nes kaip atskirai, nu“ (FG3-17N).

Tyrimo dalyvių patirtyse išryškėjo, jog jiems reikalingos **mokymosi mokytiis gebėjimo ugdymo gairės**, teikiančios galimybę šią ugdymo(si) sritį sėkmingai plėtoti pedagogui: „Aš manau, tokių griaučių gal, ne, va, to, kad va, taip ir ne kitaip. Su tokia galimybe, kad aš galiu plėsti arba keisti, man reikia, nes tas...“ (FG3-16K). Mokymosi mokytiis kompetenciją tyrinėjantys autoriai (Munro, 2003) rekomenduoja turėti sukurta sistemą, kaip tobulinti ugdymą, ir išskiria, kad pedagogas, konstruktyviai vertindamas savo praktiką, turi remtis kriterijų rinkiniu, pagal kurį gali įvertinti savo patirtį ir ją tobulinti, ir tik tada bus pasiektas ugdymosi proceso sėkmingumas. Gairių poreikis rodo, jog pedagogams neaišku, kaip reikia mokyti vaikus mokytiis: „Gairių“ (FG2-16J/R); „Bet mes nežinom, kaip gi reiktų mokyti, kaip mus mokė, mes taip bandom mokyti ir vaikus. Galbūt reiktų kažkokių gairių. Sakykim, ar atmintinai, ar ne atmintinai, ar galbūt šitaip, ar galbūt taip, ar gal [...]“ (FG2-16J); „Va, tokių knygelių nėra, galbūt gairių ir reiktų“ (FG2-17S). A. Pritchard (2009) nuomone, švietimas turėtų būti aiškus, o tam tikros informacijos nežinojimas tampa kliūtimi mokymo procesui organizuoti.

Siekiant sėkmingai ugdyti vaikų mokymosi mokyti gebėjimą, pedagogams reikalingas **idėjų ar galimybių bankas** (kaip sėkmingos patirties atvejai): „*Kaip idėjų banką*“ (FG3-16I); „*Kaip galimybių banką jam*“ (FG3-17I). Tyrimo dalyviai pabrėžia, kad pasigendama **metodinių rekomendacijų, kaip ugdyti mokymosi mokyti gebėjimą**, motyvuoti vaikus bei mokyti juos įsivertinti, nes šiuo metu teisingo atsakymo pedagogai nežino ir išskiria, kad niekur tai nėra apibrėžta: „*Sistemos norisi, galbūt, ar ne*“ (FG1-17E); „*Kažkokių rekomendacijų, kaip skatinti tą mokėjimą ir kaip tą motyvuoti, ir tą patį įsivertinimą, nes dabar darom pačios, [...] bet, nu, teisingo atsakymo niekas nežino. Niekur nėra parašyta*“ (FG1-17M). Tyrimo dalyviai išreiškė poreikį konkrečioms užduotims, kurios, pasak pedagogų, palengvintų ir sustruktūruotų jų darbą: „*Tos konkrečios užduotys, jos palengvina mums darbą ir tikrai nereikia kažko kurti, kažkur kažko ieškoti, t. y. pasiimi, darai, matai, žiūri. Aha, čia kažkas ne taip, kažkur pats pasitobulini*“ (FG2-13J). Akcentuotina ir tai, kad nors pedagogai mini, jog įvairios rekomendacijos apsunkina jų darbą, tačiau mokymosi mokyti gebėjimo ugdymo(si) srityje rekomendacijų jiems vis dėlto reikėtų („*Rekomendacijos*“ (FG3-14Visos)).

Tyrimo metu išryškėjo pedagogų poreikis **tobulinti kompetencijas apie tai, kaip sėkmingai ugdyti mokymosi mokyti gebėjimą**: „*Mums reikėtų seminarų, mokymų, kažkokių naujų žinių [...], bet man atrodo, kad reikia*“ (FG1-17M); „*Va, šito, tai kursų nėra tokių*“ (FG2-17R).

**Apibendrinimas.** Tyrimo metu išryškėjo sėkmingo mokymosi mokyti gebėjimo ugdymo(si) trukdžiai. Pedagogai pabrėžia savo patirties stoką ir išryškina, kad **nepakankamai supranta mokymosi mokyti gebėjimo sampratą bei turinį**. Tai atskleidžia teorijos ir praktikos santykio problematiką, **apsunkina šios srities ugdymo(si) organizavimą, reikalingų priemonių identifikavimą, tuo pačiu apsunkina ir vaikų pažangos bei pasiekimų vertinimą**. Pedagogai abejoja savo veiklos teisingumu, tai įvardija kaip sunkiausią pedagoginę patirtį. Tyrimo dalyviai patiria **neaiškumus, mokydami vaikus reflektuoti**, jiems kyla klausimai, kada privalu vaikams įsivertinti savo žinias, ar tai turi vykti nuolatos, ar po kiekvienos veiklos, ar rečiau, jiems neaišku, kokie klausimai vaikams turėtų būti užduodami. Taip pat išskiriama **pedagoginio darbo grupėje patirtis**, kaip svarbus veiksnys siekiant sėkmingai ugdyti mokymosi mokyti gebėjimą. Pedagogų nuomone, **vaikai supranta, kad mokosi tik vyresniame amžiuje**, nors teorinėse įžvalgose pabrėžiama, kad mokyti vaikai pradeda jau nuo kūdikystės. Išryškėjo ir vaikų **motyvacijos dalyvauti mokymosi veikloje stoka bei nepasitikėjimas savo jėgomis, atsakomybės stoka mokantis kartu su kitais, atkaklumo stoka siekiant mokymosi tikslų**. Būtent šias vaiko asmenines savybes pedagogai įvardijo kaip reikšmingas mokymosi mokyti gebėjimo ugdymuisi. Pedagogai

*pastebi šeimos nuostatų įtaką vaiko požiūrio į mokymąsi formavimosi aspektu, ypač pabrėžiama negatyvaus tėvų požiūrio įtaka teisingam vaikų požiūrio į mokymąsi susiformavimui. Kaip reikšmingus trukdžius pedagogai įvardija įstaigos administracijos įpareigojimus laikytis rekomendacijų, standartų bei dienos režimo veiklų, kurios verčia juos įsisprauti į tam tikrus rėmus, pildyti įvairius dokumentus. Pedagogų patirtyse atsiskleidė ir poreikiai jų profesiniam augimui. Jiems būtina informacija apie mokymosi mokytis gebėjimo integravimą į pasiekimų žingsnius, mokymosi mokytis gebėjimo ugdymo gairės, idėjų bankas ar metodinės rekomendacijos, kaip ugdyti mokymosi mokytis gebėjimą, išreikštas ir pedagoginių kompetencijų tobulinimo programos poreikis.*

### 3.2. Vaikų mokymosi mokytis gebėjimo ugdymo(si) ikimokykliniame ugdyme patirčių analizės rezultatai

#### 3.2.1. Vaikų metakognicijos raiška ir refleksijos organizavimo ypatumai

Teorinėse išvalgose pabrėžiamas vaiko, kaip besimokančiojo, metakognicijos aspektas, todėl tyrimo metu siekta išsiaiškinti, kaip vaikų patirtyse atsiskleidžia jų supratimas apie turimas savo žinias bei mokymąsi, taip pat supratimas apie tai, kokius mokymosi tikslus vaikai kelia ir kaip projektuoja veiklas.

Norint išsiugdyti mokymosi mokytis gebėjimą, būtinas besimokančiojo suvokimas apie savo mokymosi patirtį. Vaikams reikalingos žinios apie jų kogniciją, t. y. metakognityvinės žinios, kurios gali būti įgyjamos stebint ir suprantant savo paties kognityvinį veikimą. Kai vaikas sąmoningai suvokia vykstančius pokyčius mokymosi procese, jis gali įvertinti savo žinių trūkumą ar poreikį ir būtinybę mokytis. Tokiu būdu vaikas tampa besimokančiuoju. Tyrimo metu išryškėjusi tema „**žinios apie save, kaip besimokantįjį**“, atskleidė, kad **vaikai vertina savo turimas žinias** (subtema). Kajus (5 m. 9 mėn.) ir Ignė (5 m.), paklausti apie tai, ar moka rašyti raides, *įvardija savo turimas žinias* ir išvardija atskiras savo vardo raides bei sujungia jas į visumą. Tai pagrindžia autorių (Taylor, 2004; Daniels, Clarkson, 2010; Pillow, 2010) mintis, kad jau ikimokyklinio amžiaus vaikai geba koncentruoti dėmesį ir sujungti nesusijusią informaciją, o tai yra dalis tobulėjančios savireguliacijos, kuri padeda įsisavinti informaciją. Kajus (5 m. 9 mėn.) įvardija savo turimas žinias ir kritiškai į jas žvelgia, t. y. įsitraukia į savirefleksijos procesą vertinamas savo žinias. Tai atliepia D. H. Daniels ir P. K. Clarkson (2010)

mintis apie vaikų savikritišką savęs vertinimą bei tai, kad jie supranta tiek teigiamas, tiek neigiamas savo savybes vienu metu.

Tyrėja: *O tu jau mokėjai tas raides rašyti ar daryti?*

Kajus (5 m. 9 mėn.): *Moku aš. Aš... Tai mano vardas – Kajus, na, tai aš... Tai man tiktais reik nuspalyvinti „K“, „A“, „J“, „U“, „S“. [...] Ir mano vardas gaunasi.*

T.: *Tai tu čia jau labai daug žinai.*

K.: *Jo, visas beveik... Visą abėcėlę.*

Išryškėjo *emocijų svarba vertinant savo žinias*. Ignei (5 m.) patinka rašyti raides, ji supranta savo mokymosi patirtį, turimas žinias bei džiaugiasi savo pasiekimais. Mergaitė demonstruoja ne tik teigiamas nuostatas į mokymąsi, tačiau norą bei motyvaciją mokytis toliau, nes ši veikla jai teikia geras emocijas. Kaip išskyrė mokslininkai (Bowman et al. 2001; Pound, 2005), emociškai pozityvi aplinka skatina ikimokyklinio amžiaus vaikus mokytis, mąstyti ir veikti, didina mokymosi motyvaciją.

Tyrėja: *O tau patinka rašyti raides?*

Ignė (5 m.): *Patinka.*

T.: *O kokias tu moki rašyti raides?*

I.: *Moku rašyti savo vardą, „G“, „N“...*

T.: *Vardą savo moki rašyti?*

I.: *Aha. [...] „I“, „G“, „N“, „Ė“.*

T.: *Oho, tai čia daug raidžių moki rašyti?*

I.: *Aha. Čia mano vardas.*

Pastebėta, kad Ignė (5 m.) įvardija *savo žinias ir tai, kad išmoko pati*, o tai rodo, jog mergaitė stebi savo kognityvinius procesus. Kaip teigia autoriai (Taylor, 2004; Daniels, Clarkson, 2010; Pillow, 2010), tai, kad vaikas tobulina savo savirefleksijos gebėjimus, rodo tobulėjančius smegenyse vykstančius procesus, kurie susiję su atmintimi, dėmesio sutelkimu. Ignė (5 m.) nepamini, kad jai reikalinga pagalba mokantis, atvirksčiai – ji pasitiki savo jėgomis, išryškėja jos, kaip besimokančiosios, autonomija, kuri yra svarbi vaiko savęs įsivertinimui ir refleksijai (Weimer, 2013; Benkosi, 2014; Andriema, 2016) bei yra labai svarbi mokymosi mokytis gebėjimo ugdymo(si) prielaida.

Tyrėja: *O raides, kai rašot, ar padeda kažkas, ar klausi auklėtojos, kaip čia parašyti tą raidę?*

Ignė (5 m.): *Aš pati jau išmokau.*

Interviu metu Rita (6 m.) gana konkrečiai **įvardijo, ko išmoko veiklos metu** (subtema), taigi mergaitė sąmoningai supranta, kaip ji mokosi, bando suprasti savo mokymosi procesą. Tai atliepia autorių (Taylor, 2004; Daniels,

Clarkson, 2010; Pillow, 2010) mintis, kad vaikai augdami vis geriau įvertina savo žinias ir jau nuo penkerių metų tobulina metakognityvinius gebėjimus. Mokslininkai (Pramling, 1990; Hoskins, Fredriksson, 2008; Moreno, Martin, 2007) pastebi, kad mokymosi mokytis gebėjimo ir metakognicijos sąvokos yra glaudžiai susijusios.

Tyrėja: *Ko tu šiandien išmokai darželyje?*

Rita (6 m.): *Aš šiandien išmokau su pagaliukais statyti, va, kur vėliava, raketa. Aš taip stačiau.*

Pasiteiravus Martyno (5 m. 5 mėn.) apie tai, ko jis išmoko darželyje, vaikas suabejojo ir pasitikslino, ar tikrai darželyje. Galima įžvelgti tam tikrų atminties strategijų taikymą, siekiant suprasti savo mokymąsi ir atsiminimą – berniukas perklausė tyrėjos ir konkrečiai įvardijo tai, ką veikė ir ko išmoko darželyje. Ši situacija atliepia autorių (Taylor, 2004; Daniels, Clarkson, 2010; Pillow, 2010) teiginį, kad ikimokyklinio amžiaus vaikai gali naudoti atminties strategijas daiktams ar veiklai pažįstamoje aplinkoje atsiminti.

Tyrėja: *Aš noriu tavęs paklausti, ko tu šiandien išmokai? Ko tu šiandien išmokai darželyje?*

Martynas (5 m. 5 mėn.): *Darželyje?*

T: *Mhm.*

M: *Piešti mašiną.*

Kajus (5 m. 9 mėn.), išgirdęs klausimą, iš pradžių norėjo sakyti, kad nesimokė nieko, tačiau pagalvojęs atsiminė ir įvardijo tai, ką mokėsi ir veikė, *išmokimą labiau siedamas su akademiniiais dalykais*, t. y. raidžių mokymusi. Įžvelgtina ir tai, kad vaikas sieja savo mokymosi veiklą su realiu pasauliu, t. y. būtinybe parašyti savo vardą, o tai patvirtina D. Whitebread (2012) teiginį, jog ikimokyklinio amžiaus vaikų mokymuisi yra svarbios su realiomis gyvenimiškomis situacijomis susijusios veiklos.

Tyrėja: *Pasakyk man, ką tu šiandien darželyje išmokai?*

Kajus (5 m. 9 mėn.): *Kad nieko... Mokinausi – dariau iš plastilino raides.*

T.: *O kokias raides?*

K.: *Tiesiog, aš turiu savo vardą parašyti... Nuspalvinau tada raidelę... Dvi raides apklijavau.*

Su akademiniiais dalykais – raidžių rašymu – išmokimą sieja ir Ignė (5 m.). Išskirtina tai, kad iš pradžių paklausta, ko šiandien mokėsi, ji atsakė, kad darželyje žaidė – mergaitė susiejo mokymosi veiklą su žaidimu, kurio metu vaikai komunikuoja, diskutuoja, formuluoja aukštesnio lygio apibendrinimus ir savo žinias (Moreno, Martin, 2007; Pramling Samuelsson,

Asplund Carlsson, 2008; Alvestad, 2011; Sim, Xu, 2017). Vėliau Ignė (5 m.) *įvardijo tai, ko mokėsi su pedagogu*, susiedama tai su jau turimomis žiniomis apie raides. Šis aspektas atliepia kognityvinio konstruktyvizmo idėją, kad besimokantysis žinias konstruoja pats, siedamas jas su jau turėta savo patirtimi (Powell, Kalina, 2009; Steve Olusegun 2015; Baysan, Silman, 2016).

Tyrėja: *Ko tu šiandien išmokai? Ko tu šiandien mokeisi? Gal kažką tai mokėtės šiandien?*

Ignė (5 m.): *Žaidžiam.*

T.: *Žaidėt?*

I.: *Aha.*

T.: *O su auklėtoja ką mokėtės?*

I.: *Aš jau moku rašyti raides.*

T.: *Šiandien ir mokėtės gal rašyti raides?*

I.: *Gal mokėmės... Gal vakar mokiausi.*

Interviu metu bendraujant su Rita (6 m.) atsiskleidė, kad ji vertina savo *naujai įgytas žinias ir sieja jas su atmintyje turimomis žiniomis*. Tai sietina su B. H. Pillow (2010) mintimis, kad vaikai įvertina savo žinias – atsimena tai, ką žinojo, supranta tai, ką naujo sužinojo, ir šie gebėjimai didėja palaipsniui jau nuo ketverių–penkerių metų. Rita (6 m.) vertina ne tik savo žinias, tačiau ir veiklos sudėtingumą, jos manymu, namuose esanti dėlionė buvo sudėtingesnė. Mergaitė džiaugiasi savo pasiekimu sudėliojus sunkesnę dėlionę. Galima įžvelgti, kad Rita (6 m.) supranta ir įsivertina, kiek pastangų įdeda atlikdama vienokią ar kitokią veiklą. Pasak autorių (Rowson, 2000; Daniels, Clarkson, 2010; Pillow, 2010), vaikai įvertina savo pažangą atliekant mokymosi veiklas, o mokymosi mokytis gebėjimo ugdymąsi užtikrina besimokančiojo gebėjimas įsitraukti į savirefleksijos procesą.

Tyrėja: *Ir naują čia kažką sužinojai?*

Rita (6 m.): *Taip.*

T.: *O ką naujo?*

R.: *Taip. Tokių pagaliukų neturim namuose.*

T.: *Aaa... Tokių pagaliukų neturi...*

R.: *Bet turiu sunkesnę Elzos dėlionę. Per savo gimtadienį užvakar dėliojau, visus sudėliojau, tik trūko detalių.*

Išskirtina tai, kad kai kurių vaikų paklausus apie tai, ko jie išmoko, vaikai susimąstydavo ir šiek tiek pasimesdavo. Taip išryškėjo subtema „**įvardija, ką veikė, ne ko išmoko**“. Dovilė (6 m.), interviu metu išgirdusi šį klausimą, tylėjo. Tai leidžia manyti, kad mergaitė *nesuprato žodžio mokymasis reikšmės*, nes paklausus jos apie tai, ką ji veikė darželyje, Dovilė (6 m.) iškart atsakė apie žaidimus bei užduoteles, o dar vėliau paklausta apie



veiklą tą dieną, mergaitė atsakė, kad kepė pyragą. Kognityvinio konstruktyvizmo požiūriu, pasak autorių (Powell, Kalina, 2009; Steve Olusegun 2015; Baysan, Silman, 2016), mokymuisi įtakos turi mokymosi kontekstas ir vaikų požiūriai bei įsitikinimai, todėl svarbu, kad besimokantysis suprastų ir išsiaiškintų, ko mokėsi, ką išmoko ir kaip tai padarė.

Tyrėja: *Ko tu šiandien išmokai darželyje?*

Dovilė (6 m.): *(Tyli)*

T.: *O ką veikei darželyje?*

D.: *Žaidžiau. Dariau užduotėles.*

T.: *O šiandien ką darei?*

D.: *Pyragą kepiu.*

Interviu metu Ieva (5 m.) taip pat nežinojo, ką atsakyti, tyrėjai paklausus apie išmokus dalykus darželyje, o kai kalba pakrypo apie tai, ką mergaitė veikė, ji savo veiklą susiejo su žaidimu, pasiūlytu kitos darželio grupės draugės. Galima teigti, kad mergaitė pažįsta ją supantį pasaulį per patirtį ir aktyvų veikimą, šią veiklą ji įvardija kaip žaidimą. Ikimokykliniame amžiuje, pasak autorių (Pramling Samuelsson, Asplund Carlsson, 2008), vaikai žaisdami bendrauja, kuria turinį, aptaria, ką po ko ir kaip reikėtų daryti, o toks aktyvus veikimas leidžia palaipsniui vystytis metakognicijai.

Tyrėja: *Ko tu šiandien išmokai darželyje?*

Ieva (5 m.): *Šiandien aš turbūt išmokau... Nelabai žinau.*

T.: *Nu, o tai ką šiandien veikėt daržely.*

I.: *Valgėm pusryčius, turbūt, ryte, turbūt, žaidėm su Ugne labai gerą vieną žaidimą.*

Amelija (5 m. 7 mėn.), nors ir teigusi, kad nežino, ko išmoko, pripažino, kad kartais per dieną ką nors išmoksta. Mergaitė supranta, kad mokosi, tačiau neįvardija konkrečių dalykų, o juos įvardija tik paklausta apie tai, ką veikė darželyje. Manytina, kad Amelija (5 m. 7 mėn.) nekalba ir nereflektuoja savo mokymosi patirties, todėl jai pritrūksta metakognityvinių žinių. Vaikams užduodami klausimai mokymosi proceso metu, pasak kognityvinio konstruktyvizmo, leidžia besimokantiesiems išsiaiškinti, ko jie išmoko, tokiu atveju jų mokymosi veikla būtų sėkminga (Powell, Kalina, 2009; Steve Olusegun 2015; Baysan, Silman, 2016).

Tyrėja: *Na, Amelija, papasakok, ko tu šiandien išmokai darželyje?*

Amelija (5 m. 7 mėn.): *Nu, nežinau dabar.*

T.: *Nu, ką tu mokeisi šiandien?*

A.: *Nu, tai šiandien, man atrodo, gal aš nelabai ką ir išmokau, bet būna kai... Kad ir išmokstu per dieną ko nors, būna, kad ir neišmokstu ko nors per dieną.*

[...]

T.: *O tai ką jūs šiandien veikėt darželyje?*

A.: *Nu, aš tai šiandien piešiau, tada šiandien „biški“ tvarkiau žaislus ir nelabai atsimenu, ką dar... Dar... Bet smagu buvo.*

[...]

T.: *O ką piešei?*

A.: *Piešinį.*

Vaikai (Teodoras, 5 m; Eimantas, 5 m. 3 mėn.) sieja *išmokimą su mokymosi rezultatu*, t. y. padarytu darbėliu, ir jį apibūdina gana išsamiai. Ikimokykliniame amžiuje vaikai gali tapti efektyviais besimokančiais, bet, kaip teigia autoriai (Taylor, 2004; Daniels, Clarkson, 2010; Pillow, 2010), juos būtina tikslingai nukreipti ir padėti.

Tyrėja: *Ko tu šiandien išmokai darželyje?*

Teodoras (5 m.): *Išmokau... Va (rodo).*

T.: *Kas čia yra? Papasakok man.*

Teod.: *Garžas.*

Tyrėja: *O, sakyk, ką tu čia turi tokio?*

Eimantas (5 m. 3 mėn.): *Čia toks dušas, čia pilasi vanduo ir tada čia prisipildo vandens ir daugiausiai iki, va, čia (rodo). Ir, jeigu per daug pripilsi, čia yra toks nematomas stiklas ir vis tiek neišsipils.*

Tyrimo metu išryškėjo subtema „**vaikai įvardija, kaip išmoko**“. Rita (6 m.) interviu metu pasakojo, kad *mokymosi tikslą išsikėlė pati, žiūrėdama į paveikslėlius*, tai reiškia, kad mergaitė, pati išsikėlus tikslą, pasirinko priemones (pagaliukus) bei mokėsi iš pavyzdžio, t. y. paveiksluko. Pasak B. H. Pillow (2010), ikimokyklinio amžiaus vaikai, įvertinę savo žinias, priima sprendimus, numato tikslą ir rezultatus. Šie savireguliacijos mechanizmai, pasak autorių (Hoskins, Fredriksson, 2008), yra svarbūs mokymosi mokytis gebėjimo ugdymuisi.

Tyrėja: *Kaip įdomu, ar tu pati sugalvojai šitą temą?*

Rita (6 m.): *Iš paveikslėlių.*

[...]

Tyrėja: *O jau žinėjai, kaip čia statyti su tais pagaliukais?*

R.: *Nu, paskaičiavau pagaliukus, nežinau, bet žiūrėjau į paveiksluką.*

T.: *Žiūrėjai į paveiksluką ir pagal jį statei?*

R.: *Taip.*

Interviu metu Dovilė (6 m.) apibūdino, kaip darželyje kepė pyragą, t. y. *konkrečiai įvardijo tai, kaip projektavo savo veiksmus siekdama tikslo*. Vaikų mokymasis yra glaudžiai susijęs su jų dalyvavimo patirtimi ir, kaip pabrėžia

autoriai (Larkin 2010; Kangas, 2016; Nyland, 2017), taip skatinamas teigiamas požiūris į mokymąsi, vystosi motyvacija.

Tyrėja: *O kaip tu tą pyragą kepei?*

Dovilė (6 m.): *Tiesiog, uogienės uždedam ant tokio vaflio ir kepam.*

T.: *Čia darželyje?*

D.: *Mhm.*

Martynas (5 m. 5 mėn.), kalbėdamas apie tai, kaip jis išmoko, *įvardijo veiklos sudėtingumą* – „buvo lengva“. Manytina, kad vaikas įsivertina savo pastangas atliekant užduotį. Berniukas konkrečiai ir su detalėmis *apibūdino, kaip siekė tikslo* – nupiešti mašiną. Tai atliepia autorių (Gibson Warash, Workman, 2016) teiginį, jog savireguliacija suteikia vaikams galimybę organizuoti ir įgyvendinti tikslus, vidinė motyvacija skatina vaikus siekti pasirinktų tikslų (French, 2007; Kangas, 2016).

Tyrėja: *Piešti mašiną? O kaip tu ją išmokai?*

Martynas (5 m. 5 mėn.): *Buvo lengva.*

T.: *Lengva?*

M.: *Aha.*

T.: *Papasakok.*

M.: *Pirma reikėjo tokį lenktą padaryti, paskui tokius (rodo) ir paskui langus, kapotą nupiešti, koks yra modelis dar, ten buvo lenktyninė mašina. Ir nupiešiau ratų žymes, kur važiavo mašina.*

Apibūdindama savo veiklą Ieva (5 m.) *įvardijo, kad ją atliko bendradarbiaudama su kitu vaiku*. Mergaitės žaisdamos pasiskirstė vaidmenimis ir susitarė dėl atliekamų veiksmų, jų turinio, taisyklių, nors šį žaidimą žaidė pirmą kartą. Mokydamiesi žaidimo metu vaikai skatinami suprasti socialinius santykius, vystyti komunikavimo, kūrybiškumo ir problemų sprendimo gebėjimus (Pound, 2005). Autoriai (Rao, Sun, Zhang, 2014) pažymi, kad mokymosi mokyti gebėjimo ugdymuisi ikimokykliniame amžiuje svarbus yra bendradarbiavimas ir, pasak D. Whitebread (2012), būtina jį skatinti vaikams mokantis.

Tyrėja: *Kokį žaidėt žaidimą?*

Ieva (5 m.): *Tokį žaidimą žaidėm, kad lentos buvo pyragas, ir turėjo Ugnė tuos pyragus visur išiminti, o aš – sudėti į spintą vėl. Tai toks žaidimas buvo.*

T.: *O tai tu kada nors dėliojai tuos pyragus anksčiau ar dabar buvo pirmas kartas?*

I.: *Pirmas kartas, turbūt, kai šitą žaidimą žaidėm. Tik pirmas kartas.*

**Vaikai sieja savo mokymąsi su veikla namuose** (subtema). Interviu metu Dovilė (6 m.) *įvardijo, kad jau turėjo veiklos patirtį namuose*, t. y. darė

tokį patį pyragą, o Kajus (5,9 m.) *įvardijo, kad jau turėjo mokymosi patirtį namuose* – mokėsi raides. Vaikai, kaip teigia autoriai (Taylor, 2004), įvertina savo atminties galimybes, turi gebėjimą suvokti jau atpažįstamą informaciją, kurią įgijo namuose. Stebėdami savo pačių veiklą vaikai, kaip nurodo autoriai (Daniels, Clarkson, 2010; Pillow, 2010), gali įgyti žinių apie savo kognityvinę veiklą ir tuo pačiu tobulinti savo metakognityvinius įsitikinimus. Tai atliepia ir interviu metu Kajaus (5 m. 9 mėn.) išsakytos mintys. Berniukas *įvardijo, kad norint išmokti reikia mokytis*. Ikimokyklinio amžiaus vaikai gali naudoti metakognityvines strategijas ir be suaugusiųjų priminimo, t. y. geba suprasti savo mokymąsi ir mąstymą (Taylor, 2004; Daniels, Clarkson, 2010; Pillow, 2010).

Tyrėja: *O tu žinėjai, kaip tą pyragą reikia daryti, ar čia naujai kažką sužinojai.*

Dovilė (6 m.): *Aš namuose dariau jį.*

T.: *Namuose darei tokį patį?*

D.: *Aha.*

Tyrėja: *O kaip tu sužinojai tas raides? Kaip tu pažinai?*

Kajus (5 m. 9 mėn.): *Tiesiog, na... Namuose mokinausi ir išmokau visas raides rašyt.*

Ignė (5 m.), kalbėdama apie pagalbos poreikį, *įvertina savo žinias, kurias įgijo namuose*, tai susiję su tuo, kad pirmiausia vaikai mokosi ir mėgdžioja suaugusiųjų, kuriuos mato kasdien, elgesį. Tai atliepia autorių (Pound, 2005; Pillow, 2010; Macblain, 2014; Goswami, 2015) mintis, kad vaikai supranta suaugusiųjų, kurie juos supa, elgesio modelius ir formuoja savo požiūrį, taigi ikimokykliniame amžiuje svarbi suaugusiųjų įtaka tolesnei mokymosi sėkmei.

Tyrėja: *O tau, kai tu rašai raides, tau reikia pagalbos?*

Ignė (5 m.): *Ne, nereikia, nes aš... Aš pati moku.*

T.: *O reikėjo anksčiau pagalbos?*

I: *Anksčiau... Nereikia. Aš jau mokiausi namie visko, dariau užduotėlių.*

Martynas (5 m. 5 mėn.) interviu metu *kaip veiklos iniciatorių įvardijo šeimos narį*, nurodydamas, jog piešti mašiną sugalvojo brolis. Manytina, kad vaikas sieja savo ankstesnę patirtį su dabartine, pritaiko jau turimas žinias naujoje aplinkoje, t. y. ugdymo įstaigoje. Tai atliepia kognityvinio konstruktyvizmo požiūrį, kad vaikai yra aktyvūs besimokantieji, jie interpretuoja ir susieja jau turimą patirtį su naujame kontekste įgyjama patirtimi (Westwood, 2004; Powell, Kalina, 2009; Steve Olusegun 2015; Baysan, Silman, 2016).

Tyrėja: *O kas čia sugalvojo tokią piešti mašiną?*  
Martynas (5 m. 5 mėn.): *Mano brolis Rytis.*

Interviu su vaikais metu išvelgta tema „**projektuoja savo mokymąsi**“ ir subtema „**vaikai žino, ko norėtų išmokti ir kaip tai padaryti**“. Martynas (5 m. 5 mėn.), kalbėdamas apie tai, ką dar norėtų sužinoti *įvardijo konkretų tikslą* – norėtų sužinoti, kaip mašinoje sudėlioti detales. Tyrėjos paklaustas, kaip tai galima sužinoti, berniukas *planavo veiklų eigą*: sužinotų iš tų, kurie jau moka, ir tada, kai sužinos, galės tobuliau įgyvendinti savo veiklą. Veiklų projektavimas ir numatymas, pasak U. Goswami (2015), yra reikalingi efektyviai savireguliacijai. Interviu metu atsiskleidė berniuko motyvacija mokytis ir savęs, kaip besimokančiojo, supratimas, kurie, pasak P. Hofmann (2008), yra mokymosi mokytis gebėjimo ugdymo(si) centre.

Tyrėja: *O ką tu norėtum dar sužinoti apie mašinos piešimą?*  
Martynas (5 m. 5 mėn.): *Norėčiau sužinoti, kaip reikia ten viską... Kaip reikia mašinoje apačioj viską sudėlioti, visas detales į vietas.*

[...]

T.: *Tikrai įdomu. O kaip tu galvoji, kaip galima tai sužinoti?*

M.: *Nežinau. Nebent, kurie yra labai daug mašinų pastatę. [...] Tada galėčiau nupiešti, kai sužinočiau.*

Dovilė (6 m.), apibūdindama, *ką dar norėtų išmokti, įvardija konkretų tikslą* – padaryti valgomą lėlytę, ir planuoja veiklas – su kremu. Kaip teigia autoriai (Stringher, 2016; Deakin Crick, Stringher, Ren, 2014), nusiteikimas mokytis, įsitraukimas į mokymąsi, tikslo kėlimas bei planavimas yra susiję su savarankišku mokymusi ir yra svarbūs mokymosi mokytis gebėjimo komponentai.

Tyrėja: *O, sakyk, ar norėtum kažką dar apie tuos pyragus išmokti kito?*

Dovilė (6 m.): *Aha.*

T.: *Norėtum, o ką?*

D.: *Padaryti valgomą lėlytę.*

T.: *O iš ko tu darytum tą valgomą lėlytę?*

D.: *Tiesiog, su kremu, kažkaip kitaip.*

Vaikų patirtyse išryškėjo subtema „**vaikai žino, kaip galėtų atlikti veiklą kitaip**“. Martynas (5 m. 5 mėn.), paklaustas, ar atliktų veiklą taip pat, ar kitaip, *įvardijo kitokį veiklos atlikimo būdą bei išvardijo galimus priemonių pasirinkimo variantus*. Berniuko patirtyje atsiskleidė jo kūrybiškumas, problemų sprendimas, iniciatyvumas, o šios savybės, pasak autorių (Rao, Sun, Zhang, 2014), yra svarbios siekiant išsiugdyti mokymosi mokytis gebėjimą.

Interviu išryškėjo Martyno (5 m. 5 mėn.) atminties galimybės, jis žino, kokias priemones gali naudoti įgyvendindamas savo suplanuotą veiklą, o tai, pasak L. Taylor (2004), atskleidžia stiprėjantį metakognityvinį suvokimą.

Martynas (5 m. 5 mėn.): *Kitaip. [...] Nebent į kitą pusę nupieščiau arba viską... Arba viską kitaip nupieščiau. [...] Su pieštukais. [...] Jeigu neturėčiau pieštukų, tai su flomasteriais. [...] Jeigu flomasterių neturėčiau, tai su kreidelėmis.*

Teodoras (5 m.) svarstė ir *planavo kitokį veiklos atlikimą bei įvardijo priežastį, dėl kurios reikia tobulinti gautą rezultatą* – statiniui reikia stogo. Berniukas supranta ir žino, ko reikia, kad jo tikslas būtų įgyvendintas. Interviu metu išryškėjo vaiko motyvacija, noras veikti, mokytis. Planuodamas savo veiklos pokyčius, Teodoras (5 m.) tobulina savarankiško mokymosi gebėjimus, kurie, pasak D. Whitebread (2012), padeda vaikams tapti autonomiškais, savarankiškais besimokančiais.

Teodoras (5 m.): *Čia reikia stogo.*

Tyrėja: *Reikia stogo?*

Teod.: *Kad nebūtų lietus.*

Vaikų patirtyse atsiskleidė subtema „**vaikai tęs veiklą namuose**“. Ieva (5 m.) teigė, kad *pradėtą žaidimą tęs namuose ir plėtos su šeimos nariu* – sese. Mergaitė samprotauja ir planuoja, kaip galės įgyvendinti idėją, renkasi priemones veiklai. Tai atliepia autorių (Daniels, Clarkson, 2010; Pillow, 2010) teiginius, kad ikimokyklinio amžiaus vaikas, siekdamas savo interesų, galvoja apie tikslą, kurio siekia, ir planuoja, kaip reikės link jo eiti.

Tyrėja: *Kitą kartą, kai žaisit, taip pat kepsi ar kitaip kažkaip?*

Ieva (5 m.): *Turbūt... Turbūt, taip pat. Tik namuose ir kartojausi, nes aš turiu tokią pačią spintą, į kurią galima padėti. Turiu, turiu net žaislą – labai didelę krosnį – namuose ir galiu... Ir galiu... Ir turiu... Ir turiu tokias pačias kalades, ir aš galiu su sese kartotis tą žaidimą namuose ir žaisti, labai smagu mums.*

T.: *Tai žaisi?*

I.: *Taip, žaisiu šiandien vakare.*

Interviu metu išryškėjo tema „**refleksijos apie vaikų mokymosi procesą organizavimas**“. Vaikai (Rita, 6 m.; Eimantas, 5 m. 3 mėn.; Kajus, 5 m. 9 mėn.; Teodoras, 5 m.), jų pasiteiravus, ar pedagogas klausia, kaip jie mokėsi, teigė, jog **pedagogas vaikų refleksijos neorganizuoja** (subtema). Tuo tarpu, aptariant mokymosi mokytis gebėjimo ugdymą(si), refleksija įvardijama kaip esminis šio gebėjimo komponentas, nes reflektuojant vaikai skatinami suprasti savo mokymąsi, palaikomas jų žinojimo procesas,

kuriamos prielaidos tolesniam mokymosi mokytis gebėjimo vystymuisi (Mackeracher, 2004; Hofman, 2008; Larrott, Moon, Huang, 2016).

Rita (6 m.): *Ne, neklausė.*

Eimantas (5 m. 3 mėn.): *Ne.*

Kajus (5 m. 9 mėn.): *Niekada neklausia.*

Teodoras (5 m.): *Nu, jau matė auklėtoja. Neklausė.*

Dovilė (6 m.) interviu metu atskleidė, kad pedagogas organizuoja refleksiją, tačiau mergaitės atsakymas nebuvo užtikrintas. Manytina, kad pedagogai neakcentuoja refleksijos apie tai, kaip vaikai mokosi, arba ji vyksta ne nuolatos. Išryškėjo subtema „**refleksija vyksta, tačiau vaikas negali apibūdinti savo patirties**“. Refleksija, kaip teigia autoriai (Pramling Samuelsson, Asplund Carlsson, 2008; Goswami, 2015), padeda vaikams stebėti ir atsiminti savo patirtį, vertinti, ką ir kaip jie išmoko.

Tyrėja: *Ar auklėtoja paklausė, kaip tau sekėsi, tą pyragą gaminti?*

Dovilė (6 m.): *Aha.*

**Apibendrinimas.** *Analizuojant vaikų patirtis, kognityvinis konstruktyvizmas leido įžvelgti ikimokyklinio amžiaus vaikų metakognicijos raišką. Jie suvokia save, kaip besimokančiuosius, vertindami savo turimas žinias vaikai įsitraukia į savirefleksijos procesą, kurio metu stebi savo kognityvinius procesus, išskiria patiriamas emocijas bei išreiškia pasitikėjimą savo jėgomis ir ryškėjančią autonomiją mokantis. Šios besimokančiojo savybės yra svarbios siekiant išsiugdyti mokymosi mokytis gebėjimą. Tyrimo metu išryškėjo, jog vaikai išskiria tai, ko išmoksta veiklos metu, tai sietina su vis tobulėjančia vaikų metakognicijos raiška. Įžvelgtina, kad vaikai sieja savo mokymosi veiklą su akademiniais dalykais (pvz., raidžių rašymas) bei įvardija, kad su vaikais žaidžia, o su pedagogu – mokosi. Pastebėtina, kad įgytas naujas žinias vaikai sieja su jau turima informacija. Tyrimo metu atsiskleidė veiklos ir žaidimų sąsaja, kurios metu vaikai pažįsta pasaulį per patirtį ir aktyvų veikimą. Interviu metu išryškėjo, kad vaikams trūksta žinių įvardijant, ko jie mokėsi, nors vaikai įvardija, ką veikė, ir su veiklos rezultatu sieja išmokimą. Išskirtina tai, kad vaikams nesuprantama žodžio „mokytis“ reikšmė ir vaikai pasisakė tik paklausti apie veiklą darželyje. Interviu metu atsiskleidė, kaip vaikai mokosi. Jie kelia tikslus vadovaudamiesi pavyzdžiu, projektuoja veiksmus siekdami tam tikro tikslo, apibūdina, kaip jo siekė, bendradarbiauja su kitais vaikais. Išskirtina tai, kad vaikai įsivertina savo pastangas atliekant veiklą. Vaikai savo patirtį sieja su jau turima patirtimi, įvardydami veiklos ir mokymosi patirtį bei namuose įgytas žinias. Tyrimo*

metu atsiskleidė, kad vaikai projektuoja savo mokymąsi, t. y. žino, ką jie nori išmolti, ir apibūdina, kaip tai reikėtų padaryti (įvardija tikslą, planuoja veiklą eigą). Atsiskleidė vaikų kūrybiškumo, problemų sprendimo, iniciatyvumo savybės jiems mąstant apie kitus veiklos atlikimo, veikimo būdus bei priemonių pasirinkimo variantus. Motyvacija, noras veikti, mokytis išryškėjo vaikams kalbant apie kitokį veiklą atlikimo būdą ir gauto rezultato tobulinimą. Paminėtina, kad vaikai įvardijo, jog veiklą tęs namuose plėtodami ją su šeimos nariais. Vaikų interviu metu atsiskleidė, kad pedagogai vaikų refleksijos neorganizuoja arba jos neakcentuoja, nes vaikai negalėjo apibūdinti savo mokymosi patirties, nors, pasak teorinių įžvalgų, mokymosi proceso refleksija turi didelę reikšmę sėkmingam mokymosi mokytis gebėjimo ugdymui(si).

### 3.2.2. Vaikų laisvė pasirinkti ugdantis mokymosi mokytis gebėjimą

Į vaiką orientuotos paradigmos požiūriu, vaikas yra laisvas nuo suaugusiojo, jam būtina suteikti laisvę savarankiškai tyrinėti, rinktis, tokiu būdu didinama besimokančiojo atsakomybė, savarankiškumo jausmas bei sukuriama pagarba grįsti pedagogo ir besimokančiojo santykiai. Vaikų interviu metu išryškėjo tema „**vaikų laisvė pasirinkti veiklą**“, kai **mokymosi veiklą inicijuoja pats vaikas** (subtema). Ignė (5 m.) ir Rita (6 m.) įvardijo, kad pačios sugalvojo veiklą. Vaikas – aktyvus besimokantysis, kuris reikalauja laisvės nuo suaugusiojo, jis savarankiškai tyrinėja ir įprasmina pasaulį (Juodaitytė, 2001, 2004; O’Neill, McMahan, 2005; Langford, 2010; Weimer 2013).

Tyrėja: *O kas tau čia pasakė, kad tas raidės reikia mokytis?*

Ignė (5 m.): *Ne, aš pati sugalvojau rašyt.*

Tyrėja: *O tau auklėtoja pasakė, ar...*

Rita (6 m.): *Aš pati sugalvojau.*

Martynas (5 m. 5 mėn.) įvardijo tai, kad *atliko veiklą taip, kaip pats norėjo*. Berniukas pasitiki savo jėgomis, atkakliai siekia užsibrėžto tikslo. Tai, pasak F. Caena (2019), yra svarbios savybės siekiant išsiugdyti mokymosi mokytis gebėjimą.

Tyrėja: *Dabar kas tau padėjo, kai piešei mašiną?*

Martynas (5 m. 5 mėn.): *Niekas, aš vienas nupiešiau.*

T.: *O klausei kieno nors patarimo, kaip čia geriau nupiešti gal būtų?*

M.: *Ne.*



T: *Ne?*

M.: *Pats nupiešiau savo konstrukciją, kaip norėjau.*

Išskirtinas Eimanto (5 m. 3 mėn.) interviu, kurio metu vaiko patirtyje *atsiskleidė laisva vaiko iniciatyva, apie kurią pedagogas nežinojo*. Vaikas, gyvendamas savo sociokultūrinėje aplinkoje, identifikavo jam prasmingą problemą, išsikėlė veiklos tikslą – mokytis elgtis gražiau. Jis savarankiškai pasirinko veiklos ir mokymosi būdą – kalbėtis su draugu. Išryškėjo ir bendradarbiavimo su bendraamžiais reikšmė. Tai atliepia autorių (Juodaitytė, 2001, 2004; O’Neill, McMahon, 2005; Langford, 2010; Weimer 2013) mintis, kad vaikai tampa savarankiškais besimokančiais, kurie, įvertinę savo patirtį, patys sprendžia, kaip mokytis, kokias priemones bei veiklos būdus pasirinkti. Sėkmingo mokymosi mokytis gebėjimo ugdymuisi svarbios bendradarbiavimo ir dialogo dimensijos (Hofmann, 2008; Park, Hyewon, 2015).

Tyrėja: *Ką tu šiandien išmokai darželyje?*

Eimantas (5 m. 3 mėn.): *Šiandien mokiausi... Elgtis gražiau.*

T.: *Kaip tu mokeisi?*

E.: *Nieko blogo nedaryti.*

T.: *Kas sugalvojo apie tai kalbėti.*

E.: *Niekas.*

T.: *Niekas? Pats sugalvojai ar auklėtoja pasiūlė?*

E.: *Pats sugalvojau.*

T.: *Pats sugalvojai kalbėti apie tai. O ką tu jau žinėjai apie tą gražų, negražų elgesį?*

E.: *Nes buvau daug negerų darbų padaręs.*

T.: *Daug negerų darbų padaręs, o tai kas tie negeri darbai?*

E.: *Nu... Rėkti.*

T.: *O tai kaip reikia sužinoti, gal kokių priemonių reikia turėti kalbant apie tą gerą, negerą elgesį?*

E.: *Ne.*

T.: *Ne, nieko nereikia? Paveiksliukų ar dar ko nors? Nieko nereikia?*

E.: *Ne.*

T.: *Sakyk, o tu vienas kalbėjai, ar tau reikėjo kažkokios pagalbos, ar su kuo kitu kalbėjai apie tą elgesį?*

E.: *Nu su draugu kalbėjausi.*

T.: *Su kuo?*

E.: *Su Jonu.*

T.: *O auklėtoja žinojo, kad jūs kalbatės apie gerą ar negerą elgesį?*

E.: *Nežinau.*

T.: *Nežinai?*

E.: *Man atrodo, kad nežinojo.*

Vaikų mokymosi mokytis gebėjimo ugdymuisi svarbus vaikų bendradarbiavimas tarpusavyje mokantis. Interviu metu atsiskleidė subtema „**veiklą inicijuoja kitas vaikas**“. Kajus (5 m. 9 mėn.) ir Ieva (5 m.) įvardijo, kad mokymosi veiklą jiems pasiūlė kitas vaikas. Tai atliepia autorių (Mackeracher, 2004; Hoffman, 2008; Larrott, Moon, Huang, 2016) mintis, kad mokymasis – socialinis procesas, kurio metu besimokantieji bendradarbiaudami su kitais kuria savo žinias.

Tyrėja: *O kas tau pasiūlė čia taip su plastilinu?*

Kajus (5 m. 9 mėn.): *Arnas sakė, mes tą darbelį darysim.*

Tyrėja: *O tu pati pasiūlei tą žaidimą, ar sugalvojo Ugnė?*

Ieva (5 m.): *Ugnė pasiūlė pažaisti.*

Vaikų patirtyse atsiskleidė subtema „**mokymosi veiklos plėtojimas**“, kai *mokymosi veiklą inicijuoja pedagogas, o vaikas ją plėtoja*. Ignė (5 m.), džiaugdamasi savo pasiekimais, kad pastatė pilį, entuziastingai pasakojo apie veiklą, tai rodo, kad mergaitė *patyrė teigiamas emocijas veikdama kartu su pedagogu*. Vaikų mokymuisi svarbi prasminga veikla – pasak autorių (Macblain, 2014; Wang, Liu 2015), skatinami įsitraukti į aktyvią, probleminę veiklą kartu su bendraamžiais ir suaugusiais, vaikai plėtoja žinias apie savo mokymąsi ir jo valdymą.

Ignė (5 m.): *Žiūrėk, mes pastatėm pilį.*

Tyrėja: *Tikrai, labai graži pilis. O kaip jūs ją pastatėt?*

I.: *Taip iškasėm, auklėtoja iškasė duobę, visi, aplink, ir tada mes taip lyginom, ir tada uždėjom kamštukų, dar padarėm kelią, tvorą...*

T.: *Jūs patys sugalvojot tuos kamštukus uždėt?*

I.: *Taip.*

Eimanto (5 m. 3 mėn.) patirtyje atsiskleidė, kad *mokymosi veiklą inicijuoja pedagogas*. Pedagogui inicijuojant ir tikslingai nukreipiant vaikų veiklą, kaip teigia autoriai (Pramling Samuelsson, Asplund Carlsson, 2008), jie nuosekliau išmoksta pažinti savo mokymąsi ir gali jau ikimokykliniame amžiuje sąmoningai siekti mokymosi tikslų.

Tyrėja: *O, sakyk, tu čia pats sugalvojai ant jos piešti ar tau kas pasiūlė.*

Eimantas (5 m. 3 mėn.): *Auklėtoja pasakė, kad galima piešti.*

Interviu metu Dovilė (6 m.) atskleidė, kad *veiklą sugalvojo pedagogas*. Nors, pasak autorių (Juodaitytė, 2001, 2004; O’Neill, McMahon, 2005; Langford, 2010; Weimer, 2013), pedagogai į vaiką turėtų žvelgti kaip į aktyvų

besimokantį ir suteikti jam laisvę tyrinėti bei įpasminti pasaulį, tačiau vis dar susiduriama ir su kitokiu požiūriu.

Tyrėja: *O tu pati sugalvojai šitai daryti?*

Dovilė (6 m.): *Ne, auklėtoja sugalvojo.*

Vaikų patirtyse išryškėjo tema „**mokymosi priemonių pasirinkimas**“. Mokydamiesi vaikai **gali laisvai rinktis mokymosi priemones** (subtema). Amelija (5 m. 7 mėn.) įvardijo, kad rinkosi *ne vieną priemonę savo veiklai įgyvendinti*, priemones pasirinko pati. Daugybės galimybių suteikimas vaikui padeda aktyviai mokytis, samprotauti, skatina jų mąstymą (French, 2007; Fayden, 2016).

Tyrėja.: *O su kuo piešei?*

Amelija (5 m. 7 mėn.): *Su pieštukais, o flomasterio tik „biški“ reikėjo, tik vienoj... Tik raudono.*

T: *O pati pasiėmei flomasterius?*

A: *Taip.*

Teodoras (5 m.), Eimantas (5 m. 3 mėn.), Kajus (5 m. 9 mėn.) ir Martynas (5 m. 5 mėn.) įvardijo, kad priemones mokymosi veiklai pasirinko patys. Tai atliepia autorių (Hohmann, Weikart, 1995; Duschl, Schweingruber, Shouse, 2007; French, 2007; Fayden, 2016) idėjas, kad ikimokyklinio amžiaus vaikai noriai renkasi priemones ir nusprendžia, kaip su jomis veikti, todėl ugdant(is) mokymosi mokytis gebėjimą svarbu užtikrinti turtingą vaikų ugdymo(si) aplinką.

Tyrėja: *O su kuo čia nupiešei, su flomasteriais ar su pieštukais, su kuo čia?*

Teodoras (5 m.): *Su flomasteriais.*

T.: *Tu pats norėjai su flomasteriais piešti?*

Teod.: *Taip*

Tyrėja: *O tu su kuo čia piešei?*

Eimantas (5 m. 3 mėn.): *Su kreidelėm*

T.: *O tu pats pasiėmei kreideles?*

E.: *Pats.*

Tyrėja: *Pats pasirinkai, ar Arnas pasakė, kad iš plastilino?*

Kajus (5 m. 9 mėn.): *Ne, pats pasirinkau.*

Tyrėja: *O su kuo tu piešei?*

Martynas (5 m. 5 mėn.): *Su pieštukais.*

[...]

T.: *Ar tu pats pasirinkai tuos pieštukus, ar norėjai su kažkuo tai kitu gal piešti?*

M.: *Pats pasirinkau.*

Rita (6 m.) įvardijo, iš kur atsirado jos pasirinktos priemonės įstaigoje, ir tai, kad ji *gali jas pasirinkti kada nori*. Į vaiką orientuotas požiūris suteikia galimybes vaikams mokytis ir rinktis laisvai sąveikaujant su aplinka, siekiant besimokančiojo autonomijos (Juodaitytė, 2001; Benkosi, 2014; Andiema, 2016).

Tyrėja: *O šitus šiaudelius tau davė auklėtoja, ar pati pasirinkai juos?*

Rita (6 m.): *Nu, čia Kalėdų senis atnešė jau senai, per Kalėdų šventę. Jie, va, ten būna.*

T.: *A... Ir jūs galite pasiimti kada norit?*

R.: *Taip.*

Interviu metu atsiskleidė tai, kad **vaikai įvardija priemonių pasirinkimo priežastis** (subtema). Ignė (5 m.) teigė, jog *pasirenka tokias mokymosi priemones, su kuriomis jai lengviau veikti*. Mergaitė samprotauja ir naudoja savo metakognityvines žinias identifikudama mokymosi būdus, kuriuos ji naudojo, kad lengviau atliktų veiklą. Vaikų metakognicijos vystymasis, t. y. mąstymas apie savo mokymąsi, kaip išskiria autoriai (Pramling Samuelsson, Asplund Carlsson, 2008), vyksta aktyvaus vaiko mokymosi proceso metu.

Ignė (5 m.): *Galima rašyti su flomasteriais ir pieštukais.*

Tyrėja: *O tu čia pati sugalvojai, kad su flomasteriais arba pieštukais?*

I.: *Gal su floma... Aš rašau su flomasteriais vardą savo.*

T.: *Pasirenki flomasterius labiau?*

I.: *Aha.*

T.: *O kodėl?*

I.: *Nu labai lengva piešti.*

Kajus (5 m. 9 mėn.) įvardijo, kad šįkart rinkosi atlikti veiklą su plastilinu, taip pat *įvardijo keletą priemonių*, kurias galėtų rinktis kitą kartą. Tai atliepia U. Goswami (2008) įžvalgas, kad mokymasis vyksta besimokančiajam remiantis savo patirtimi. Taigi, tikėtina, kad berniukas įvardijo priemones, kurias rinkosi ankstesnės mokymosi patirties metu.

Kajus (5 m. 9 mėn.): *Na, galėčiau rinktis, tik kad su plastilinu šį kartą norėjau.*

Tyrėja: *Šįkart norėjai su plastilinu... O iš ko rinktumėisi?*

K.: *Iš ko... Pavyzdžiui, iš kreidelių arba iš flomasterių.*

Vaikų patirtyse atsiskleidė tema „**galimybė pasirinkti lemia pozityvų nusiteikimą mokytis**“. Vaikai įvardijo, kad jiems **labiau patinka veikti su jų pasirinktomis priemonėmis** (subtema). Amelija (5 m. 7 mėn.), pasakodama apie tai, kad kartais priemonės pasirenka ji pati, o kartais pasiūlo pedagogas, atskleidė, jog veiklą vykdyti jai labiau patinka, kai priemonės

pasirenka pati. Tai atliepia U. Goswami (2008) mintis, kad mokymuisi yra svarbi vaiko sukaupta emocinė patirtis.

Tyrėja: *O kartais auklėtoja pasako ar pati visada pasiimi, su kuo piešti?*  
Amelija (5 m. 7 mėn.): *Na, kartais būna, kad pasako su kuo, kartais pati pasiimu.*

T.: *O kada smagiau? Kai pati pasiimi, ar kai pasako ką pasiimti?*

A.: *Kai pati pasiimu.*

***Apibendrinimas.** Vadovaujantis į vaiką orientuotu požiūriu, vaikų patirtyse pastebėta vaikų laisvė pasirinkti veiklą. Ją vaikai pasirenka patys ir atlieka taip, kaip nori. Atsiskleidė vaiko pasitikėjimas savo jėgomis, atkaklumas siekiant užsibrėžto tikslo. Pabrėžtina, kad vaikų patirtyse išryškėjo laisvai organizuota vaiko mokymosi veikla, apie kurią pedagogas nežinojo. Atsiskleidė vaiko savarankiškas veiklos ir mokymosi būdo pasirinkimas, bendradarbiavimo su bendraamžiais svarba. Pažymėtina, kad vaikų patirtyse išryškėjo mokymasis, kaip aktyvus procesas, kurio metu vaikai įsitraukia į kitų vaikų inicijuotą veiklą arba plėtoja pedagogo pasiūlytas idėjas. Aptariant mokymosi priemonių pasirinkimą, vaikų patirtyse pastebėta laisva galimybė vaikams rinktis priemones, su kuriomis jie nori įgyvendinti tam tikrą veiklą. Paminėtina tai, kad vaikai išvardijo keletą priemonių, kurias jie gali pasirinkti, priemones renkasi patys bet kuriuo metu, o turtinga ugdymo(si) aplinka padeda sėkmingiau ugdyti(s) mokymosi mokytiis gebėjimą. Kognityvinis konstruktyvizmo požiūris leido išvelgti vaikų įvardijamas priemonių pasirinkimo priežastis ir tai, kad vaikai vertina veiklos su tam tikromis priemonėmis sudėtingumą bei žino ir įvardija, su kokiomis priemonėmis galėtų atlikti tam tikras veiklas. Vaikų patirtyse išryškėjo pozityvus vaikų nusiteikimas mokytiis, kurį lemia galimybė patiems pasirinkti veiklos priemones.*

### 3.2.3. Vaikų mokymosi būdai ir pagalbos poreikis ugdantis mokymosi mokytiis gebėjimą

Interviu su vaikais metu siekta išsiaiškinti, kokius mokymosi būdus vaikai identifikuoja ir ką įvardija kaip pagalbos teikėjus mokantis. Atsiskleidė tema „**mokymosi būdai vaikams mokantis**“. Teodoras (5 m.) įvardijo, kad **mokosi vienas** (subtema). Berniukas supranta, kad atliekant veiklą jam nebuvo reikalinga pagalba – jis piešė vienas. Taigi vaikas kaupia žinias stebėdamas savo patirtį ir tobulina savo metakognityvinius gebėjimus (Daniels, Clarkson, 2010; Pillow, 2010).

Tyrėja: *O tu vienas piešei ar su kažkuo kitu?*  
Teodoras (5 m.): *Aš vienas piešiau.*

Išryškėjo subtema „**mokosi bendradarbiaudamas**“. Rita (6 m.) įvardijo, kad mokosi su draugais. Mokymasis apima dialogą, diskusiją, kurių metu vaikai dalijasi žiniomis siekdami bendrų tikslų, kai vaikai bendradarbiauja tarpusavyje, vyksta aktyvus, atsakingas mokymosi procesas (Macblain, 2014; Kumar Shah, 2019).

Tyrėja: *O tu viena mokeisi ar su kažkuo dar?*  
Rita (6 m.): *Su draugais.*

Vaikų patirtyje atsiskleidė tema „**pagalbos mokantis grupėje poreikis**“. Kaip **pagalbą teikiančius asmenis grupėje** (subtema) vaikai įvardijo *kitus vaikus*. Ignė (5 m.) įvardijo pagalbos poreikį ir tai, kad jai padėjo ne vienas vaikas, o keletas vienu metu. Vadinasi, mergaitės bendradarbiavo, dirbo komandoje atlikdamos veiklas.

Tyrėja: *O kai pilį statei, ar reikėjo pagalbos?*  
Ignė (5 m.): *Reikėjo.*  
T.: *Reikėjo? Kas tau padėjo?*  
I.: *Saulė padėjo ir Aurėja, Maja, Rūta, ir padėjo Lina.*  
T.: *Draugės tavo?*  
I.: *Mhm.*  
T.: *Oi, kaip smagu. Nu...*  
I.: *Padėjo Rūta, Maja, Aurėja, Saulė ir Lina, ir Aistė.*

Martynas (5 m. 5 mėn.) negalėjo pasakyti, iš ko konkrečiai jam buvo reikalinga pagalba, tačiau įvardijo daugiau nei vieną draugą, į kurį galėtų kreiptis pagalbos mokantis.

Tyrėja: *O tau reikėtų pagalbos?*  
Martynas (5 m. 5 mėn.): *Taip. [...] Nu, visų mano draugų.*

Interviu metu Dovilė (6 m.) įvardijo, kad veiklą atliko su draugais. Bendradarbiaudami vaikai mokosi, dalinasi keliomis nuomonėmis bei diskutuoja dėl prasmės (Bhattacharjee, 2015).

Tyrėja: *O, sakyk, šiandien tą pyragą darei viena ar tau kažkas padėjo?*  
Dovilė (6 m.): *Ne, su draugais.*  
T.: *Su draugais? Tau draugai padėjo?*  
D.: *Aha.*

Rita (6 m.) kaip pagalbos teikėją *pasirinko draugę, įvertinusi jos mokymosi gebėjimus* – ji gerai moka sujungti. Taigi mergaitė ne tik vertina kito vaiko kognityvines žinias, bet ir mokosi iš jo pavyzdžio. Manytina, kad Rita (6 m.) yra motyvuota, turi noro mokytis, o tai, pasak P. Hofmann (2008), yra esminiai aspektai ugdantis mokymosi mokytis gebėjimą.

Tyrėja: *O padėjo tau kas nors?*

Rita 6 m.: *Aš pati, būna kartais noriu pastatyti kėdę, tai man padeda Gabija, nes ji labai gerai moka sujungti. Ir dar aš. Vat, kėdę dar iš pagaliukų nesujungtą dariau.*

Ievos (5 m.) apibūdinta situacija atskleidžia bendradarbiavimą tarp ikimokyklinio amžiaus vaikų, kai pasiskirstę vaidmenimis ir veiklomis vaikai mokosi, pritaiko savo ankstesnę patirtį bei žinias. Socialinio konstruktyvizmo požiūriu, vaikai mokosi kurdami prasmes bendradarbiaujant su kitais, tai lemia procesus, kurių metu vaikai konstruoja savo pačių supratimą (Akyol, Fer, 2010; Aimin, 2013; Macblain, 2014; Gabriel Târziu, 2016; Louvigne, Uto, Kato, Ishii, 2018; Kumar Shah, 2019). Kaip išskiria L. Pound (2005), mokymasis žaidimo metu skatina vaikų kūrybiškumą, problemų sprendimą, komunikavimą ir socialinių santykių supratimą.

Tyrėja: *Ar kažkokios pagalbos dar reikėjo iš kitų vaikučių, ar auklėtojos?*

Ieva (5 m.): *Ne, nereikėjo.*

T.: *Nereikėjo? Pačios sugalvojot ir susiradot viską?*

I.: *Taip. Tik truputį reikėjo Austėją pakviesti, nes mes čia kaip tokį žaidimą žaidėm, kad po to, kai iškepėm ragaišius krosny, o ėmiau, tai mums reikėjo kažkaip pasidaryti... Pasidaryti... Kažkaip mums turėti mamą, kad galėtų išvesti į lauką, nes aš tai, va, buvau šitam žaidime vaikutis. [...] Ugnė tai buvo tik pusseserė mano, tai mums reikėjo dar mamos, bet mes neturėjome, todėl... Todėl reikia mums mamos ir mes pasakom... Pasikvietėm Austėją, kad ji būtų mama.*

Amelija (5 m. 7 mėn.) atskleidė, kad *kreipiasi pagalbos į kitus vaikus arba pedagogą*. Siekiant aktyvaus vaikų dalyvavimo mokymosi veikloje, svarbus bendradarbiavimas ir sąveika tarp vaikų bei pedagogo ir vaikų (Woodhead, 2006; Kangas, 2016; Li, Nyland, Margetts, Guan, 2017).

Tyrėja: *O jeigu tau reikia pagalbos, tai kieno prašai darželyje pagalbos?*

Amelija (5 m. 7 mėn.): *Nu, dažniausiai tai draugų arba auklėtojų. Nelabai yra, ko daugiau prašyti.*

Kajus (5 m. 9 mėn.) kaip pagalbos teikėją įvardijo *pedagogą*. Pedagogas, pasak autorių (Woodhead, 2006; Kangas, 2016; Li, Nyland,

Margetts, Guan, 2017), užima svarbų vaidmenį skatindamas vaikų mokymosi patirtį, jų veiklos stebėtojas, palaikytojas, nukreipėjas. Išskirtina tai, kad berniukas įvardijo, jog pedagogo patarimų klausia tik kartais.

Tyrėja: *Jeigu darželyje tau reikia pagalbos, į ką tu kreipiesi?*

Kajus (5 m. 9 mėn.): *Na, pavyzdžiui, į auklėtojas.*

T.: *O klausai auklėtojų kokių patarimų?*

K.: *Kartais klausiu.*

***Apibendrinimas.** Analizuojant tyrimo duomenis iš socialinio ir kognityvinio konstruktyvizmo pozicijų, išryškėjo vaikų mokymosi būdų supratimas. Vaikai įvardijo, jog mokosi vieni ir žinias kaupia stebėdami savo patirtį. Pastebėta tai, kad vaikai mokosi bendradarbiaudami su kitais vaikais, diskutuoja tarpusavyje, o tai skatina aktyvų, atsakingą mokymąsi. Įvardydami pagalbos grupėje poreikį, vaikai nurodo, kad pagalbą gali teikti kiti vaikai ir netgi išskiria darbą komandoje atliekant veiklas. Tyrimas atskleidė, kad vaikai pasirenka kitus vaikus pagalbos teikėjais atsižvelgdami į jų gebėjimus. Vaikai stebi ir vertina kitų vaikų gebėjimus bei yra linkę mokytis iš kitų pavyzdžio. Interviu metu išryškėjo vaikų motyvacija, noras mokytis, kurie yra esminiai mokymosi mokytis gebėjimo aspektai. Vaikai, kaip pagalbos teikėją, įvardija ir pedagogą, kuris nukreipia, palaiko vaikų mokymosi patirtį.*

### 3.3. Vaikų mokymosi mokytis gebėjimo ugdymo(si) kontekstualizavimas ikimokyklinių įstaigų ugdymo programose

Analizuojant ikimokyklinio ugdymo įstaigų programas, buvo siekiama išsiaiškinti, ar mokymosi mokytis gebėjimas yra viena iš sričių, išskirtų ugdymo perspektyvoje, ar įstaigos numato mokymosi mokytis gebėjimą, kaip ugdymo tikslą, ar įtraukia jį į uždavinių sistemą bei ugdymo rezultatą, kiek programa orientuoja ugdymą į mokymosi visą gyvenimą perspektyvą. Dokumentų analizės rezultatai atsispindi 10 lentelėje, kurioje išskirta viena kategorija – **mokymosi mokytis gebėjimo, kaip ugdymo(si) perspektyvos, raiška**, ir ją detalizuojančios penkios subkategorijos.



**10 lentelė.** Mokymosi mokytis gebėjimo, kaip ugdymo(si) perspektyvos, raiška ikimokyklinio ugdymo programose

Kategorija	Subkategorija	Geriausiai subkategorija iliustruojantys teiginiai	Programų skaičius (N=20)
Mokymosi mokytis gebėjimo, kaip ugdymo(si) perspektyvos, raiška	Mokymosi mokytis gebėjimas, kaip ugdymo tikslo dimensija	„ <i>Atsižvelgiant į vaiko prigimtines galias, jo individualią patirtį, vadovaujantis raidos dėsniniais, padėti vaikui išsiugdyti savarankiškumo, sveikos gyvensenos, pozityvaus bendravimo su suaugusiais ir vaikais, kūrybiškumo, aplinkos ir savo šalies pažinimo, <b>mokėjimo</b> [mokymasis – aut.] <b>mokytis pradžiai</b>“ (P13-TB; P20-VK; P1-AP; P2-AŠ; P10-ŠŽ; P16-VE; P7-PA; P11-TK; P6-PN; P4-KŽ; P15-MR). „<i>Mąstantis, smalsus, pasitikintis savimi, kūrybiškas, <b>norintis mokytis</b>, gebantis lanksčiai elgtis besikeičiančioje aplinkoje vaikas</i>“ (P19-VŽ).</i>	12
	Mokymosi mokytis gebėjimas įstaigos vizijoje	„ <i>Vizija. Patraukli, funkcionali, moderni, atvira naujoms idėjoms; ikimokyklinio ugdymo įstaiga, kurioje ugdomi atsakingas, iniciatyvus, kūrybingas, bendraujantis, <b>mokantis mokytis</b>, sveikas vaikas</i> “ (P10-ŠŽ).	1
	Mokymosi mokytis gebėjimo komponentai ugdymo uždavinių kontekste	„ <i>Stiprinti vaikų <b>nuostatą savarankiškai ugdytis</b>; ugdyti gebėjimą <b>atkakliai siekti tikslo</b>“ (P19-VŽ); „<i>Igalinimas mokytis: [...] mokytoji pažinti ir veikti: <b>žaistų, tyrinėtų, keltų klausimus, pasirinktų veiklos būdus ir priemones, samprotautų apie tai, ko išmoko, numatytų tolesnės veiklos tikslus</b>“ (P1-AP; P6-PN; P12-TA; P16-VE; P3-KB; P18-UP).</i></i>	7

Kategorija	Subkategorija	Geriausiai subkategoriją iliustruojantys teiginiai	Programų skaičius (N=20)
	Mokymosi mokytis gebėjimas, kaip ugdymo(si) rezultatas	„ <i>Atsakingas, iniciatyvus, kūrybingas, bendraujantis, mokantis mokytis, sveikas vaikas</i> “ (P10-ŠŽ); „ <i>Gebės numatyti, ko nori išmokti, aktyviai mokysis, gebės apmąstyti, ko išmoko</i> “ (P7-PA).	2
	Programos nuostatos, orientuotos į mokymosi visą gyvenimą perspektyvą	„ <i>[...] padėti vaiko mokymosi visą gyvenimą pagrindus</i> “ (P1-AP); „ <i>[...] sudaryti sąlygas kiekvienam vaikui pagal jo galias įgyti žinias, išsiugdyti gebėjimus ir nuostatas, reikalingas [...] tolesniam gyvenimui</i> “ (P11-TK; P10-ŠŽ; P9-ŠP; P4-KŽ).	5

Išanalizavus ikimokyklinių įstaigų programose suformuluotus ugdymo tikslus, uždavinius, kitas nuostatas, orientuotas į ugdymo(si) perspektyvą, išskirta kategorija – „**mokymosi mokytis gebėjimo, kaip ugdymo(si) perspektyvos, raiška**“. Subkategorija „**mokymosi mokytis gebėjimas, kaip ugdymo tikslo dimensija**“, leido įžvelgti, kad daugelio ikimokyklinio ugdymo programų tiksluose, šalia kitų ugdytinių sričių akcentuojamas ir mokymasis mokytis. Šis įstaigų programose esantis tikslas atitinka Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų apraše (2014) pateiktą ikimokyklinio ugdymo tikslo formulotę. Iš dvylikos programų, numatančių ugdyti vaikų mokymosi mokytis gebėjimo pradmenis, tik keturios akcentavo mokymosi mokytis gebėjimo komponentus ugdymo uždaviniuose. Tai kelia diskusinį klausimą, ar programų rengėjams yra aiški „mokėjimo [mokymosi – aut.] mokytis pradmenų“ samprata, kas ją sudaro ir kaip galima apibūdinti bei detalizuoti „pradmenis“ suvokimą, kokie įgūdžiai yra svarbūs bei atliepia prielaidas mokymosi mokytis gebėjimo pradmenų ugdymuisi. Vienos programos ugdymo tikslu akcentuojamas siekis – vaikas, kuris yra „*[m]ąstantis, smalsus, pasitikintis savimi, kūrybiškas, norintis mokytis, gebantis lanksčiai elgtis besikeičiančioje aplinkoje vaikas*“. Noras mokytis yra svarbiausias stimulus vaikams būti aktyviais besimokančiais. Subkategorija „**mokymosi mokytis gebėjimas įstaigos vizijoje**“ atskleidė, kad viena įstaiga savo programoje pabrėžia orientaciją į vaiko tęstinio ugdymo(si) siekį ir jau ikimokyklinėje įstaigoje išryškina visuomenės raidai svarbų aspektą – žmogaus gebėjimą mokytis visą gyvenimą, bei šį siekį įprasmina ugdymo

vizijoje, pabrėžiant, jog ikimokyklinė įstaiga siekia ugdyti **mokantį mokytis vaiką**. Subkategorija „**mokymosi mokytis gebėjimo komponentai ugdymo uždavinių kontekste**“ leido išvelgti, kad septyniose analizuotose programose formuluotų ugdymo uždavinių aprėptyje išryškinti ir atskirti mokymosi mokytis gebėjimo komponentai, kaip konkretūs ugdymo siekiai: mokyti kelti tikslus („*mokyti pažinti ir veikti žaidžiant, aktyviai judant, tyrinėjant, keliant klausimus, ieškant atsakymų į juos, numatant tolesnės veiklos žingsnius*“ (P6-PN)), **motyvacijos skatinimą, veiklos būdų ir priemonių numatymą bei refleksiją** („*skatinti vaiko motyvaciją mokytis, aiškintis, ką jie moka, žino, ką norėtų ir kaip galėtų išmokyti*“ (P12-TA); „*[m]okytusi pažinti ir veikti: žaistų, keltų klausimus, tyrinėtu, rinktus veiklos būdus ir priemones, samprotautų apie tai, ko išmoko, numatytų tolesnės veiklos žingsnius*“ (P16-VE)). Kai kurie uždaviniai nukreipti į aktyvų vaikų dalyvavimą mokymosi procese, kuris ugdant mokymosi mokytis gebėjimą yra reikšmingas, nes aktyvus mokymasis per patirtį yra svarbus konstruojant savo žinias apie pasaulį, sukuriant asmeniškai prasmingą patirtį: „*Tenkinti vaiko poreikį mokytis aktyviai, per patirtį, tyrinėjant ir sprendžiant problemas*“ (P3-KB); „*Sudaryti sąlygas, kad vaikai nuolat patirtų pažinimo džiaugsmą*“ (P18-UP).

Subkategorija „**mokymosi mokytis gebėjimas, kaip ugdymo(si) rezultatas**“, išryškino, kad dvi analizuojamos programos **mokymosi mokytis gebėjimą** akcentuoja kaip vaikų, kurie lanko ikimokyklinę įstaigą, **siekiamą rezultatą**: „*mokantis mokytis vaikas*“ (P10-ŠŽ); „*gebantį numatyti, ko jis nori išmokyti, aktyviai dalyvaujantis mokymosi procese bei gebantis apmąstyti tai, ką jis išmoko*“ (P7-PA). Šios abi įstaigos mokymosi mokytis gebėjimo pradmenis įvardijo kaip vieną iš įstaigos ugdymo tikslo dimensijų, taip atspindėdamos koreliacinį ryšį tarp tikslo ir rezultato mokymosi mokytis gebėjimo ugdymo(si) atžvilgiu.

Subkategorija „**programų nuostatos, orientuotos į mokymosi visą gyvenimą perspektyvą**“, atskleidžia bendruomenės poreikį jau ikimokyklinėje įstaigoje **padėti mokymosi visą gyvenimą pagrindus**: „*Siekama, kad vaikas įgytų motyvaciją ir siektų mokytis visą gyvenimą*“ (P10-ŠŽ). Ikimokyklinėje įstaigoje, kurioje pasirinkta ugdyti vaikus remiantis mąstymo mokyklos koncepcija, pabrėžiama, jog: „*Mąstymo mokyklos vaikai labiau pasitiki savimi, savarankiškai mokosi, jų pasiekimai yra aukštesni, supratimas – gilesnis, vaikai geba klausti ir mokytis visą gyvenimą*“ (P9-ŠP). Ši subkategorija apima ir mokymuisi visą gyvenimą svarbų aspektą – **ugdyti nuostatas tolesniam sėkmingam mokymuisi** („*Padės vaikams ugdytis vertybines nuostatas, tenkins vaikų pažinimo, bendravimo, judėjimo, saviraiškos poreikius, išmokys vaikus pasitikėti savo jėgomis ir savo gebėjimais, sudarys prielaidas tolesniam sėkmingam mokymuisi mokykloje*“

(P4-KŽ)). Tokia ikimokyklinės įstaigos pozicija rodo, kad asmens tęstiniam mokymuisi svarbu, jog vaikas pažinimo procese turi pasitikėti savimi ir savo gebėjimais.

Dviejose analizuotose programose *mokymosi mokytis gebėjimas* ugdymo perspektyvoje nėra išskirtas (P5-KA; P14-TN).

**Apibendrinimas.** *Analizuotose ikimokyklinių įstaigų programose įtvirtintų ugdymo perspektyvų (tikslų, uždavinių, rezultatų) požiūriu atsiskleidė, kad 12 iš 20 įstaigų savo programose yra numačiusios išugdyti vaikams mokymosi mokytis gebėjimo pradmenis, tačiau du trečdaliai jų mokymosi mokytis gebėjimo komponentų uždaviniuose nedetalizuoja. Septynių įstaigų programose suformuluotų uždavinių kontekste yra numatyti mokymosi mokytis gebėjimą apibūdinantys komponentai, tokie, kaip motyvacijos skatinimas, gebėjimas numatyti veiklos tikslus, būdus, priemones bei refleksiją. Tačiau dalis programų konkretizuoja tik atskirus mokymosi mokytis gebėjimui svarbius aspektus. Nors tik dvi iš analizuotų programų mokymosi mokytis gebėjimo pradmenų tikslą sieja su rezultatu, tačiau nesieja uždavinių su mokymosi mokytis gebėjimo komponentais. Tyrimo duomenys rodo, kad ne visose ikimokyklinio ugdymo įstaigose mokymosi mokytis gebėjimas yra svarbus ir reikšmingas, tikslė įvardyta mokymosi mokytis gebėjimo pradmens samprata daugelyje programų lieka tik deklaruojamos sampratos lygmenyje, nėra detalizuojama uždaviniuose bei, tikėtina, netampa svarbiu ugdymo siekiu ir nesudaro prielaidų kryptingai įgyvendinti tikslą, siekiant sėkmingo mokymosi mokytis gebėjimo ugdymo(si).*

Analizuojant ikimokyklinių įstaigų programas, buvo aktualu išsiaiškinti, kaip modeliuojamas *mokymosi mokytis gebėjimas* ugdymo(si) turinyje, su kuriomis sritimis jis jungiamas ir derinamas. Rezultatai pateikiami 11 lentelėje.

**11 lentelė.** Mokymosi mokytis gebėjimo, kaip ugdymo(si) turinio struktūrinės dalies, projektavimo sprendimai ikimokyklinio ugdymo programose

Kategorija	Subkategorija	Autoriaus iliustruojantys (ar schemas paaiškinantys) teiginiai	Programų skaičius (N=20)
Mokymosi mokytis gebėjimo modeliavimas derinant įvairias ugdymo sritis	Mokymosi mokytis gebėjimas jungiamas prie pažintinės kompetencijos	<i>Mokėjimas</i> [mokymasis – aut.] <i>mokytis priskiriamas pažinimo kompetencijai</i> (P11-TK; P12-TA; P15-MR; P16-VE).	4
	Mokymosi mokytis	<i>Sritis „Mokėjimas</i> [mokymasis – aut.] <i>mokytis“</i>	4

Kategorija	Subkategorija	Autoriaus iliustruojantys (ar schemas paaiškinantys) teiginiai	Programų skaičius (N=20)
ir jų pasiekimus	gebėjimas, išskirtas, kaip vienas iš 18 ugdymo sričių	(P5-KA; P17-UG; P7-PA; P8-PV).	
	Mokymosi mokytis gebėjimas – pažinimo ugdymo krypties dalis	<i>Ugdymo turinys suskirstytas į vaiko ugdymosi kryptis ir programoje pavaizduotas schematiškai (P18-UP).</i>	1
	Mokymosi mokytis gebėjimas – viena iš ugdymo rezultato dalių	<i>Ugdymo rezultatas – orus, smalsus, bendraujantis, sveikas, kuriantis, <b>sėkmingai besiuogdantis vaikas</b> (kaip atskira ugdymo sritis) (P1-AP; P13-TB); <b>sėkmingai besiuogdantis vaikas</b>, kaip pasiekimų grupė, jungianti nuostatas ir gebėjimus, susijusius su visomis kitomis pasiekimų sritimis (iniciatyvumas ir atkaklumas; tyrinėjimas; problemų sprendimas; kūrybiškumas; <b>mokėjimas</b> [mokymasis – aut.] <b>mokytis</b>) (P4-KŽ; P9-ŠP; P3-KB).</i>	5
		<i>Ugdymo rezultatas – <b>aktyvus vaikas</b>: tyrinėjantis save ir supantį pasaulį, kūrybingas, sveikas ir saugus, komunikuojantis ir kritiškai mąstantis, <b>pasitikintis savimi</b> (savireguliacija ir savikontrolė, savivoka ir savigarba, santykiai su suaugusiais, santykiai su bendraamžiais, <b>mokėjimas</b> [mokymasis – aut.] <b>mokytis</b>) (P2-AŠ).</i>	1
	Mokymosi mokytis gebėjimas, kaip ugdymo rezultatas ir ugdymo kryptis	<i>Ugdymo rezultatas – atsakingas, iniciatyvus, kūrybingas, bendraujantis, <b>mokantis mokytis</b> vaikas. Pažinimo ugdymo kryptis (aplinkos pažinimas, skaičiavimas ir matavimas,</i>	1

Kategorija	Subkategorija	Autoriaus iliustruojantys (ar schemas paaiškinantys) teiginiai	Programų skaičius (N=20)
		<i>mokėjimas</i> [mokymasis – aut.] <i>mokytis, tyrinėjimas</i> ) (P10-ŠŽ).	
	Mokymosi mokytis gebėjimas, kaip ugdymo rezultatas ir ugdymo sritis	<i>Ugdymo rezultatas – mąstantis vaikas: kūrybingas, pasitikintis savimi, komunikuojantis, sveikas ir saugus, tyrinėjantis (aplinkos pažinimas, skaičiavimas ir matavimas, tyrinėjimas, mokėjimas</i> [mokymasis – aut.] <i>mokytis</i> ). <i>Mokėjimas</i> [mokymasis – aut.] <i>mokytis</i> –viena iš ugdymo sričių (P19-VŽ).	1
	Mokymosi mokytis gebėjimas integruojamas į vieną iš penkių ugdymo(si) sričių	<i>Mokėjimas mokytis priskiriamas prie srities „mąstymas ir kalba“ (sąlytinė kalba, rašytinė kalba, mokėjimas</i> [mokymasis – aut.] <i>mokytis ir atkaklumas</i> ) (P20-VK).	1
	Mokymosi mokytis gebėjimas, kaip vaiko pasiekimas	<i>Mokėjimas</i> [mokymasis – aut.] <i>mokytis išskiriamas, kaip vertybinė nuostata ir esminis gebėjimas, kuriuos vaikas turi įgyti iki 6 metų</i> (P6-KN).	1
	Mokymosi mokytis gebėjimas – vienas iš pasiekimų, grupuojant pagal H. Gardnerio intelektų teoriją	<i>Mokėjimas</i> [mokymasis – aut.] <i>mokytis priskiriamas prie loginio ir erdvinio intelekto</i> (P14-TN).	1

Ikimokyklinio ugdymo metodinės rekomendacijos (2015) numato, jog kiekviena įstaiga, kurdama programą, gali vaikų pasiekimus jungti į grupes, pasirinkdama sau priimtinausią būdą. Tyrimo metu pastebėta, kad įstaigos pasirenka gana skirtingus jungimo variantus ir mokymosi mokytis gebėjimą, kaip ugdymo(si) turinio struktūrinę dalį, modeliuoja įvairiai, dažniausiai tai vaizduojama schematiškai. Kategorijoje „**mokymosi mokytis gebėjimo modeliavimas, derinant įvairias ugdymo sritis ir jų pasiekimus**“,

atsiskleidė, jog keturiose iš analizuotų programų **mokymosi mokytis gebėjimas** integruojamas į **pažinimo kompetenciją** (subkategorija), dar keturiose **mokymosi mokytis gebėjimas išskiriamas, kaip viena iš 18 ugdymo sričių** (subkategorija), ir ji pristatoma, kaip autonomiška, nesijungianti su kitomis ugdymo sritimis. Vienoje iš analizuotų programų **mokymosi mokytis gebėjimas išskirtas, kaip pažinimo ugdymo krypties dalis** (subkategorija), tuo pačiu šioje programoje paaiškinama, kad: „*Kryptys susideda iš vaiko ugdymosi sričių. Sričių suskirstymas sąlygiškas, jos gali būti priskirtos ir kitoms vaiko ugdymosi kryptims*“ (P18-UP).

Subkategorijoje „**mokymosi mokytis gebėjimas – viena iš ugdymo rezultato dalių**“ apjungiamos programos, kuriose mokymosi mokytis gebėjimas yra integruotas į **atskirą ugdymosi sritį – sėkmingai besiuogantis vaikas** (P1-AP; P13-TB; P9-ŠP), ir siejamas **su kitomis sėkmingai besiuogdančio vaiko pasiekimų ugdymo(si) sritimis**: „*iniciatyvumas ir atkaklumas; tyrinėjimas; problemų sprendimas; kūrybiškumas; mokėjimas* [mokymasis – aut.] *mokytis*“ (P4-KŽ; P9-ŠP; P3-KB).

Subkategorija „**mokymosi mokytis gebėjimas, kaip ugdymo rezultatas ir ugdymo kryptis**“, atskleidžia, jog mokymosi mokytis gebėjimas programoje (P10-ŠŽ) yra akcentuojamas ir kaip ugdymo rezultatas (*atsakingas, iniciatyvus, kūrybingas, bendraujantis, mokantis mokytis vaikas*), ir kaip viena iš pažinimo ugdymo kryptių (*aplinkos pažinimas, skaičiavimas ir matavimas, mokėjimas* [mokymasis – aut.] *mokytis, tyrinėjimas*). Subkategorija „**mokymosi mokytis gebėjimas, kaip ugdymo rezultatas ir ugdymo sritis**“, atspindi kitą mokymosi mokytis gebėjimo modeliavimo atvejį programoje (P19-VŽ), kai mokymosi mokytis gebėjimas pristatomas ir kaip ugdymo rezultatas, ir kaip ugdymo sritis: „*Ugdymo rezultatas – mąstantis vaikas: kūrybingas, pasitikintis savimi, komunikuojantis, sveikas ir saugus, tyrinėjantis (aplinkos pažinimas, skaičiavimas ir matavimas, tyrinėjimas, mokėjimas mokytis). Mokėjimas* [mokymasis – aut.] *mokytis – viena iš ugdymo sričių*“. Vienoje programoje (P20-VK), kuri atsispindi subkategorijoje „**mokymosi mokytis gebėjimas integruojamas į vieną iš penkių ugdymo(si) sričių**“, išskirtos tokios ugdymo(si) turinio sritys ir esminiai pasiekimai: „*Mąstymas ir kalba, sveikata ir judėjimas, aplinkos tyrinėjimas, saviraiška, savęs ir kitų pažinimas*“. **Mokymosi mokytis gebėjimas ir atkaklumas** yra integruojami į ugdymo(si) sritį „*Mąstymas ir kalba*“, nurodant tokius pasiekimus: „*[...] didžiuojasi savimi ir augančiais savo gebėjimais. Džiaugiasi savo pasiekimais. Įvaldo kai kuriuos mokymosi būdus*“. Analizuojant ikimokyklinio ugdymo įstaigų programas, rasta viena programa (P14-TN), kurioje vaikų pasiekimai

grpuojami pasitelkiant **H. Gardnerio intelekto teorija**, o mokymosi mokytis gebėjimas priskiriamas prie *loginio ir erdvinio intelekto*.

Analizuojant ugdymo turinio integralumo nuostatas, įprasminančias mokymosi mokytis gebėjimo dermės su kitomis ugdymo sritimis ar kryptimis raišką, daugelyje programų (keturiolikoje) reprezentuojamas požiūris, kuris atspindi ugdymo turinio, kaip vientiso ir neskaidomo, suvokimą, visas ugdymo sritis pripažįstant vienodai svarbiomis (P7-PA; P12-TA; P11-TK). Akcentuojama, kad: „*Programoje numatytos vaikų ugdymo(si) sritys yra integraliai susijusios viena su kita – ugdant vienos srities gebėjimus, natūraliai yra ugdomi ir kitų sričių gebėjimai*“ (P20-VK); „*pažintinės veiklos turinys įgyvendinamas pasirenkant integruojančias temas, idėjas, ieškant sąsajų su kitų ugdymo sričių turiniu*“ (P15-MR). Taip pat pabrėžiama programos orientacija į visuminį vaiko ugdymą(si) – „*ugdymo turinys sudarytas parenkant ir siejant tarpusavyje visas ugdymo sritis ir atsižvelgiant į to amžiaus tarpsnio vaiko visuminį pasaulio suvokimą*“ (P8-PV; P3-KB), akcentuojamas „*ugdymo turinio vientisumo, lankstumo, integralumo*“ siekis (P4-KŽ; P13-TB). Tačiau išsamiai išanalizavus ugdymo sričių jungimo ir tarpusavio dermės aspektus, mokymosi mokytis sritis tik nedaugelyje programų akcentuojama kaip sritis, kuri yra integruojama su kitomis ugdymo sritimis, o tai leidžia išvelgti programų rengėjų nepakankamai aiškiu mokymosi mokytis gebėjimo ir jo visuminio integralumo suvokimą.

**Apibendrinimas.** Pastebėta, jog ikimokyklinio ugdymo įstaigų programose pateikiami labai įvairūs ugdymo(si) rezultatai, juos apibūdinant per vaiko asmenines savybes: *orus, smalsus, bendraujantis, sveikas, kuriantis, sėkmingai besiuogdantis, tyrinėjantis, pozityvus, atsakingas, iniciatyvus, kūrybingas, mokantis mokytis, mąstantis, pasitikintis savimi, komunikuojantis, sveikas ir saugus, atkaklus, aktyvus vaikas*. Tokia situacija, kai programose mokymosi mokytis gebėjimas derinamas ir siejamas su įvairiomis asmenį apibūdinančiomis savybėmis, suponuoja diskusinį klausimą – kokios savybės iš tikro yra svarbios mokančiam mokytis vaikui, kurios iš jų turėtų būti išskirtos bei akcentuojamos ikimokyklinio ugdymo programoje vaikams ugdant(is) mokymosi mokytis gebėjimą. Išanalizavus ikimokyklinio ugdymo programas turinio modeliavimo aspektu, pastebėta modelių įvairovė. Rasti dešimt modelių variantų, kurie atspindi ir įvairias mokymosi mokytis gebėjimo integravimo su kitomis sritimis galimybes. Išryškėjo, jog ikimokyklinių įstaigų programų kūrėjai renkasi skirtingus mokymosi mokytis ugdymo kelius, mokymosi mokytis gebėjimą jungia su skirtingomis ugdymo(si) sritimis, priskiria ir derina mokymosi mokytis gebėjimo pasiekimus su įvairiomis vaiko asmenybe atspindinčiomis savybėmis, reikšmingomis asmeniui, kuris moka mokytis (atsakingai besimokantis, pasitikintis savimi,



sėkmingai besiuogdantis, gebantis mąstyti, komunikuoti ir pan.). Tačiau šios savybės programose yra skirtingos, todėl lieka neaišku, kokiais kriterijais remiantis jos išskiriamos ir jungiamos. Analizė parodė ir tai, jog daugelyje programų mokymosi mokytis gebėjimo modeliavimas neatskleidžia šio gebėjimo integralumo visuminiame vaikų ugdymo(si) kontekste.

Analizuojant ikimokyklinio ugdymo programas, norėta išsiaiškinti, kokia mokymosi mokytis gebėjimo samprata jose apibrėžiama, kokie vaiko pasiekimai priskiriami šiam gebėjimui, duomenys pateikti 12 lentelėje.

**12 lentelė.** Mokymosi mokytis gebėjimo sampratos ir pasiekimų raiška ikimokyklinio ugdymo programoje

Kategorija	Subkategorija	Subkategorija iliustruojantys teiginiai	Programų skaičius (N=20)
Mokymosi mokytis gebėjimo samprata ir pasiekimų raiška	Mokymosi mokytis gebėjimo sampratos apibrėžtis	„ <i>Mokėjimas</i> [mokymasis – aut.] <i>mokytis suprantamas kaip noras mokytis, atkaklus užsibrėžto tikslo siekimas, atsakomybė už savo mokymąsi. Tai – gebėjimas išsikelti mokymosi tikslus, planuoti, kaip jų bus siekiama, pasirinkti tinkamus mokymosi būdus, apmąstyti mokymosi procesą, įsivertinti rezultatus ir atsižvelgiant į juos kelti tolesnį tikslą</i> “ (P13-TB).	1
	Mokymosi mokytis gebėjimo vertybinė (esminė) nuostata	„ <b>Noriai mokosi, džiaugiasi tuo, ko išmoko</b> “ (P1-AP; P2-AŠ; P3-KB; P4-KŽ; P5-KA; P6-PN; P7-PA; P8-PV; P10-ŠŽ; P12-TA; P14-TN; P17-UG; P16-VE; P18-UP); „ <i>Didžiuojasi savimi ir augančiais savo gebėjimais. Džiaugiasi savo pasiekimais. Įvaldo kai kuriuos mokymosi būdus</i> “ (P20-VK); „ <i>Domisi tuo, kas nauja, palankiai nusiteikęs naujoms veikloms</i> “ (P3-KB).	16

Kategorija	Subkategorija	Subkategorija iliustruojantys teiginiai	Programų skaičius (N=20)
	Esminis mokymosi mokytis gebėjimas	„Mokosi žaisdamas, stebėdamas kitus vaikus ir suaugusiuosius, klausinėdamas, ieškodamas informacijos, išbandydamas, sprendamas problemas, kurdamas, įvaldo kai kuriuos mokymosi būdus, pradeda suprasti mokymosi procesą“ (P1-AP; P2-AŠ; P3-KB; P5-KA; P6-PN; P7-PN; P8-PV; P12-TA; P14-TN; P18-UP); „Savo iniciatyva pagal savo pomėgius pasirenka veiklą, ilgam įsitraukia, ją plėtoja, po tam tikro laiko tarpo veiklą pratęsia, kreipiasi į suaugusįjį pagalbos, kai pats nepajėgia susidoroti su kilusiais sunkumais“ (P3-KB); „Gebėjimas atkakliai siekti tikslo“ (P4-KŽ); „Ieško naujos informacijos, mokosi iš kitų“ (P10-ŠŽ).	13
	Esminiai mokymosi mokytis gebėjimo pasiekimai	„Aktyviai veikia įvairioje veikloje, pasako, ko išmoko“ (P16-VE).	1
	Mokymosi mokytis gebėjimo sąvoka programoje nevertinama	Mokymosi mokytis sąvoka programoje nevertinama, pasiekimai neapibūdinami (P9-ŠP).	1

Subkategorija „**mokymosi mokytis gebėjimo sampratos apibrėžtis**“ atskleidė, kad tik vienoje analizei atrinktoje programoje pateiktas konkretus mokymosi mokytis gebėjimo sampratos apibrėžimas: „Mokėjimas [mokymasis – aut.] mokytis suprantamas kaip noras mokytis, atkaklus užsibrėžto tikslo siekimas, atsakomybė už savo mokymąsi. Tai gebėjimas išsikelti mokymosi tikslus, planuoti, kaip jų bus siekiama, pasirinkti tinkamus mokymosi būdus, apmąstyti mokymosi procesą, įsivertinti rezultatus ir atsižvelgiant į juos kelti tolesnį tikslą“ (P13-TB). Šis apibrėžimas remiasi Ikimokyklinio ugdymo metodinėse rekomendacijose (2015) pateiktu

mokymosi mokytis gebėjimo apibrėžimu ir pedagogams suteikia aiškesnį supratimą apie mokymosi mokytis gebėjimo komponentus bei, tikėtina, leidžia sėkmingiau ugdyti vaikų mokymosi mokytis gebėjimą.

Subkategorija „**mokymosi mokytis gebėjimo vertybinė (esminė) nuostata**“ atspindi keturiolikoje ikimokyklinio ugdymo programų šioje srityje pabrėžtas pasiekimų nuostatas, susijusias su vaiko ***noru mokytis, džiaugsmu dėl pasiekimų (to, ko išmoko)*** („*Noriai mokosi, džiaugiasi tuo, ko išmoko*“ (P1-AP ir kt.). Ši vertybinė nuostata taip pat yra suformuluota Ikimokyklinio ugdymo metodinėse rekomendacijose (2015). Vienoje programoje mokymosi mokytis gebėjimo vertybinė nuostata siejama su mokymosi būdų įvaldymu, džiaugsmu dėl savo pakitusių gebėjimų ir pasiekimų („*Didžiuojasi savimi ir augančiais savo gebėjimais. Džiaugiasi savo pasiekimais. Įvaldo kai kuriuos mokymosi būdus*“ (P20-VK)). Dar vienoje programoje vertybinė nuostata siejama su palankiu ***nusiteikimu naujoms veikloms*** („*Domisi tuo, kas nauja, palankiai nusiteikęs naujoms veikloms*“ (P3-KB)).

Subkategorija „**esminis mokymosi mokytis gebėjimas**“ atskleidė, jog mokymosi mokytis gebėjimas siejamas su *informacijos paieška, problemų sprendimu, mokymosi būdų įvaldymu, mokymosi proceso supratimu*, šis apibūdinimas taip pat yra pateiktas Ikimokyklinio ugdymo metodinėse rekomendacijose (2015): „*Mokosi žaisdamas, stebėdamas kitus vaikus ir suaugusiuosius, klausinėdamas, ieškodamas informacijos, išbandydamas, sprenddamas problemas, kurdamas, įvaldo kai kuriuos mokymosi būdus, pradeda suprasti mokymosi procesą*“ (P1-AP ir kt.). Tačiau šio esminio mokymosi mokytis gebėjimo apibrėžtis yra labiau orientuota į veiklas (*žaisdamas, kurdamas ir kt.*), kuriose vaikai mokosi, bei galutinį rezultatą – mokymosi būdų įvaldymą ir mokymosi proceso supratimą. Pastarieji mokymosi mokytis gebėjimo aspektai yra abstraktūs teiginiai, neapibrėžiantys konkretaus gebėjimo. Trijose programose pateikiami kitokie esminiai gebėjimai, kurie atspindi vieną ar kitą mokymosi mokytis gebėjimui, jo ugdymuisi būdingą aspektą: „*Gebėjimas atkakliai siekti tikslo*“ (P4-KŽ); „*Ieško naujos informacijos, mokosi iš kitų*“ (P10-ŠŽ). Pastarasis taip pat yra orientuotas į procesą, o ne į gebėjimo formuluotę. Vienoje įstaigos programoje pabrėžiamas ne esminis mokymosi mokytis gebėjimas, o esminis mokymosi mokytis gebėjimo pasiekimas, kuris apibrėžiamas per veiklą ir rezultatą („*Aktyviai veikia įvairioje veikloje, pasako, ko išmoko*“ (P16-VE)), o vienoje programoje (P9-ŠP) mokymosi mokytis sąvoka apskritai nebuvo aptikta.

***Apibendrinimas.** Programų analizė atskleidė, jog didžioji dauguma jų kūrėjų, apibūdindami mokymosi mokytis gebėjimo sampratą bei mokymosi mokytis gebėjimo pasiekimus, naudojami Ikimokyklinio ugdymo metodinėse rekomendacijose (2015) pateiktomis apibrėžtimis. Tik nedaugelis programų*

rengėjų bando pateikti savas formuluotes, tačiau jos nevisiškai atspindi galutinį siektiną rezultatą. Ši situacija leidžia įžvelgti, jog atskirų įstaigų programų rengėjams nėra aiški mokymosi mokyti gebėjimo samprata ir ugdytinias rezultatas (šio gebėjimo vaikų pasiekimai).

Metakognicija yra vienas iš svarbiausių vaikų mokymosi mokyti gebėjimo aspektų, kuris reiškia gebėjimą reflektuoti savo mokymąsi ir rezultatus, suprasti, kaip mokomasi, kokiais mokymosi būdais naudojamosi, kokie mokymosi būdai yra efektyviausi, todėl analizuojant mokymosi mokyti gebėjimą pasirinktose programose buvo siekta išsiaiškinti, ar jose skiriamas dėmesys vaikų mokymosi veiklos apmąstymui / refleksijai ir kaip projektuojamas jo ugdymas(is). Duomenys apie tai pateikti 13 lentelėje.

**13 lentelė.** Vaikų refleksijos ir jos organizavimo raiška ikimokyklinio ugdymo programose

Kategorija	Subkategorija	Geriausiai subkategoriją iliustruojantys teiginiai	Programų skaičius (N=20)
Refleksija ir jos organizavimas	Refleksijos samprata	„ <i>Mąstymas apie savo mąstymą, t. y. savo mąstymo refleksija (savo minčių, strategijų, jausmų, veiksmų supratimas ir jų poveikis kitiems)</i> “ (P9-ŠP).	1
	Vaikų refleksijos organizavimas	„ <i>Skatinti pasakyti, ko jis nori išmokyti</i> “ (P2-AŠ); „ <i>Mokyti pažinti ir veikti, žaisti, tyrinėti, kelti klausimus ir ieškoti atsakymų, pasirinkti veiklos būdus ir priemones, samprotauti apie tai, ko išmoko, numatyti tolesnės veiklos žingsnius</i> “ (P7-PA); „ <i>Vaikui suteikiama galimybė pačiam įsivertinti savo pasiekimus [...]. Jis pats lygina, komentuoja savo darbelius, įvardija, kas nepavykdavo, o dabar pavyksta</i> “ (P10-ŠŽ; P17-UG; P8-PV; P19-VŽ).	6
	Metodai, skatinantys vaikus reflektuoti	„ <i>Pokalbis su vaiku, siekiant išsiaiškinti, kaip vaikas gali išsakyti savo mintis, samprotavimus apie tai, ką žino, ko išmoko, požiūrius, išgirsti komentarus apie savo veiklą, savijautą, emocijas</i> “ (P10-ŠŽ);	8

Kategorija	Subkategorija	Geriausiai subkategoriją iliustruojantys teiginiai	Programų skaičius (N=20)
		<p>„Projektų metodo elementai (stebėjimas, analizė, <b>refleksija</b>) leidžia labiau pažinti vaiką, t. y. jo gebėjimus, patirtį, asmenines savybes, interesus, <b>patirties kaupimo būdus</b>“ (P9-ŠP);</p> <p>„<b>Kalbėtis</b> su vaikais <b>apie tai, ką veikė per dieną ir ko [...]</b> išmoko“ (P2-AŠ); „Skatinti kalbėti apie savo žaidimus, kitą veiklą ir taip plėtoti jų refleksijos gebėjimus“ (P16-VE); „Ryto rato ir kitos veiklos metu pasikalbėti su vaikais, ko jie nori išmolti, kaip jie gali mokytis, pastebėti vaiko norą ir sudaryti sąlygas to išmolti“ (P1-AP; P1-AP; P9-ŠP; P20-VK).</p>	
	Refleksijos poveikis	<p>„Vaiko pasiekimų ir pažangos refleksija <b>gerina vaiko ugdymosi kokybę</b>“ (P1-AP).</p> <p>„Ugdytojui svarbiausia ne tai, ko ir kiek vaikas išmoksta, bet tai, <b>kaip jis suvokia</b>, interpretuoja ir aktualizuoja įgytas žinias, vadovaudamasis vidinės refleksijos galia“ (P16-VE).</p>	3
Refleksijos elementai mokymosi mokytis gebėjimo pasiekimuose	3 žingsnis	Džiaugiasi tuo, ką išmoko“ (P1-AP; P2-AŠ; P4-KŽ; P8-PV; P11-TK; P12-TA; P13-TB).	7
	4 žingsnis	„Džiaugiasi tuo, ką išmoko“ (P12-TA); „Pasako, parodo, ką nori išmolti [...]. Pasako, ką veikė ir ką išmoko (P12-TA; P1-AP; P2-AŠ; P5-KA; P8-PV; P13-TB; P4-KŽ).	7
	5 žingsnis	„Kalba apie tai, ką norėtų išmolti, ką darys, kad išmoltų“ (P4-KŽ; P8-PV); „Aptaria padarytus darbus, planuoja, ką darys toliau, bando nuspėti veiksmų pasekmes“ (P4-KŽ); „Aptaria padarytus darbus, planuoja, ką darys toliau, spėlioja, kas atsitiks jeigu...“	8

Kategorija	Subkategorija	Geriausiai subkategoriją iliustruojantys teiginiai	Programų skaičius (N=20)
		(P12-TA; P2-AŠ; P5-KA; P13-TB; P1-AP; P8-PV); „Pasako, džiaugiasi tuo, ką išmoko, ką dar norėtų išmolti, sužinoti, veikti“ (P16-VE); „Norėdamas ką nors išmolti, pasako, ko nežino ar dėl ko abejoja“ (P1-AP; P2-AŠ; P4-KŽ; P8-PV; P12-TA; P13-TB; P5-KA).	
	6 žingsnis	„Pasako, ką jau išmoko“ (P4-KŽ); „Pasako, ką jau išmoko, ko dar mokosi, paaiškina, kaip mokėsi, kaip mokysis toliau“ (P8-PV; P1-AP; P2-AŠ; P5-KA; P13-TB); „Ryto / popiečio rato, pokalbių metu išsako nuomones, ko norėtų išmolti, kaip tai galėtų padaryti pats ar su kitų pagalba“ (P16-VE); „Kalba apie tai, ką norėtų išmolti, ką darys, kad išmokytų, numato, ką veiks toliau, kai išmoks“ (P1-AP; P2-AŠ; P5-KA; P8-PV; P13-TB; P4-KŽ); „Kalba apie tai, ką norėtų išmolti, planuoja savo veiklą“ (P11-TK; P14-TN); „Laiko save tikru mokiniu, atradėju“ (P1-A; P2-AŠ; P5-KA; P8-PV; P12-TA; P13-TB).	11
	7 žingsnis	„Apmąsto ir samprotauja, ko mokėsi, ką išmoko, ko dar norėtų išmolti“ (P8-PV; P1-AP; P5-KA); „Kalbės apie tai, ką žino, ką nori sužinoti, ko išmoko“ (P10-ŠŽ); „Kelia nesudėtingus mokymosi tikslus ir numato, kaip jų sieks, samprotauja apie tai, kaip pavyko“ (P12-TA); „Analizuoja savo veiklą, kaip pavyko“ (P14-TN); „Samprotauja apie mokymąsi mokykloje, išsako savo požiūrį į mokymąsi, jo prasmę“ (P5-KA; P8-PV; P12-TA; P11-TK; P14-TN).	7

Kategorija	Subkategorija	Geriausiai subkategoriją iliustruojantys teiginiai	Programų skaičius (N=20)
	Pasiekimų žingsniai programoje neįvardyti	P3-KB; P6-PN; P7-PA; P9-ŠP; P15-MR; P17-UG; P18-UP; P19-VŽ; P20-VK.	9

Kategorijoje „**refleksija ir jos organizavimas**“ išsiskiria **refleksijos samprata** (subkategorija), kuri rasta tik vienoje programoje ir siejama su mąstymu apie savo mąstymą: „*Mąstymas apie savo mąstymą, t. y. savo mąstymo refleksija (savo minčių, strategijų, jausmų, veiksmų supratimas ir jų poveikis kitiems)*“ (P9-ŠP).

Subkategorija „**vaikų refleksijos organizavimas**“ apjungia tik šešiose programose išreikštas bendrąsias nuostatas apie vaikų refleksijos skatinimą ir organizavimą, nusakant kai kuriuos refleksijai būdingus pirminius požymius: savęs pažinimą, savo pasiekimų į(si)vertinimą: „[...] *drąsinti vaiką įvertinti savo darbėlį*“ (P8-PV); „*Padėti vaikui pažinti save, suprasti savo stipriąsias ir silpnąsias puses, įsivertinti*“ (P19-VŽ); „*Vaikui suteikiama galimybė pačiam įsivertinti savo pasiekimus, [...] kas nepavykdavo, o dabar pavyksta*“ (P10-ŠŽ). Vienoje programoje išreikštas siekis skatinti vaikus apmąstyti savo patirtį ir kelti tikslus: „*Skatinti pasakyti, ko jis nori išmokti, padėti ar padrąsinti*“ (P1-AP). Pedagogams patariama dalinantis savo patirtimi su vaikais, taip ugdyti jų kritinio mąstymo pradmenis, kurie yra svarbūs refleksijos įgūdžiams išsivystyti: „*Skatinti vaikus dalintis savo patirtimi ir ugdyti kritinio mąstymo pradmenis*“ (P17-UG).

Subkategorija „**metodai, skatinantys vaikus reflektuoti**“, atskleidė, kad penkiose programose skatinant vaikus reflektuoti taikomas pokalbio metodas, kurio metu užduodami klausimai, leidžiantys identifikuoti turimas žinias („ką žino?“) bei atskleisti patirtį („ką naujo išmoko?“), skatinama apjungti tiek kognityviąją, tiek emocinę (komentarai ir mintys apie savijautą, emocijas) bei socialinę (komentarai ir mintys apie savo veiklą) mokymosi dimensijas: „*Pokalbis su vaiku, siekiant išsiaiškinti, kaip vaikas gali išsakyti savo mintis, samprotavimus apie tai, ką žino, ko išmoko, požiūrius, išgirsti komentarus apie savo veiklą, savijautą, emocijas*“ (P10-ŠŽ). Pedagogams patariama pokalbio su vaikais metu skatinti vaikų metakogniciją: „*Kalbėtis su vaikais ne tik apie tai, ką jie jau išmoko ar mokysis, bet ir apie tai, kaip jie mokosi, kaip dar galima mokytis*“ (P1-AP). Vienoje programoje pedagogams patariama atkreipti dėmesį į refleksiją, kaip priemonę, įgalinančią ugdyti(s) mąstymo ir metakognityvinius gebėjimus: „*Siekiama, kad vaikai savarankiškai klaustų, fiksuotų ir reflektuotų apie tai, kaip jie mąsto,*

naudojasi esminiais mąstymo gebėjimais, susikurdami savo žinias, diskutuotų ir dalytųsi įvairiais skirtingais mąstymo būdais, naudotų įvairius mokymosi būdus“ (P9-ŠP). Kitoje programoje akcentuojamas projektų metodas, kuris turi refleksijos elementus, vaikams padeda labiau pažinti save ir patirties kaupimo būdus: „Projektų metodo elementai (stebėjimas, analizė, **refleksija**) leidžia labiau pažinti vaiką, t. y. jo gebėjimus, patirtį, asmenines savybes, interesus, **patirties kaupimo būdus**“ (P9-ŠP). Pastebima, kad šioje programoje skatinti vaikus reflektoriai mąstyti siekiama ir kitais būdais: „Darželyje mokome vaikus įvairių metodų, kaip sistemingai, reflektoriai, kūrybiškai bei kritiškai mąstyti“ (P9-ŠP). Analizuojant programas aptikta, kad refleksijai siūloma naudoti aplanką, pagrindžiant, jog: „Aplankas padeda vaikui suprasti, ką jis jau geba, ko siekia išmokti, sužinoti, kur reikėtų įdėti daugiau pastangų“ (P20-VK).

Subkategorijoje „**refleksijos poveikis**“ išryškėjo, kad „Vaiko pasiekimų ir pažangos refleksija **gerina vaiko ugdymosi kokybę**“ (P1-AP). Akcentuojama ir savirefleksija, kuri leidžia vaikui suvokti ir įprasinti įgytas žinias: „Ugdytojui svarbiausia ne tai, ko ir kiek vaikas išmoksta, bet tai, **kaip jis suvokia, interpretuoja ir aktualizuoja įgytas žinias, vadovaudamasis vidinės refleksijos galia**“ (P16-VE).

Analizuojant mokymosi mokyti gebėjimo pasiekimo žingsniuose (ikimokyklinio ugdymo metodinės rekomendacijos, 2015) nurodytus refleksijos elementus, paaiškėjo, jog daugiausia (vienuolikoje programų) šių elementų rasta 6 žingsnyje, po septynis – 3, 4 ir 7 žingsniuose, aštuoni – 5 žingsnyje. Devyniose programose mokymosi mokyti gebėjimo pasiekimo žingsniai nėra įvardyti. Kai kuriose programose atskiruose žingsniuose identifikuota po kelis refleksijai skirtus elementus.

Aprašant pasiekimus programose pirmiausia akcentuojamas vaikų nusiteikimas mokymosi veiklai, motyvacija: „**Džiaugiasi tuo, ko išmoko**“ (3 žingsnis). Pasiekimų žingsniuose randami refleksijos elementai, kurie nurodo, kaip reikėtų skatinti vaikus mokyti ir plėtoti jų refleksijos patirtį: kalbėdamas ir analizuodamas savo veiklą vaikas turi vertinti, **ką** jis veikė ir **ką išmoko, ką dar nori išmokti** (4 žingsnis). Sekančiame žingsnyje (5 žingsnis) vaikas skatinamas pasakyti, **ko nežino ir ką norėtų išmokti**: „Norėdamas **ką nors išmokti, pasako, ko nežino ar dėl ko abejoja**“ (5 žingsnis) (P1-AP ir kt.). Jau 5 žingsnyje vaikas, planuodamas tolesnę veiklą, turi numatyti tikslus, veiksmus ir pasekmes: „**Aptaria padarytus darbus, planuoja, ką darys toliau, spėlioja, kas atsitiks, jeigu...**“ (5 žingsnis) (P1-AP ir kt.). Šeštame žingsnyje vaikas įtvirtina ir toliau plėtoja savo refleksijos patirtį, turi išsakyti ne tik tai, ką norėtų išmokti, bet ir planuoti veiklą tikslui pasiekti, numatyti tolesnius mokymosi tikslus ir veiklą: „**Kalba apie tai, ką norėtų išmokti, ką darys, kad**



*išmokyti, numato, ką veiks toliau, kai išmoks*“ (6 žingsnis) (P1-AP ir kt.). Pasielkimų žingsniuose išskiriama ir tai, kad vaikas turi paaiškinti, kaip jis mokėsi ir kaip mokysis toliau, skatinama suprasti savo mokymosi būdus, t. y. skatinama vaiko metakognicija: „*Pasako, ką jau išmoko, ko dar mokosi, paaiškina, kaip mokėsi, kaip mokysis toliau*“ (6 žingsnis) (P1-AP ir kt.). Ikimokyklinio amžiaus vaikas turi ne tik nuspręsti, kaip mokysis toliau (*planuoja savo veiklą*), bet ir *įvertinti, kokios pagalbos jam reikės*, bei suprasti tolesnio mokymosi mokykloje prasmę, *suprasti save, kaip besimokantįjį* („*Laiko save tikru mokiniu, atradėju*“ (P1-AP ir kt.)). Pastebėta, kad septintajame žingsnyje vaikų refleksijos patirtis labiau susijusi su jos įtvirtinimo ir įprasminimo siekiu, nei jos vystymo(si) perspektyva.

Taip pat atsiskleidė tai, jog kai kuriose programose refleksijos patirties kaupimui yra išskirtos ir ugdymo gairės, kuriose nurodytos priemonės vaikų refleksijai ugdyti(s) (P1-AP; P2-AŠ; P16-VE), be to, aštuoniose programose refleksijos ugdymo(si) elementai rasti ir vaikų veiksena pavyzdžiuose (P2-AŠ ir kt.). Pastebėta, jog tiek ugdymo gairėse, tiek vaikų veiksenos pavyzdžiuose atsiskleidžia būdai ir priemonės, kurias pedagogams siūloma taikyti ugdant vaikų refleksiją. Vyraujantis metodas yra pokalbis, pasakojimas ar diskusija („*Diskusijose, pokalbiuose pristato savo atliktus darbus, pasakoja, ką nori veikti, ką darys*“ (P16-VE)). Skatinama taikyti refleksiją grupės veikloje: „*Ryto rato*“ ir *kitos veiklos metu pasikalbėti su vaikais, ko jie nori išmokyti, kaip jie gali mokytis, pastebėti vaiko norą ir sudaryti sąlygas to išmokyti*“ (P1-AP). Panašiai refleksijos skatinimas atsispindi ir vaikų veiksenos pavyzdžiuose: „*Ryto / popiečio rato, pokalbių metu išsako nuomones, ko norėtų išmokyti, kaip tai galėtų padaryti pats ar su kitų pagalba*“ (6 žingsnis) (P16-VE). Siūloma refleksijai naudoti aktyviuosius ugdymo(si) metodus – ŽNI (žinau – noriu sužinoti), tam pasitelkiant įvairias priemones: „*Gamina plakatus: „Žinau – noriu sužinoti“, „Moku – noriu išmokyti“, „Ką daryti, jeigu...“ [...]. Varto savo ir draugų veiklos, kitų gebėjimų segtuvus – apmąsto, diskutuoja, vertina savo ir kitų veiklą ir rezultatus (5–6 m.)*“ (P11-TK).

Analizuojant programas buvo nuspręsta atkreipti dėmesį ir į jose akcentuojamą pedagogų refleksijos poreikį, kadangi tik reflektuojantis pedagogas gali suprasti refleksijos svarbą ir galią bei siekti to mokyti vaikus. Identifikuota, jog **pedagogų refleksijai** dėmesys skiriamas penkiose programose (P5-KA; P6-PN; P9-ŠP; P10-ŠŽ; P13-TB; P14-TN). Pedagogų refleksija reikalinga tam, kad jie galėtų apmąstyti ikimokyklinio ugdymo programos tikslų ir uždavinių įgyvendinimą. Programose išryškinama, jog pedagogai yra kompetentingi tada, kai *moka analizuoti ir reflektuoti savo veiklą*, numatyti tobulėjimo galimybes, pabrėžiamas požiūris, kad *ugdytojui svarbiausia yra ugdyti vaiko suvokimą apie įgytas žinias ir gebėjimą*

*reflektuoti. Akcentuojama, kad pedagogams refleksija leidžia siekti aukštesnės ugdymo kokybės („Veiklos refleksija padeda analizuoti pasiekimus ir siekti kokybinių pokyčių“ (P14-TN)), vertinti vaikų pasiekimus ir numatyti tolesnius ugdymo(si) tikslus („Nuolatinė refleksija ir analizė padeda vertinti vaiko pasiekimus ir numatyti ugdymo(si) perspektyvą“ (P9-ŠP)). Pedagogų refleksija siejama su profesinių kompetencijų tobulinimu, kartu siekiant tobulinti ir vaikų ugdymo turinį, procesą, pasiekimų vertinimą, asmenines kompetencijas: „Keičiantis programoms, vaikų vertinimo metodikoms, pedagogai ir kiti specialistai tobulina profesines kompetencijas, susipažįstant su ikimokyklinio ugdymo kaitos tendencijomis, vaikų pasiekimų vertinimo aprašo taikymu, ugdymo turinio planavimu ir veiklos refleksija. Taip pat tobulinamos asmeninės kompetencijos užsienio kalbos, IKT srityse“ (P10-ŠŽ).*

***Apibendrinimas.** Programų analizė atskleidė, kad kai kuriose iš jų yra skiriamas dėmesys vaikų refleksijai, jos skatinimui ir organizavimui. Tačiau pastebima, jog refleksijos patirčiai programų bendrosiose nuostatose suteikiamos prasmės yra silpnai išreikštos, dėmesys skiriamas atskiriems refleksijos įgūdžiams ugdyti. Tik vienoje programoje atskleidžiama refleksijos elementų, ugdant mokymosi mokytiis gebėjimą, visuma. Kai kurių programų autoriai taip pat akcentuoja metakognityvine prasme reikšmingus refleksijos patirties kaupimo aspektus: pasakyti, ko vaikas nori išmolti, kalbėtis, kaip vaikai mokosi, kaip dar galima mokytiis. Mokymosi mokytiis gebėjimo pasiekimų žingsniuose atsispindi tie teiginiai, kurie skatina vaikus įgyti pirminius reflektavimo įgūdžius ir juos plėtoti. Tačiau vaikų refleksijos ugdymui(si) pakankamai dėmesio skiriama ne visose analizuotose programose. Bendrųjų nuostatų kontekste tik kiek daugiau nei ketvirtadalis programų akcentuoja refleksijos skatinimą, išskiria būdus, padedančius ugdyti(s) refleksiją. Apie pusę analizuotų programų neapibrėžia refleksijos elementų mokymosi mokytiis gebėjimo pasiekimų žingsniuose, todėl, tikėtina, kad pedagogams nėra užtikrinamas tinkamas pamatas vaikų refleksijos skatinimui planuojant veiklas grupėse.*

Ikimokyklinio ugdymo programų analizės metu buvo siekiama išsiaiškinti, kiek jų bendrosiose nuostatose atsispindi teiginiai aktualūs mokymosi mokytiis gebėjimo ugdyti(s), ar programos akcentuoja tam svarbius mokymosi aspektus. Rezultatai apie tai pateikti 14 lentelėje.

**14 lentelė.** Ugdymo proceso organizavimo nuostatos, reikšmingos ugdyti(s) mokymosi mokyti gebėjimą ikimokyklinės įstaigos programose

Kategorija	Subkategorija	Geriausiai subkategoriją iliustruojantys teiginiai	Programų skaičius (N=20)
Pedagogo požiūris į vaiko ugdymą(si)	Pagarba vaikui	<p>„<i>I vaiką orientuoto, lankstaus ir individualizuoto ugdymo. Besąlygiška pagarba vaikui, kaip asmenybei, pripažįstant jo poreikius, teisę būti skirtingam [...], ugdymo(si) turinys grindžiamas atsižvelgiant į vaiko galias, patirtį, emocinę būseną, vadovaujantis nuostata, kad kiekvienas vaikas yra atradėjas, tyrinėtojas, kūrėjas</i> (P17-UG); „<i>I vaiką orientuota, lanksti ugdymosi veikla, remiantis kintančia vaiko gyvenimiška patirtimi</i>“ (P6-PN); „<i>Ugdymas orientuotas į vaikų poreikių tenkinimą, nes kiekvienas vaikas nepakartojama asmenybė, turinti tik jai vienai būdingų lūkesčių, galių, ugdymosi poreikių</i>“ (P1-AP); „<i>Vaikui suteikiama galimybė [...] būti gerbiamu ir pripažintu bei lygiaverčiu partneriu</i>“ (P5-KA); „<i>[...] ugdymas(is) – paties vaiko veikla, o ugdytojai vaikams sudaro tinkamas sąlygas, kada reikia – suteikia pagalbą</i>“ (P14-TN; P3-KB; P16-VE).</p>	7
	Kūrybinė pedagogo–vaiko sąveika	<p>„<i>Kūrybinė vaiko ir pedagogo sąveika (pedagogas įtraukia vaikus į veiklą gera idėja, sumanymu, problema, skatina vaikus kurti, atrasti; priimami bendri sprendimai, susitarimai dėl veiklos, bendradarbiaujama</i>“ (P4-KŽ); „<i>Ugdytojas pradeda ugdomąjį veiksmą, po to jis veikia sutartinai su ugdytiniu, kol galiausiai ugdytinis viską užbaigia vienas</i>“ (P1-AP; P12-TA; P20-VK).</p>	4

Kategorija	Subkategorija	Geriausiai subkategorija iliustruojantys teiginiai	Programų skaičius (N=20)
Ugdymo(si) ir mokymo(si) situacijų kūrimas	Ugdymo(si) situacijos, skatinančios spręsti problemas, kritiškai mąstyti	„[...] kurti vaikų ugdymosi situacijas, kupinas žaismės, nuotykių, atradimų; <b>kurti situacijas, kurios skatintų vaikus spręsti problemas</b> , tyrinėti ir <b>kritiškai mąstyti</b> ; [...] sudaryti galimybes patiems vaikams ieškoti informacijos“ (P1-AP); „Tenkinti vaiko poreikį [...] kritiškai mąstyti <b>sprendžiant problemas</b> “ (P3-KB; P4-KŽ; P6-PN; P16-VE).	5
	Ugdymo(si) situacijos, skatinančios mokytis kartu	„Koordinuodami vaikų ugdymosi procesą, pedagogai sudaro sąlygas vaikams pamatyti, išgirsti, <b>dalytis patyrimu</b> , sukuria situacijas, skatinančias tyrinėti, diskutuoti“ (P4-KŽ); „Ugdymo ir ugdymosi situacijų susidarymo <b>skatinimas bendrais susitarimais ir sprendimais, probleminiais klausimais, diskusijomis</b> “ (P11-TK; P19-VŽ; P1-AP).	4
	Ugdymo(si) situacijos, skatinančios vaikų iniciatyvą	„[...] pedagogas kuria ugdymo(si) situacijas, <b>žadina vaikų iniciatyvą</b> , netiesiogiai vadovauja ugdymo(si) procesui: <b>vaikai skatinami kalbėti ir klausinėti, plėtojami dialogai, priieminėjami bendri sprendimai, susitarimai, skatina vaikus kalbėti apie savo jausmus, patirtį, išbandyti naują veiklą, spręsti problemas</b> “ (P10-ŠŽ).	1
	Ugdymo(si) situacijos, skatinančios laisvą vaikų pasirinkimą	„[...] sudaroma galimybė rinktis (veiklą, veikimo priemones), <b>savarankiškai apsispręsti; pasirinkimo laisvė derinama su atsakomybe už savo veiksmus ir poelgius</b> “ (P3-KB); „Vaikas [...] ugdomas gebančiu pasirinkti ir atsakyti už savo pasirinkimą“ (P7-PA; P5-KA; P19-VŽ).	4
	Ugdymo(si) situacijos, skatinančios	Šio amžiaus vaikams patinka <b>eksperimentuoti, tyrinėti, pažinti pasaulį, kurti, [...] jie nori patirti sėkmę</b> “ (P4-KŽ); „Vaikai linkę	5

Kategorija	Subkategorija	Geriausiai subkategoriją iliustruojantys teiginiai	Programų skaičius (N=20)
	tyrinėti, eksperimentuoti	<p><i>eksperimentuoti, tyrinėti ir išmėginti, norintys veiklos, kuri būtų įdomi, naudinga ir veiksminga [...], daug dėmesio skiriama eksperimentinei, tiriamajai veiklai“ (P1-AP);</i></p> <p><i>„Ugdymosi procese plačiai naudojame eksperimentavimą, tyrinėjimą, išvykas, ekskursijas“ (P16-VE); „[...] vadovaujantis nuostata, kad kiekvienas vaikas yra atradėjas, tyrinėtojas, kūrėjas. Vaikai mokosi žaidžiant ir aktyviai tyrinėjant“ (P17-UG).</i></p>	
	Ugdymo(si) situacijos patirtiniam mokymui(si)	<p><i>„Ugdymo turinys grindžiamas patirtinio, eksperimentinio ir probleminio ugdymo koncepcija. [...] Tenkinti vaiko poreikį mokytis aktyviai, per patirtį, tyrinėjant“ (P3-KB);</i></p> <p><i>„Ugdymo(si) turinys ir procesas orientuojamas į [...] patirtinį vaikų ugdymąsi“ (P12-TA); „[...] geriausiai vaikai mokosi veikdami per savo patirtį ir kiekvienas vaikas nori tyrinėti, pačiupinėti, pajauti visais savo pojūčiais, taigi privalome sudaryti sąlygas šių poreikių tenkinimui. [...] Jiems labai įdomu mokytis iš tikrų situacijų, kai paprasti dalykai pavirsta pačia geriausia patirtine veikla“ (P4-KŽ); „[...] kryptingai plėtoti patirtinį ugdymą(si), tikslingai nukreiptą auginti bendruomenės siekiamybę: sveiką, tyrinėjanti, pozityvų vaiką“ (P13-TB).</i></p>	3
	Ugdymo(si) situacijos, skatinančios vaikus savarankiškai veikti	<p><i>„Ugdoma praktiškai veikiant [...], vaikai skatinami savarankiškai veikti, ieškoti, reikšti savo mintis, išgyvenimus, nuotakas“ (P3-KB); „Vaikas nori pats savarankiškai [...] pasirinkti veiklą, priemones, žaislus“ (P1-AP).</i></p>	2

Kategorija	Subkategorija	Geriausiai subkategoriją iliustruojantys teiginiai	Programų skaičius (N=20)
	Spontaniškos ugdymo(si) situacijos	<p>„Situacinis ir <b>spontaniškas ugdymas</b>, kai pedagogas <i>emociškai palaiko ir pritaria</i> vaiko spontaniškai veiklai: <i>pagiria, pasidžiaugia, ją gerbia, laiko vertinga patirtimi, panaudoja netikėtai susidariusias situacijas ugdymui</i>“ (P10-ŠŽ);</p> <p>„<b>Spontaniško</b> žaidimo metu vaikas <i>tyrinėja, manipuliuoja, eksperimentuoja, sprendžia problemas ir tai sudaro esminį asmeninės patirties kaupimo pagrindą</i>“ (P11-TK); „<i>Ypač daug dėmesio skiriama <b>spontaniškai vaikų veiklai ir aktyvumui</b></i>“ (P9-ŠP); „<i>Spontaniškasis-situacinis ugdymas (pedagogas palaiko vaiko veiklą, laiko ją vertinga patirtimi, ugdymui panaudoja netikėtai susidariusias situacijas, pasiūlo priemones vaiko poreikiams ir interesams tenkinti)</i>“ (P4-KŽ).</p>	4
	Organizuotos ir spontaniškos veiklos derinimas	<p>„[...] užtikrinamas <b>vaikų spontaniškas bei auklėtojos inspiruotos veiklos santykis</b>“ (P15-MR); „<i>Ugdymo(si) turinys ir procesas įgyvendinamas derinant tikslinę (<b>auklėtojos inicijuojamą</b> ir organizuojamą) ir <b>spontanišką (vaiko inicijuojamą)</b> ugdymą(si)</i>“ (P12-TA);</p> <p>„<i>Dialogas tarp vaikų atsinešamo ugdymo(si) turinio ir suaugusiųjų siūlomo ugdymosi turinio: <b>stengiamasi atsižvelgti į vaikų siūlymus, pageidavimus, jų gyvenimo aktualijas</b></i>“ (P16-VE);</p> <p>„<i>Ugdymo būdai sudaro vientisą sistemą, kurioje dera <b>spontaniška ir organizuota vaiko veikla</b></i>“ (P19-VŽ); „<i>Ugdymo turinys įgyvendinamas <b>bendraujant, spontaniškai žaidžiant ar dalyvaujant pedagogų organizuotoje veikloje</b></i>“ (P3-KB);</p>	8

Kategorija	Subkategorija	Geriausiai subkategoriją iliustruojantys teiginiai	Programų skaičius (N=20)
		<p>„[...] organizuojama <b>veikla auklėtojo, inicijuota vaikų, jų tėvų</b>“ (P6-PN); „Ugdymo turinys įgyvendinamas vaikui [...] dalyvaujant pedagogų organizuotoje ir pačių vaikų spontaniškoje veikloje“ (P8-PV; P9-PV).</p>	
	<p>Mokymosi individualiai ir grupėje derinimas</p>	<p><i>Mąstymo lygiuose atsispindi visos mąstymo plėtojimo dalys: vaikai mokosi mąstyti individualiai, po to mokosi savo pamąstymais dalintis poroje ir galiausiai – visoje grupėje“</i> (P9-ŠP); „Ugdymo procese [...] <b>atsižvelgiama į vaiko ar vaikų grupės ugdymosi poreikius</b>“ (P5-KA); „Organizuojant ugdymo turinį pagrindinė forma yra įvairi vaikų veikla – <b>individuali, mažos grupės ir visos grupės veikla</b>“ (P6-PN); „<b>Vaikui svarbu atrasti galimybes mokytis kartu, bendraamžių grupėje [...], sudaryti sąlygas, kad vaikas galėtų veikti vienas ir su grupe</b>“ (P1-AP); „Ugdymosi organizavimo formos: <b>visos grupės veikla; mažos vaikų grupelės veikla; individuali savarankiška vaiko veikla</b>“ (P4-KŽ); „[...] ugdytojams <b>laisvai interpretuoti, modeliuoti ir pritaikyti ugdymo(si) turinį kiekvienam vaikui ar vaikų grupei</b>“ (P20-VK); „Ugdymosi metodai, <b>skatinantys individualią ir bendrą vaikų veiklą grupėse</b>“ (P11-TK); „[...] siekti, kad ikimokyklinio ugdymo(si) programos ugdymo turinys <b>nevaržytų pedagogo, leistų jam kūrybiškai dirbti, organizuoti vaikų veiklą, atsižvelgiant į kiekvieno vaiko amžių, jo patirtį, gebėjimus, vaiko bei grupės individualumą</b>“ (P12-TA).</p>	<p>8</p>

Kategorija „**pedagogo požiūris į vaiko ugdymą(si)**“ apima dvi subkategorijas. Pirmoji – „**pagarba vaikui**“, atspindi į vaiką ir jo ugdymą(si) orientuotą požiūrį bei atskleidžia šiuolaikinės ugdymosi paradigmos nuostatų praktinį realizavimą. Septyniuose analizuotose programose akcentuojama pagarba vaikui, pripažįstant jo asmenybės individualumą ir vertingumą, jog būtina atsižvelgti į kiekvieną vaiką ir jo poreikius. Pabrėžiamas šio požiūrio reikšmingumas ugdymo inovacijų paieškoms: „**I vaiką orientuoto, lankstaus ir individualizuoto ugdymo. Besąlygiška pagarba vaikui, kaip asmenybei, pripažįstant jo poreikius, teisę būti skirtingam**“ (P17-UG); „**Pripažinti vaiko, kaip savarankiškos asmenybės, vertingumą, individualumą, siekti suprasti jį, atsižvelgti į jo poreikius, interesus, garantuoti jam teisę gyventi pagal prigimtį ir asmeninę patirtį. Ugdymas, orientuotas į vaiką, garantuoja kiekvieno vaiko gebėjimų ugdymąsi, nulemia ugdymo inovacijų įgyvendinimo kryptį**“ (P3-KB; P14-TN).

Žvelgiant iš vaiko perspektyvos, programose skatinama remtis tokiu ugdymo turiniu, kuris būtų palankus turimai vaiko patirčiai, jo vystymosi ir ugdymosi perspektyvai, pažinimo būdams: „**Ugdymo turinys sudarytas atsižvelgiant į vaiko jau turimą patirtį, vaikų amžių bei ugdymosi perspektyvą**“ (P5-KA); „**[...] atsižvelgiama į vaiko individualias galimybes, [...] turimą savaiminę patirtį bei skirtingus pasaulio pažinimo būdus**“ (P16-VE).

Pastebima ir programų orientacija į laisvojo ugdymo(si) įgyvendinimą, pedagoginės partnerystės su vaiku akcentavimą, pasirinkimo galimybę, supratimą apie aktyvios paties vaiko veiklos būtinybę jam ugdantis, pagalbos poreikio tenkinimo galimybę: „**Vaikui suteikiama galimybė rinktis, būti gerbiamu ir pripažintu bei lygiaverčiu partneriu**“ (P5-KA); „**[...] ugdymas(is) – paties vaiko veikla, o ugdytojai vaikams sudaro tinkamas sąlygas, kada reikia – suteikia pagalbą**“ (P14-TN).

Subkategorija „**kūrybinė pedagogo–vaiko sąveika**“ atskleidžia kitokią pedagogo inicijuotos veiklos pobūdį, kuriam būdingas pedagoginis sumanumas ir gebėjimas paskatinti vaikus įsitraukti į įdomią ir prasmingą veiklą, kartu paisoma vaikų nuomonės, bendradarbiaujama, susitariama, vystoma dialoginė sąveika: „**Kūrybinė vaiko ir pedagogo sąveika (pedagogas įtraukia vaikus į veiklą gera idėja, sumanymu, problema, skatina vaikus kurti, atrasti; priimami bendri sprendimai, susitarimai dėl veiklos, bendradarbiaujama**“ (P4-KŽ); „**Ugdymo(si) turinys ir procesas orientuojamas į vaiką, vaiko ir pedagogo dialogu grindžiamą sąveiką**“ (P12-TA).

Kategorija „**ugdymo(si) ir mokymo(si) situacijų kūrimas**“ apima dešimt subkategorijų. Subkategorija „**ugdymo(si) situacijos, skatinančios**



**spręsti problemas, kritiškai mąstyti**“, parodo, jog kai kurios programos (trys programos) akcentuoja, kad tenkinant vaikų smalsumo poreikį svarbu juos įtraukti į problemų sprendimą, sudaryti sąlygas jiems tyrinėti ir kritiškai mąstyti, ugdytis įvairius pažinimo būdus, skatinti vaikus savarankiškai ieškoti naujos patirties: „[...] *kurti vaikų ugdymosi situacijas, kupinas žaismės, nuotykių, atradimų; kurti situacijas, kurios skatintų vaikus spręsti problemas, tyrinėti ir kritiškai mąstyti; [...] sudaryti galimybes patiems vaikams ieškoti informacijos*“ (P1-AP); „Ugdytojai privalo modeliuoti specialias ugdymo situacijas, *skatinančias sudėtingesnių mąstymo gebėjimų radimąsi, padėti atrasti ir perimti įvairius pasaulio pažinimo būdus ir t. t.*“ (P16-VE).

Akcentuojama bendros veiklos ir mokymosi grupėje kartu svarba bei būtinybė (subkategorija „**ugdymo(si) situacijos, skatinančios mokytis kartu**“), kai vaikai gali diskutuoti, padėti vienas kitam, mokytis vienas iš kito: „*Bendra vaikų veikla sukuria sąlygas aiškintis, diskutuoti, dalytis patyrimu, palaikyti ir padėti įgyvendinti vienam kito idėjas, mokytis vienas iš kito. Auklėtojos skatina vaikų mokymąsi kartu, pasiūlydamos grupinius darbus, inicijuodamos vaikų projektus, diskusijas*“ (P19-VŽ).

Subkategorijoje „**ugdymo(si) situacijos, skatinančios vaikų iniciatyvą**“, atskleidžiami vaikų iniciatyvos skatinimo būdai, pedagogui siūlant vaikus skatinti kalbėti, dalyvauti sprendžiant problemas, priimant sprendimus, ugdantis gebėjimą susitarti, apibūdinti turimą patirtį, išsakyti jausmus, įsitraukti į naujas veiklas: „[...] *pedagogas kuria ugdymo(si) situacijas, žadina vaikų iniciatyvą, netiesiogiai vadovauja ugdymo(si) procesui: vaikai skatinami kalbėti ir klausinėti, plėtojami dialogai, priiminėjami bendri sprendimai, susitarimai, skatina vaikus kalbėti apie savo jausmus, patirtį, išbandyti naują veiklą, spręsti problemas*“ (P10-ŠŽ).

Subkategorija „**ugdymo(si) situacijos, skatinančios laisvą vaikų pasirinkimą**“, išryškina, jog galimybės vaikui pačiam pasirinkti veiklą, priemones, laisvo vaiko pasirinkimo situacijos tiesiogiai susijusios su jo atsakomybe: „[...] *sudaroma galimybė rinktis (veiklą, veikimo priemones), savarankiškai apsispręsti; pasirinkimo laisvė derinama su atsakomybe už savo veiksmus ir poelgius*“ (P3-KB).

Penkiose programose (subkategorija „**ugdymo(si) situacijos, skatinančios tyrinėti, eksperimentuoti**“), atkreipiamas dėmesys į tai, jog ikimokyklinio amžiaus vaikams ugdantis mokymosi mokytis gebėjimą svarbi veikla, kuri jiems būtų įdomi, taip pat veikla, kurioje jie galėtų eksperimentuoti bei tyrinėti, nes tokia veikla yra veiksminga, atliepanti vaikų polinkį aktyviai veikti: „*Vaikai linkę eksperimentuoti, tyrinėti ir išmėginti,*

*norintys veiklos, kuri būtų įdomi, naudinga ir veiksminga [...], daug dėmesio skiriama eksperimentinei, tiriamajai veikla“ (P1-AP).*

Trijose analizuotose programose akcentuojamas patirtinis ugdymas(is), kaip labai reikšmingas vaikams mokantis. Subkategorijoje „**ugdymo(si) situacijos patirtiniam mokymui(si)**“ atsispindi, jog mokymasis per patirtį skatina vaiką būti aktyviu, todėl svarbu tam sudaryti sąlygas, išnaudoti visas tam palankias sąveikas (vaikas–vaikas, vaikas–pedagogas, vaikas–aplinka): „*Tenkinti vaiko poreikį mokytis aktyviai, **per patirtį**, tyrinėjant ir sprendžiant problemas. Pedagogai kuria grupėje situacijas patirtiniam ugdymuisi. **Patirtinis ugdymasis yra vaiko ir pedagogo, vaiko ir vaiko, vaiko ir aplinkos sąveikos rezultatas**“ (P3-KB); „[...] geriausiai vaikai mokosi veikdami per savo **patirtį** ir kiekvienas vaikas nori tyrinėti, **pačiuoipinėti, pajausti visais savo pojūčiais**, taigi privalome sudaryti sąlygas šių poreikių tenkinimui“ (P4-KŽ).*

Tik dviejose programų bendrosiose nuostatose rasti teiginiai apie vaikų savarankiškumo ugdymą, kurie pateikti subkategorijoje „**ugdymo(si) situacijos, skatinančios vaikus savarankiškai veikti**“, kai savarankiškumas ugdomas per praktinę veiklą, kartu skatinant vaikus kalbėti apie savo patyrimą ir patirtas emocijas: „*Ugdoma praktiškai veikiant [...], vaikai skatinami savarankiškai veikti, ieškoti, reikšti savo mintis, išgyvenimus, nuotaikas*“ (P3-KB).

Subkategorija „**spontaniškos ugdymo(si) situacijos**“ atskleidžia vaikų, kaip pilnaverčių ugdymo(si) dalyvių, poziciją ir akcentuoja, jog būtina pedagogui paremti vaikų inicijuotą veiklą, nes tokia veikla vaikui tampa vertinga patirtimi: „***Spontaniškasis-situacinis ugdymas (pedagogas palaiko vaiko veiklą, laiko ją vertinga patirtimi, ugdymui panaudoja netikėtai susidariusias situacijas, pasiūlo priemones vaiko poreikiams ir interesams tenkinti)**“ (P4-KŽ); „***Spontaniško** žaidimo metu vaikas tyrinėja, manipuliuoja, eksperimentuoja, sprendžia problemas ir tai sudaro esminį asmeninės patirties kaupimo pagrindą“ (P11-TK).**

Aštuonių programų bendrosiose nuostatose akcentuojama programų rengėjų pozicija dėl pedagogų inicijuotos ir spontaniškos vaikų veiklos derinimo („*Ugdymo(si) turinys ir procesas įgyvendinamas derinant tikslingą (auklėtojos inicijuojamą ir organizuojamą) ir **spontanišką (vaiko inicijuojamą) ugdymą(si)**“ (P12-TA)), kuri leido išskirti subkategoriją „**organizuotos ir spontaniškos veiklos derinimas**“.*

Subkategorijoje „**mokymosi individualiai ir grupėje derinimas**“ atsiskleidžia, jog būtina derinti individualų vaikų mokymąsi ir galimybę jiems mokytis grupėje kartu su kitais: „*Vaikui svarbu atrasti galimybes **mokytis kartu, bendraamžių grupėje** [...], sudaryti sąlygas, kad vaikas galėtų **veikti vienas ir su grupe**“ (P1-AP); „[...] vaikai mokosi mąstyti individualiai, po to*

*mokosi savo pamąstymais dalintis poroje ir galiausiai – visoje grupėje“ (P9-ŠP).*

**Apibendrinimas.** *Analizuojant ikimokyklinio ugdymo įstaigų programose įtvirtintas ugdymo proceso organizavimo nuostatas, kurios reikšmingos ugdyti(s) mokymosi mokytis gebėjimą, pastebėta, jog jos pirmiausia siejamos su šiuolaikinę į vaiką orientuotą sampratą atliepiančiu požiūriu į vaiką, akcentuojant vaiko ir jo asmenybės vertingumą bei individualumą. Šio požiūrio paisymas ugdymo procese užtikrina, kad vaikas būtų gerbiamas ir pripažintas lygiaverčiu pedagogo partneriu bei įtraukiamas į ugdymo(si) ir mokymo(si) procesą, suteikiant jam galimybę per dialoginę sąveiką kurti palankias mokymosi sąlygas. Programose pastebėta ugdymo(si) situacijų įvairovė, kuri skatina vaikus aktyviai dalyvauti, mokytis spręsti problemas, kritiškai mąstyti, būti iniciatyviems, turėti galimybę pasirinkti, mokytis iš patirties ir per patyrimą, savarankiškai veikti. Tačiau šios reikšmingos mokosi mokytis gebėjimo ugdymo(si) situacijos menkai išreikštos programų visumoje ir kiekviena iš rastų ugdymo(si) situacijų atsispinti tik nedaugelyje programų. Tai rodo, jog tik maždaug ketvirtadalyje analizuotų programų akcentuojamos reikšmingos vaikų mokymo(si) nuostatos, orientuotos į mokymosi mokytis gebėjimo ugdymą(si). Keik mažiau nei pusėje pasirinktų analizei programų skiriamas dėmesys veiklų planavimui, derinant pedagogo tikslingai organizuojamas ir vaikų spontaniškai pasirinktas veiklas bei mokymąsi individualiai ir grupėje.*

#### 3.4. Sėkmingo vaikų mokymosi mokytis gebėjimo ugdymo(si) raiškos ikimokykliniame ugdyme modelio aptarimas

Remiantis teorinės disertacijos dalies įžvalgomis, atlikto pedagogų ir vaikų patirčių tyrimo metu gautais rezultatais bei ikimokyklinio ugdymo įstaigų programų analizės įžvalgomis, darbe pateikiamas sėkmingo vaikų mokymosi mokytis gebėjimo ugdymo(si) raišką ikimokykliniame ugdyme iliustruojantis modelis (žr. 5 paveikslą). Šis modelis apima tris kontekstus – ikimokyklinį ugdymą formuojančią politiką, ikimokyklinio ugdymo įstaigą bei ikimokyklinio ugdymo dalyvius (vaikus, pedagogus, tėvus), kuriuos sieja bendra šiame darbe nagrinėjama tema – vaikų mokymosi mokytis gebėjimo ugdymas(is). Modelio centre pavaizduotas mokymosi mokytis gebėjimo teorinis konceptas, atskleidžiantis šio gebėjimo struktūrinius komponentus ir jų ugdymą(si), kaip visuminį procesą, kuris tarpusavyje jungia visus nurodytus komponentus. Mokymosi mokytis gebėjimo ugdymas(is)

įsivaizduojamas besiplečiančios spiralės forma, kuri žmogui tobulėjant pereina į kompetencinį lygmenį ir vėliau tęsiasi visą žmogaus gyvenimą.

Mokymosi mokyti gebėjimo ugdymas(is) susijęs su svarbiausiais mokymosi dalyviais – pedagogu, vaiku(ais) ir jo(ų) tėvais, kurių darni ir dialoginė sąveika lemia vaikų mokymosi mokyti gebėjimo ugdymo(si) sėkmę bei jo rezultatus. Modelyje pavaizduota dalis „**vaiko, kaip besimokančiojo, individualioji dimensija**“ atspindi pedagogų ir vaikų patirtyse, taip pat mokslinių šaltinių analizėje išryškėjusias su vaiko individualumu susijusias sėkmingą mokymosi mokyti gebėjimo ugdymą(si) lemiančias prielaidas. Vaiko, kaip besimokančiojo, individualiąją dimensiją sudaro: individualios vaiko skirtybės (temperamentas, charakteris, intelektas, gabumai, mokymosi būdai ir stiliai); afektinė sritis (motyvacija, pomėgiai, emocijos); socialinė patirtis (bendradarbiavimas); kognityvinė patirtis (atmintis, mąstymas, dėmesys, kalba); metakognityvinė patirtis (savirefleksija, savireguliacija); asmeninės savybės (iniciatyvumas, atkaklumas, atsakingumas, pasitikėjimas savimi, savarankiškumas ir kūrybiškumas). Ugdantis mokymosi mokyti gebėjimą, šios prielaidos yra tarpusavyje susijusios ir daro viena kitai įtaką, pavyzdžiui: afektinė dimensija daro įtaką atkaklumui siekiant tikslo, remia metakognityvinę patirtį; kognityvinės dimensijos elementai siejasi su asmeninėmis vaiko savybėmis; metakognityvinei patirčiai yra svarbi tiek socialinė dimensija, tiek vaiko asmeninės savybės.

Modelyje išskirta „**pedagogo individualioji dimensija**“ apima svarbius aspektus, įgalinančius vaikus sėkmingai ugdyti mokymosi mokyti gebėjimą: santykio su vaikais, kaip besimokančiais, kūrimas (į vaiką orientuoti vaidmenys, sąveika); požiūris į vaiką, jo ugdymą(si), mokymą(si) ir mokymosi mokyti gebėjimo svarbą, mokančio mokyti vaiko vaizdinys; aplinkos, įgalinančios ugdyti(s) mokymosi mokyti gebėjimą, kūrimas; pedagogo mokymosi mokyti kompetencija, pasirengimas ugdyti mokymosi mokyti gebėjimą. Svarbus pedagogo supratimas, kad mokymosi mokyti gebėjimas yra reikšmingas vaiko atečiai, todėl ugdant šį gebėjimą būtina orientuotis į vaiko individualumą, suteikiant jam galimybę ugdyti laisvojo pasirinkimo sąlygomis, bei žvelgti į vaiką, kaip besimokantįjį, palaikant jo mokymąsi ir mokymosi mokyti gebėjimo ugdymąsi. Santykio su vaikais, kaip besimokančiais, kūrimas atliepia konstruktyvią ir dialoginę sąveiką tarp pedagogo ir vaiko bei siejamas su į vaiką orientuotais pedagogo vaidmenimis, kurie atsiskleidė empirinio tyrimo metu pedagogų ir vaikų patirtyse: pagalbos vaikams mokantis teikėjas, patarėjas, mokymosi įgalintojas, mokymosi veiklos grupėje koordinatorius. Šie pedagogo vaidmenys skatina ir atliepia vaiko aktyvų dalyvavimą ir mokymąsi bei ugdo

vaikui svarbias savybes, tokias, kaip pasitikėjimas savimi, atkaklumas, iniciatyvumas, kūrybiškumas, savarankiškumas, ir skatina teigiamas emocijas mokymosi veikloje. Empirinio tyrimo (pedagogų ir vaikų) rezultatai leido išskirti pedagogo individualiosios dimensijos aspektą, susijusį su aplinkos, įgalinančios ugdyti(s) mokymosi mokytis gebėjimą, kūrimu (kelianti iššūkius vaiko mokymuisi, skatinanti laisvą pasirinkimą, dalyvavimą, bendradarbiavimą ir problemų sprendimą aplinka). Palankių mokymosi aplinkų aspektas išryškėjo ir ikimokyklinių įstaigų programose analizuojant ugdymo(si) situacijų įvairovę. Mokslinių šaltinių analizė ir pedagogų patirtys išryškino pedagogų mokymosi mokytis kompetencijos svarbą ugdant vaikų mokymosi mokytis gebėjimą. Šios kompetencijos turėjimas atliepia besimokantį ir nuolat ugdymo(si) veiklą reflektuojantį pedagogą, kuris pajėgus suprasti nuolatinį mokymosi procesą ir mokymosi mokytis gebėjimui svarbius struktūrinius komponentus, o patirtis reflektuojant skatina to mokytį vaikus ir suprasti, jog tik apmąstantis bei reflektuojantis savo mokymosi patirtį vaikas gebės sėkmingai mokytis, konstruoti žinias ir kaupti savo patyrimą, valdyti mokymosi procesą. Vaikų patirčių raiška atskleidė, jog pedagogai turėtų labiau pažinti vaiko mokymosi mokytis gebėjimo ugdymąsi atliepiančias jų amžiui būdingas kognityvines ir metakognityvines galimybes, vaiko savirefleksijos bei savireguliacijos pajėgumus, ypatumus vaikams mokantis kartu grupėje. Pedagogų patirtys išryškino, jog jie abejoja savo veiklos teisingumu ugdant vaikų mokymosi mokytis gebėjimą ir šio gebėjimo ugdymo pedagoginę veiklą įvardija kaip sunkiausią pedagoginę patirtį šiandienos ugdymo praktikos kontekste.

Pedagogų patirtys atskleidė, jog vaikams ugdantis mokymosi mokytis gebėjimą labai svarbios yra tėvų požiūris į mokymąsi, supratimas apie mokymosi mokytis gebėjimą ir jo ugdymą(si), partnerystė su pedagogais, mokymosi tikslų, veiklos inicijavimas, pagalba vaikui mokantis. Tėvų vaidmuo išryškėjo ir ikimokyklinio ugdymo programų analizėje. Mokymosi namuose reikšmingumas atsiskleidė ir vaikų patirtyse – vaikai įvardijo įgytą patirtį ir jos tęstinumą šeimoje. Atsižvelgiant į tai, modelyje išskirta dalis „*tėvai*“.

Modelyje išskirtos sėkmingo vaikų mokymosi mokytis gebėjimo ugdymo(si) prielaidos, kurios suformuluotos remiantis mokslinės literatūros analizės metu išryškėjusiomis mokymosi mokytis gebėjimo ugdymo(si) prielaidomis (4 pav.), papildant jas empirinio tyrimo metu gautais rezultatais, t. y. tyrimo metu pedagogų ir vaikų patirtyse bei analizuojant ikimokyklinio ugdymo programas atsiskleidusiomis naujomis prielaidomis. Šios prielaidos susistemintos ir suskirstytos pagal mokymosi mokytis gebėjimo komponentus

bei yra susijusios su sėkmingu mokymosi mokytis gebėjimo iš(si)ugdymu ikimokykliniame amžiuje:

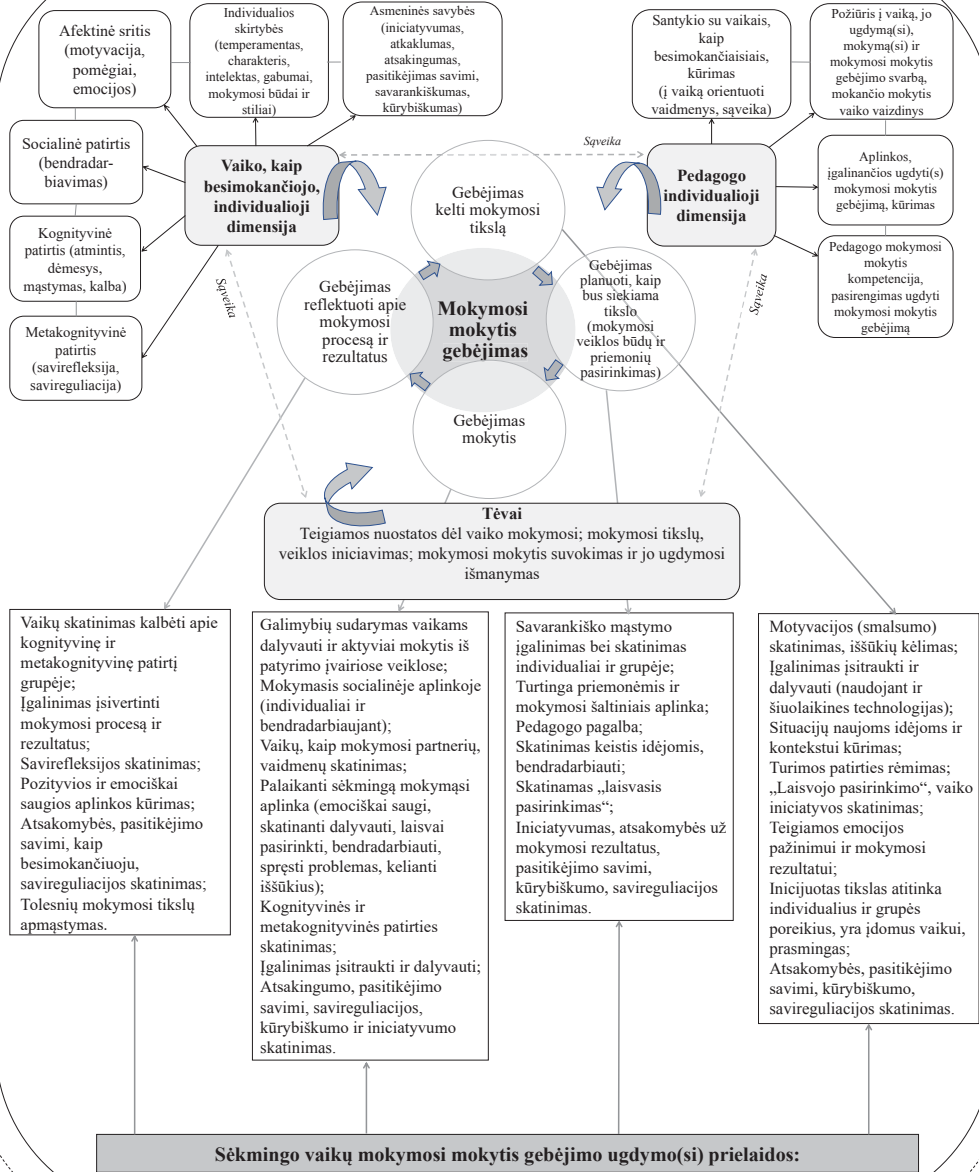
- Ugdant(is) ***gebėjimą kelti mokymosi tikslą***, svarbios yra tokios pedagoginės prielaidos: motyvacijos/smalsumo pažinimui skatinimas, iššūkių kėlimas; įgalinimas įsitraukti ir dalyvauti (taip pat naudojant ir šiuolaikines technologijas); situacijų naujoms idėjoms ir kontekstui kūrimas; turimos patirties rėmimas; „laisvojo pasirinkimo“, vaiko iniciatyvos skatinimas; teigiamos emocijos pažinimui ir mokymosi rezultatui; mokymosi tikslas atitinka individualius ir grupės poreikius, yra įdomus vaikui, prasmingas; skatinama vaiko atsakomybė, pasitikėjimas savimi, kūrybiškumas, savireguliacija.
- ***Gebėjimui planuoti, kaip bus siekiama tikslo*** (numatyti mokymosi veiklos būdus ir pasirinkti priemones), išskirtos šios pedagoginės prielaidos: savarankiško mąstymo įgalinimas bei skatinimas individualiai ir grupėje; turtinga priemonėmis ir mokymosi šaltiniais aplinka; pedagogo pagalba; skatinimas bendradarbiauti ir keistis idėjomis; „laisvasis pasirinkimas“; iniciatyvumo, atsakomybės, pasitikėjimo savimi, kūrybiškumo ir savireguliacijos stimuliavimas.
- Sėkmingam vaikų ***gebėjimo mokytis*** ugdymui(si) reikšmingos yra tokios pedagoginės prielaidos: galimybių sudarymas vaikams dalyvauti ir aktyviai mokytis iš patyrimo įvairiose veiklose; mokymasis socialinėje aplinkoje individualiai ir bendradarbiaujant; vaikų, kaip mokymosi partnerių, vaidmenų skatinimas; palaikanti sėkmingą mokymąsi aplinka (emociškai saugi, skatinanti dalyvauti, laisvai pasirinkti, bendradarbiauti, spręsti problemas, kelianti iššūkius); kognityvinės ir metakognityvinės patirties skatinimas; įgalinimas įsitraukti ir dalyvauti; atsakingumo, pasitikėjimo savimi, savireguliacijos, kūrybiškumo ir iniciatyvumo skatinimas.
- Ugdant ***gebėjimą reflektuoti apie mokymosi procesą ir rezultatus***, išryškintos šios pedagoginės prielaidos: vaikų skatinimas kalbėti apie kognityvinę ir metakognityvinę patirtį grupėje; įgalinimas įsivertinti mokymosi procesą ir rezultatus; savirefleksijos skatinimas; pozityvios ir emociškai saugios aplinkos kūrimas; atsakomybės, pasitikėjimo savimi, kaip besimokančiuoju, savireguliacijos skatinimas; tolesnių mokymosi tikslų apmąstymas.

**Ikimokyklinį ugdymą formuojanti politika**

**Ikimokyklinio ugdymo įstaiga**

Programose reglamentuojamas mokymosi mokytytis gebėjimas ir jo ugdymas(is);  
Numatomos priemonės sėkmingam mokymosi mokytytis gebėjimo ugdymui(si)

**Ikimokyklinis ugdymas**



**5 pav.** Sėkmingo mokymosi mokytytis gebėjimo ugdymo(si) raiškos ikimokykliniame ugdyme modelis (sudaryta darbo autorės)

Vidinės modelio dalys (vaikai, pedagogai, tėvai) glaudžiai sąveikauja tarpusavyje dialogo ir partnerystės ryšiais, o modelyje išskirtos kiekvieną mokymosi mokyti gebėjimo struktūrinį komponentą atliepančios pedagoginės prielaidos įgalina efektyvų šios sąveikos funkcionavimą, užtikrinant sėkmingą mokymosi mokyti gebėjimo ugdymą(si) konkrečioje ikimokyklinės įstaigos grupėje. Tačiau modelio dalis „**Ikimokyklinis ugdymas**“ yra veikiamą kitų modelyje apibrėžtų kontekstų, pirmiausia – „**Ikimokyklinį ugdymą formuojančios politikos**“, kuri nustato strategines gaires ikimokykliniam ugdymui. Ikimokyklinį ugdymą reglamentuojantys dokumentai (Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų aprašas, 2014; Ikimokyklinio ugdymo metodinės rekomendacijos, 2015) akcentuoja mokymosi mokyti gebėjimo ugdymo(si) svarbą, tačiau, kaip atskleidė empirinis tyrimas, mokymosi mokyti gebėjimas vis dar nėra pakankamai aiškus pedagogams ir ikimokyklinių įstaigų bendruomenėms, turinčioms rengti ikimokyklinio ugdymo programas. Analizuotos ikimokyklinio ugdymo įstaigų programos atskleidė situaciją, jog jose nėra pakankamai akcentuojamas mokymosi mokyti gebėjimas bei jo ugdymui(si) reikalingos pedagoginės prielaidos. Tai lemia nepakankamai aiškią pedagogų poziciją realioje praktikoje ugdant vaikų mokymosi mokyti gebėjimą.

Tikėtina, kad parengtas sėkmingo mokymosi mokyti gebėjimo ugdymo(si) ikimokykliniame ugdyme raiškos modelis sudarys galimybę visoms įvardytoms grandims (švietimo politikos formuotojams, ikimokyklinio ugdymo įstaigų bendruomenėms bei ugdymo dalyviams (vaikams, pedagogams, tėvams)) pagal savo kompetenciją įvertinti vaikų mokymosi mokyti gebėjimo ugdymą(si) bei paskatins peržiūrėti mokymosi mokyti gebėjimo ugdymo(si) projekciją politiniame, instituciniame ir praktiniame lygmenyse, siekiant bendro sutarimo ir dermės, pedagoginės praktikos peržiūros, jos rekonstrukcijos, norint efektyviai ugdyti vaikų mokymosi mokyti gebėjimą ikimokykliniame ugdyme, tokiu būdu užtikrinant sėkmingą mokymosi mokyti tęstinumą tolesniame(iuose) ugdymo(si) etape(uose).



## MOKSLINĖ DISKUSIJA

Vaikų mokymasis mokytis, kaip naujas socialinis, kultūrinis ir edukacinis reiškinys, siejasi su naujais žmogui keliamais reikalavimais ir yra orientuotas į mokymosi visą gyvenimą idėjos įgyvendinimą. Disertacinio tyrimo metu, analizuojant mokslinę literatūrą ir rengiant mokslinius straipsnius, išryškėjo, jog mokymosi mokytis gebėjimas yra sudėtingas ir problematiškas tiek teoriniu, tiek praktiniu lygmenimis. Politiniuose dokumentuose (pavyzdžiui, Europos Komisijos komunikate „Ankstyvasis ugdymas ir priežiūra. Kaip padėti mūsų vaikams kuo geriau pasiręgti ateičiai“ (2011), Europos Sąjungos Tarybos rekomendacijoje dėl bendrųjų mokymosi visą gyvenimą gebėjimų (2018), Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymu patvirtintoje Geros mokyklos koncepcijoje (2015), Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų apraše (2014), Ikimokyklinio ugdymo metodinėse rekomendacijose (2015) ir kt.) pabrėžiama, kad mokymosi mokytis gebėjimą svarbu pradėti ugdyti jau ikimokykliniame amžiuje. Mokslinėje literatūroje (Pramling, 1990; Waeytens, Lens, Vandenberghe, 2002; Hoskins, Fredriksson, 2008; Deakin Crick, Stringher, Ren, 2014; Peculea 2016; Stringher, 2016; ir kt.) taip pat pripažįstama mokymosi mokytis gebėjimo svarba ikimokykliniame ugdyme, tačiau kartu akcentuojama, kad vyrauja sąvokų apibrėžties įvairovė ir nėra bendro sutarimo dėl mokymosi mokytis gebėjimo sampratos, todėl pedagogams gali kilti sunkumų mokymosi mokytis gebėjimo ugdymo srityje.

Nagrinėjant Lietuvos mokslininkų (Pukevičiūtė, 2007, 2010, 2015; Kazlauskienė, Valančienė, Krasauskaitė, 2012; Indrašienė, Sadauskas, 2013; Pocevičienė, 2015; Gedvilienė, Staniulevičienė, 2014; Lukošūnienė, 2014) darbus, pastebėtas „mokėjimo mokytis“ bei „mokymosi mokytis“ terminų tapatinimas, siejant juos su angliškuoju terminu „learning to learn“. Tačiau išanalizavus užsienio autorių (Waeytens, Lens, Vandenberghe, 2002; Deakin Crick, Stringher, Ren, 2014; Stringher, 2016; Peculea, 2016) darbus, pastebėtina, kad tikslesnis ir labiau atspindintis angliškojo termino „learning to learn“ turinį vertimas į lietuvių kalbą turėtų būti „mokymasis mokytis“, kuris nusakomas kaip procesas, atitinkamai apibrėžiant šio proceso rezultata, vartotini terminai „mokymosi mokytis gebėjimas“ ir „mokymosi mokytis kompetencija“. Tokio požiūrio buvo laikomasi ir disertaciniame darbe.

Analizuojant mokslinę literatūrą išvelgta problema, jog mokslininkai iki šiol nėra apibrėžę mokymosi mokytis gebėjimo ikimokyklinio ugdymo etape, todėl darbo autorė pateikė jo apibrėžtį, siedama jį su mokymosi mokytis kompetencijos sąvoka, kuri yra aukštesnis lygmuo, ir akcentavo mokymosi

mokytis vystymosi trajektorijos suvokimo būtinybę bei mokymosi mokytis gebėjimo ugdymo(si) dinamiškumą ikimokyklinėje įstaigoje, jam pereinant į kompetencijos struktūrinį dėmenį. Atlikus mokslinės literatūros analizę, darbe siūloma vartoti mokymosi mokytis gebėjimo sąvoką, siekiant visumos ir bendro supratimo apie mokymosi mokytis reiškinį ikimokykliniame ugdyme.

Norint išsklaidyti abejones, kad ikimokyklinio amžiaus vaikai nėra pajėgūs ugdytis mokymosi mokytis gebėjimą, disertaciniame darbe yra išryškinamos psichologinės prielaidos, pagrindžiančios požiūrį, jog jau ikimokyklinio amžiaus vaikai geba nuosekliai ugdytis mokymosi mokytis gebėjimą. Šią nuostatą patvirtina kognityvinio neuromokslo tyrimų išvados, kad vaikai mokosi nuo pat gimimo (Pound, 2005; Goswami, 2015; ir kt.). Tai rodo, kad vaikas jau ankstyvoje vaikystėje turi dideles galimybes mąstyti ir veikti, todėl būtina skirti pakankamai dėmesio jo mokymosi veiklos plėtojimui ir supratimui apie jį. Ši teiginį patvirtina ir empirinio tyrimo rezultatai, kurie išryškino, kad vaikai suvokia save, kaip besimokančiuosius, kai vertindami savo turimas žinias įsitraukia į savirefleksijos procesą. Tokią tendenciją iš esmės įžvelgia ir pedagogai, skatindami vaikus įsivertinti savo pasiekimus, elgesį bei žinias, tačiau dažnai tai daro tik fragmentiškai ir skiria tam nepakankamai dėmesio. Analizuotų patirčių prasmės atskleidė, kad pedagogams yra neaišku, kaip tinkamai reikėtų skatinti vaikus reflektuoti. Tai atsispindėjo ir ikimokyklinio ugdymo įstaigų programų analizėje, kurios metu identifikuotas programose menkai išreikštas požiūris į metakognityvinį dėmenį ugdant vaikus, kas leidžia teigti, kad pedagogams nėra užtikrinamas tinkamas pamatas vaikų refleksijos skatinimui planuojant veiklas ikimokyklinėse įstaigose. Dalyje analizuotų ikimokyklinio ugdymo programų apskritai nebuvo rasta apibrėžtų refleksijos elementų mokymosi mokytis gebėjimo pasiekimų žingsniuose.

Empirinio tyrimo metu, diskutuojant su ikimokyklinio ugdymo pedagogais, išryškėjo, kad tyrimo dalyviams mokymosi mokytis gebėjimas, kaip teorinis konstruktas, ir jo sampratos turinys nėra pakankamai aiškūs, dėl ko kyla sunkumai ugdant vaikų mokymosi mokytis gebėjimą. Tai atliepia ir A. Pritchard (2009) nuomonę, kad tam tikros informacijos neaiškumas švietime tampa kliūtimi, norint sėkmingai organizuoti mokymosi procesą. Pedagogų patirtyse taip pat atsiskleidė tam tikra sumaištis dėl ikimokykliniame ugdyme vartojamos sąvokos „mokymasis“, kadangi vis dar dažnai abejojama šio amžiaus vaikų, kaip besimokančiųjų, vaidmeniu, nors daugelis autorių (Pound, 2005; Goswami, 2008; Pramling Samuelsson, Asplund Carlsson, 2008; Whitebread, 2012; Macblain, 2014; Hille, Evanschitzky, Bauer, 2015; Fayden, 2016), nagrinėję ikimokyklinio amžiaus vaikų mokymąsi, išskiria, kad vaikai laikomi kompetentingais

besimokančiaisiais. Vis dėlto pedagogai šią sąvoką pradėjo vartoti tik neseniai, tai iš dalies atsispindi ir vaikų patirtyse, nes dalis jų apskritai nesuprato žodžio „mokymasis“ reikšmės (tyrėjui vaiko paklausus, ko jis mokėsi ir ką išmoko, tyrimo dalyvis nesuprato klausimo, o apie savo patirtį ėmė kalbėti tik uždavus klausimą, ką jis veikė darželyje). Tokia situacija atskleidžia tam tikrą dichotomiją tarp poreikio ugdyti vaikų mokymosi mokyti gebėjimą, kuris ugdomas ir ugdosi būtent mokymosi proceso metu, ir atsargaus požiūrio į mokymosi sąvokos vartojimą ugdant vaikus ikimokyklinėje įstaigoje. Manytina, jog klausimas „Ko tu mokeisi ir ką išmokai?“ yra autentiškesnis už klausimą „Ką tu veikei?“. Ikimokyklinių įstaigų programų analizės metu taip pat išvelgta, jog jose sąvokos „mokyti“, „mokymas“, „mokymasis“ vartojamos retai. Taigi diskusija dėl sąvokos „mokymas(is)“ vartojimo ikimokykliniame ugdyme yra svarbi tiek švietimo politiką formuojantiems subjektams, tiek pedagoginės bendruomenės nariams.

Pasak autorių (Waeytens, Lens, Vandenberghe, 2002) pedagogai vartoja mokymosi mokyti gebėjimo sąvoką įvairiomis prasmėmis, apibrėždami šią sąvoką individualiais ir savitais būdais. Tai atsiskleidė ir empirinio tyrimo metu – pedagogai mokymosi mokyti gebėjimą suprantama skirtingai, išryškėjo jų abejonės dėl mokymosi mokyti gebėjimo sąvokos prasmės, struktūros. Tačiau tyrimo dalyviai pastebi mokymosi mokyti gebėjimo integruotumą ir daugialypiškumą. Be to, pastebėta, kad daugelyje nagrinėtų ikimokyklinio ugdymo įstaigų programų kaip vienas iš tikslų įvardytas mokymosi mokyti gebėjimo pradmenų ugdymas lieka deklaratyvus ir nėra detalizuojamas uždaviniuose, neatskleidžiamas jo integralumas visuminiame vaikų ugdymo(si) kontekste, o tai leidžia išvelgti nepakankamą programų rengėjų suvokimą apie šį gebėjimą, jo svarbą ir ugdymą.

Vaikai šiuolaikiniame pasaulyje, autorių (Prout, 2000; Juodaitytė, 2003; ir kt.) nuomone, turi būti suprantami kaip aktyvūs prasmės kūrėjai, žinių konstruotojai bei laisvi besimokantieji, taigi būtina skatinti jų savarankiškumo mokantis gebėjimus, kurie, pasak V. J. Pūkevičiūtės (2007, 2010, 2015), susiję su jų supratimu apie mokymąsi ir jo kontroliavimą. Disertacinis tyrimas atskleidė pakitusį ir progresyvų požiūrį tiek į vaiką, kaip šiuolaikinę vertybę, tiek į jo mokymąsi ir mokymosi visą gyvenimą perspektyvą. Empirinio tyrimo metu pedagogų patirtyse išryškėjo vaikų mokymosi mokyti gebėjimo sąsaja su savivaldžiu vaiko mokymusi, t. y. jo noru mokyti, pasitikėjimu savimi, siekiu apmąstyti ir planuoti mokymosi procesą, numatyti bei siekti mokymosi tikslų. Tai pagrindžia ir vaikų individualių interviu metu atsiskleidęs aspektas, kad vaikai vertina savo turimas žinias ir įsitraukia į savirefleksijos procesą bei projektuoja savo mokymąsi, įvardydami tai, ką jie nori išmolti ir kaip tai

reikėtų padaryti. Pastebėta vaikų motyvacija, noras mokytis, pasitikėjimas savimi, kurie yra esminiai mokymosi mokytis gebėjimo ugdymosi aspektai. Visa tai suponuoja vaikų poreikį mokymuisi jau ikimokykliniame ugdyme ir atsakingą ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų požiūrį planuojant mokymosi mokytis gebėjimo ugdymą tiek instituciniame, tiek konkrečios vaikų ugdymo praktikos lygmenyse, pedagogams vaikus vertinant kaip pasirengusius priimti besimokančiajam svarbius iššūkius.

Atlikto disertacinio tyrimo metu, analizuojant pedagogų patirčių prasmes, atsiskleidė paradigminė pedagogų požiūrio į vaiką kaitos tendencija, orientuota į laisvąjį vaiko ugdymo(si) aspektą, kuris yra svarbus vaikų mokymuisi bei pedagoginės veiklos rekonstrukcijai. Tai ypač akivaizdu pedagogų ir vaikų vaidmenų aptarties kontekste, kuris išryškino vaikus, kaip aktyvius socialinės aplinkos subjektus bei aktyvius besimokančiuosius. Socialinio mokymosi konteksto svarbą ugdant(is) mokymosi mokytis gebėjimą akcentuoja daugelis mokslininkų (Sheridan, Pramling Samuelsson, 2001; Akyol, Fer, 2010; Macblain, 2014; Gabriel Târziu, 2016; Louvigne, Uto, Kato, Ishii, 2018; Kumar Shah, 2019), pabrėždami, jog geranoriškas vaikų bendravimas ir bendradarbiavimas bei pagalbininko, patarėjo vaidmens prisiėmimas skatina vaiką pažinti save ir savo gebėjimus. Pedagogų patirtys atskleidė ryškią persvarą vaikų vaidmenų atžvilgiu santykiyje su pedagogu, kaip tarpininko, vaidmeniu mokant vaikus mokytis. Pedagogų patirtyse varijuoja tokie vaikų vaidmenys: pagalbininko, patarėjo (patarimų) teikėjo savo bendraamžiams mokantis grupėje, mokymosi iniciatoriaus, skatintojo bei aplinkos kūrėjo. Tai patvirtino ir vaikų patirtys – vaikai suvokia, jog mokosi bendradarbiaudami su kitais vaikais, diskutuodami, veikdami kartu, taip pat įvardija, kad pagalbą jiems gali suteikti kiti vaikai, kuriuos jie pasirenka stebėdami ir vertindami jų pasiekimus. Mokymosi mokytis gebėjimo atžvilgiu tokie rezultatai pagrindžia nuostatą, jog šiuolaikiniai vaikai siekia tapti aktyviais ateities visuomenės nariais bei visą gyvenimą besimokančiais.

Disertaciniame darbe nebuvo siekiama atskleisti šeimos vaidmens ugdantis mokymosi mokytis gebėjimą ikimokyklinėje įstaigoje, tačiau pedagogų ir vaikų patirtyse išryškėjo šeimos vaidmens reikšmė. Pedagogų nuomone, mokymosi mokytis gebėjimo ugdymuisi įtakos daro šeimos nuostatos, kurios būna tiek motyvuojančios, tiek demotyvuojančios vaikus mokytis, pagalba ir įsitraukimas į mokymosi veiklas įstaigoje, kurios lemia teigiamas vaikų emocijas, skatina jų motyvaciją. Vaikų patirtyse taip pat atsiskleidė, kad šeimos nariai kartais tampa mokymosi veiklos iniciatoriais, be to, vaikai išreiškė nuostatą, jog pradėtą mokymosi veiklą jie žada tęsti namuose. Pastebėtina, kad tolesniuose tyrimuose būtų tikslinga plačiau apžvelgti šeimos vaidmenį vaikams ugdantis mokymosi mokytis gebėjimą.

Tolesnės mokslinės studijos galėtų apimti gilesnę mokymosi mokyti gebėjimo struktūrinių dalių analizę, platesnį ir gilesnį vaikų metakognityvinių, atminties strategijų taikymo ugdant(is) mokymosi mokyti gebėjimą tyrimą. Disertacijos pagrindu galima inicijuoti ikimokyklinio ugdymo politikos sisteminius pokyčius, diskutuojant apie bendrai priimtina vaikų mokymosi mokyti gebėjimo ugdymo(si) modelio sukūrimą. Taip pat išryškėjo dichotominis santykis tarp pedagogų praktikų poreikio bei realių galimybių kelti kvalifikaciją vaikų mokymosi mokyti gebėjimo ugdymo srityje. Tam svarbi įvairių subjektų (ikimokyklinių įstaigų administracijų, pedagogų bendruomenių, kvalifikacijos kėlimo institucijų bei, manytina, vaikystės pedagogus rengiančių įstaigų) bendradarbiavimo ir pokyčių šioje srityje inicijavimo būtinybė.

## IŠVADOS

Disertacinis tyrimas leido suformuluoti esmines išvadas, kurios konceptualizuoja teorinės analizės bei empirinio tyrimo rezultatus.

### **Išvados, parengtos teorinių šaltinių analizės pagrindu:**

1. Analizuojant teorinį mokymosi mokytiis gebėjimo konceptą, išskirtinos šios esminės įžvalgos:
  - 1.1. Išryškėjo terminų *mokymasis mokytiis* ir *mokėjimas mokytiis* vartojimo moksliniuose tekstuose ir praksiologinėse situacijose problemiškas. Darbe laikomasi pozicijos, kad *mokymosi mokytiis* sąvoka siejasi su asmens mokymosi procesu ir mokymosi proceso tęstinumu visą gyvenimą, o jo ugdymo(si) rezultatą atliepia *mokymosi mokytiis gebėjimas*.
  - 1.2. Darbe pateikta *mokymosi mokytiis gebėjimo apibrėžtis* – tai kompleksinis gebėjimas, kuris apima besimokančiojo gebėjimą kelti mokymosi tikslus, planuoti, kaip jų bus siekiama (pasirinkti mokymosi būdus ir priemones), gebėjimą mokytiis ir reflektuoti apie mokymosi procesą ir rezultatus. Mokymosi mokytiis gebėjimas pasižymi integraciniu pobūdžiu, yra ugdomas ir ugdomas visose veiklų srityse, aplinkose ir kontekstuose.
2. Teorinės literatūros analizės pagrindu, atsižvelgiant į vaiko raidos ir vystymosi bei ugdymo(si) perspektyvą, išskirtos ir pagrįstos mokymosi mokytiis gebėjimo ugdymo(si) prielaidos ikimokykliniame amžiuje:
  - 2.1. Remiantis naujausiais psichologiniais ir kognityvinio neuromokslo tyrimais, darbe pagrindžiamas ikimokyklinio amžiaus vaikų pajėgumas tikslingai mokytiis ir ugdytiis mokymosi mokytiis gebėjimą. Išryškinamas šio amžiaus vaikų gebėjimas mąstyti apie savo mokymąsi, būti aktyviais ir kompetentingais besimokančiais. Pabrėžiama, kad vaikas mokosi nuo pat gimimo, o jo aplinkos veiksniai turi įtakos tolesnio mokymosi plėtotei. Dėl smegenyse vykstančių procesų didžiausias pokytis vaiko raidoje įvyksta ties penktaisiais metais – patobulėja vaiko savireguliacijos gebėjimai, atminties galimybės ir strategijos, savirefleksija, samprotavimas bei loginis mąstymas, perspektyvos matymas. Refleksijos gebėjimų ugdymuisi svarbūs vaiko kalbiniai gebėjimai ir jų vystymasis, todėl ikimokyklinio amžiaus vaikams reikalinga pagalba reflektuojant savo mokymosi patirtį. Tai suformuoja vaiko individualiąją dimensiją mokymosi mokytiis gebėjimo ugdymo(si) visuminiame sampratos kontekste,

atliepanti vaiko individualumą, kognityvinį ir metakognityvinį aspektą.

- 2.2. Identifikuotos esminės mokymosi mokyti gebėjimo ugdymą(si) skatinančios pedagoginės prielaidos, atliepančios kiekvieną mokymosi mokyti gebėjimo sandaros komponentą ir grindžiamos vaiko aktyviu dalyvavimu mokymosi veikloje, atsakomybės už savo mokymąsi prisiėmimu, motyvacija, pasitikėjimu savimi, kalbine patirtimi, savireguliacija, metakognityviniais bei reflektavimo gebėjimais. Šie duomenys papildė vaiko individualiosios dimensijos kontekstą, išryškinanti afektyvų ir socialinių jos aspektus. Taip pat išryškėjo prielaidos, susijusios su pedagogo, kaip vaikų mokymosi mokyti gebėjimo ugdytojo, vaidmeniu, kurios leido išskirti pedagogo individualią dimensiją ir jos turinį. Pabrėžiamas paties pedagogo mokymosi mokyti kompetencijos reikšmingumas, mokymosi mokyti gebėjimo ugdymo(si) srities išmanymas, jos planavimas, sėkmingos vaikų mokymąsi įgalinančios bei palaikančios aplinkos kūrimas, į vaiką ir jo ugdymąsi orientuoti vaidmenys.

**Išvados, parengtos empirinio tyrimo pagrindu:**

3. Atlikus ikimokyklinio ugdymo pedagogų, vaikų patirčių ir ikimokyklinio ugdymo programų analizę, buvo identifikuotos šios mokymosi mokyti gebėjimą paremiančios *ugdymo(si) prielaidos*:
  - 3.1. Projektuojant mokymosi tikslą ir veiklas, tiek pedagogų, tiek vaikų patirtyse išryškėjo *vaikų iniciatyvos reikšmingumas, laisvo apsisprendimo ir pasirinkimo galimybės svarba*, kas sietina su pozityviu vaiko nusiteikimu mokyti. Vaikų iniciatyva inspiruojama tiek spontaniškoje, tiek pedagogo inicijuotoje veikloje. Mokymosi tikslas ir veiklos atliepia vaikų grupės ir individualius vaikų mokymosi aspektus: *gebėjimus, interesus, gabumus, mokymosi stilius, mokymosi spragas, turimą patirtį*. Tiek pedagogai, tiek vaikai akcentuoja *dalyvavimą ir aktyvų mokymąsi* skatinančių veiklų lauką. Pedagogų ir vaikų patirtyse išryškėjo vaikų sociokultūrinis mokymosi aspektas, pasireiškiantis mokymosi mokyti tęstinumu kitose aplinkose.
  - 3.2. Pedagogai įvardijo mokymosi mokyti gebėjimo ugdymui(si) svarbias vaikų asmenines savybes (*pasitikėjimas savimi, savivertė, iniciatyvumas ir atkaklumas, savarankiškumas bei atsakomybė*), įgimus vaiko asmenybės bruožus (*temperamentas / charakteris, intelektas, gabumai*), kurie aktualizuoja autonominio ir individualizuoto vaikų ugdymo(si) reikšmę, nes kiekvienas vaikas turi turėti galimybę pasirinkti sau priimtinius mokymosi būdus ir stilius. Vaikų tyrimo metu taip pat išryškėjo *vaikų pasitikėjimo savimi*,

- iniciatyvumo ir atkaklumo bei pozityvaus nusiteikimo mokantis svarba. Taigi atsiskleidė šios subjektyvios mokymosi mokytis gebėjimo ugdymą(si) aktualizuojančios prielaidos: mokymosi motyvacija, vaiko pomėgiai, pažintiniai interesai, kalbos įgūdžiai, pasirengimas priimti informaciją, mokantis patiriamos emocijos.*
- 3.3. Pedagogai ir vaikai išreiškė nuomonę, jog mokymosi mokytis gebėjimas ugdomi *savarankiško mokymosi ir mokymosi kartu su kitais (bendradarbiaujant) metu. Vaikai supranta savo mokymosi galimybes, įvardija, jog mokosi vieni, su draugais, gali įvardyti konkretų pagalbos poreikį ir žino, į ką gali kreiptis prireikus pagalbos (į draugus, pedagogą). Vaikų tyrimas atskleidė, kad dažniau pagalbos vaikai linkę kreiptis į kitus vaikus.*
- 3.4. Grupinių diskusijų dalyvių patirtyse stipriai išreikšta mokymosi mokytis gebėjimo ugdymuisi palanki aplinka, *skatinanti laisvą vaikų pasirinkimą, aktyvų dalyvavimą, įtraukianti, skatinanti bendradarbiauti, ypač reikšminga iššūkius kelianti aplinka, kurioje mokymasis vyksta įvairiose situacijose, netradicinėse aplinkose, skatinančiose vaikus spręsti problemas, vaikų kuriamose ir inicijuojamose aplinkose. Kaip akcentuoja pedagogai, mokymosi mokytis gebėjimo ugdymui(si) svarbios netradicinės, vaikams įdomios bei mokymąsi palaikančios priemonės. Pedagogai išryškino ir aplinkos, skatinančios mokymosi mokytis gebėjimo ugdymą(si), gausinimo poreikį, kuris orientuotas į šiuolaikines inovatyvias mokymosi erdves ir priemones.*
- 3.5. Analizuojant ikimokyklinio ugdymo programas, atsiskleidė reikšmingos į vaiką orientuotos mokymosi nuostatos, kurios išryškina šiuolaikinį požiūrį į vaiką, jo unikalumą, akcentuojant vaiko, kaip asmenybės, vertingumą, taip pabrėžiant vaiko individualumo ir jo galimybių, poreikių bei požiūrio, partneriškų ir dialogu paremtų santykių paisymo svarbą vaikų mokymo(si) procese. Tačiau kūrybinė pedagogo ir vaiko sąveika atsispindi tik nedaugelio nagrinėtų ikimokyklinio ugdymo įstaigų programų nuostatose. Programose identifiukuota mokymosi mokytis gebėjimo ugdymuisi reikšminga situacijų įvairovė (*situacijos, skatinančios spręsti problemas, kritiškai mąstyti, mokytis kartu, tyrinėti, eksperimentuoti, taip pat skatinančios vaikų iniciatyvą, laisvą pasirinkimą, savarankišką veikimą, patirtinį mokymą(si), spontaniškos ugdymo(si) situacijos, kurios derina pedagogo organizuotą ir vaiko inicijuotą veiklą*). Kai kuriose programose rasta ir nuostatų, skatinančių ugdymo(si) situacijas, kai



- derinamas mokymasis individualiai ir grupėje*, kurios yra svarbios vaikams ugdantis mokymosi mokytis gebėjimą.
- 3.6. Pedagogų ir vaikų patirtyse išryškėjo reikšmingi mokymosi mokytis gebėjimo ugdymuisi vaikų vaidmenys (*mokymosi iniciatoriai, skatintojai, pagalbininkai ir patarėjai vienas kitam grupėje, mokymosi aplinkos kūrėjai*). Pedagogai išskyrė šiuos savo vaidmenis, orientuotus į vaiką ir jo ugdymąsi: *pagalbos vaikams mokantis teikėjas, patarėjas, mokymosi įgalintojas, mokymosi veiklos grupėje koordinatorius*. Pedagogai taip pat pabrėžia svarbų savo vaidmenį *kuriant partnerystę su tėvais* bei *kuriant mokymuisi palankią socialinę aplinką (pedagogas–vaikai–tėvai)*. Pedagogų išsakytos patirtys nesudarė galimybių išskirti pedagogo, kaip *skatinančio vaikus reflektuoti mokymosi procese*, vaidmenį, kuris svarbus inspiruojant vaikus pasakoti apie savo veiklą, ką jie patyrė, išmoko ir kaip mokėsi, taikant įvairius refleksijos būdus.
  - 3.7. Pedagogų ir vaikų patirtyse atsiskleidė reikšmingas tėvų indėlis ugdant mokymosi mokytis gebėjimą: *inicijuoja mokymosi tikslą, veiklas, paremia mokymosi mokytis gebėjimo ugdymą(si) namuose, kuria ir gausina mokymosi priemones, skatina, palaiko ir teikia pagalbą vaikams*. Pedagogų patirtys išryškino tėvų, kaip ugdymo dalyvių, nepakankamą dėmesį ir prisidėjimą ugdant vaikų mokymosi mokytis gebėjimą. Tyrimo metu taip pat atsiskleidė reikšmingi tėvų vaidmenys vaikams ugdantis mokymosi mokytis gebėjimą: *mokymosi namuose pagalbininkai, mokymosi veiklų iniciatoriai ir organizatoriai, ugdytojų pagalbininkai*. Pabrėžiami tėvų, kaip *mokymosi motyvacijos, noro mokytis įgalintojų*, vaidmenys, kurie lemia vaiko nuostatas, požiūrį į mokymąsi, jo elgesį.
  4. Tyrimo metu išryškėjo mokymosi mokytis gebėjimo ugdymo(si) *probleminiai aspektai*, kurie kelia sunkumus pedagogams siekiant sėkmingo vaikų mokymosi mokytis gebėjimo ugdymo(si):
    - 4.1. Pedagogams *nepakankamai aiški ir suprantama mokymosi mokytis gebėjimo samprata bei struktūra, pedagogo, kuris ugdo mokymosi mokytis gebėjimą, ir vaiko, kuris moka mokytis, vaizdiniai*. Šiuos tyrimo rezultatus sustiprina ir atlikta ikimokyklinio ugdymo programų analizė, kuri atskleidė, jog mokymosi mokytis gebėjimas nėra pakankamai aiškiai apibūdintas, išryškėjo programų ribotumas šio gebėjimo ugdymo aspektu ( *tiek ugdymo perspektyvos (tikslų) atžvilgiu, tiek mokymosi mokytis gebėjimo, kaip rezultato, aprėptyje išvelgtas mokymosi mokytis gebėjimo integravimo problemiškas visuminiame vaikų ugdymo(si) procese*). Programose vyrauja įvairi mokymosi

- mokytiis gebėjimo projektavimo praktika: mokymosi mokytiis gebėjimas siejamas su įvairia vaiko vizija, naudojami įvairūs mokymosi mokytiis gebėjimo integravimo būdai ir sąsajos su kitomis ugdymo sritimis. Toks skirtingas požiūris sudaro sunkumus pedagogams siekiant sėkmingo mokymosi mokytiis gebėjimo ugdymo(si).
- 4.2. Išryškėjo nepakankama pedagogų patirtis suvokiant refleksijos reikšmingumą vaikams ugdant(is) mokymosi mokytiis gebėjimą, nors refleksija apie savo mokymąsi yra svarbus metakognityvinių gebėjimų ugdymosi pagrindas. Tik kelete analizuotų programų išvelgti aiškūs požiūriai į refleksiją. *Programose pasigendama metakognityvinės patirties skatinimo* nuostatų. Tuo tarpu vaikų patirtys atskleidė, jog jie yra *pajėgūs įvertinti savo mokymosi procesą (kaip mokėsi), savo ir kito vaiko pasiekimus*, tai įrodo, jog šio mokymosi mokytiis gebėjimo komponento ugdymas(is) reikalauja pokyčių.
- 4.3. Atlikus ikimokyklinio ugdymo programų turinio analizę, matyti, jog apibrėžiant mokymosi mokytiis gebėjimą, *labiau orientuojamasi į procesą, o ne į gebėjimo apibrėžtį ar siektinus rezultatus*. Programų analizė taip pat išryškino, kad daugelyje jų mokymosi mokytiis gebėjimo *modeliavimas neatskleidžia šio gebėjimo integralumo visuminiame vaikų ugdymo(si) kontekste*. Tai patvirtina ir pedagogų patirtyse *atsiskleidusi požiūrių į mokymosi mokytiis gebėjimo sampratą įvairovė*. Išskirtina ir tai, kad, dalies pedagogų nuomone, mokymosi mokytiis gebėjimą vaikai gali išsiugdyti *tik vyresniame amžiuje*, nors teorinėse išvalgose ir vaikų patirtyse atsiskleidė jų pasirengimas ugdytiis mokymosi mokytiis gebėjimą jau ikimokykliniame amžiuje. Tai rodo, jog sėkmingam šio gebėjimo ugdymui(si) būtinas pedagogų požiūrio į vaiką, jo mokymosi galimybes ir pasirengimą ugdytiis mokymosi mokytiis gebėjimą pokytis. Šiuo aspektu pedagogai išreiškė *informacijos apie mokymosi mokytiis gebėjimo integravimą į pasiekimų žingsnius, aiškesnių mokymosi mokytiis gebėjimo ugdymo gairių poreikį*, svarbų jų profesiniam augimui, siekiant užtikrinti sėkmingą minėto gebėjimo ugdymą(si).
- 4.4. Tyrimas atskleidė *pedagogų profesinio pasirengimo ir profesinio augimo problematiką* mokymosi mokytiis gebėjimo ugdymo atžvilgiu. Jų patirtyse išvelgti tam tikri mokymosi mokytiis procesą sunkinantys *trikdžiai*, susiję su *pedagogo patirties stoka suprantant mokymosi mokytiis gebėjimą bei jo turinį (komponentus)*, o tai apsunkina mokymosi mokytiis gebėjimo pasiekimų vertinimą. Pedagogams *sudėtingas ir nepakankamai aiškus vaikų reflektavimo bei mokymosi mokytiis gebėjimo ugdymo organizavimas*. Pedagogai akcentavo šiuos

mokymosi mokytis gebėjimo ugdymui(si) nepalankius veiksnius: *vaikų motyvacijos dalyvauti mokymosi veikloje, pasitikėjimo savimi ir savo jėgomis, atkaklumo siekiant mokymosi tikslų, atsakomybės mokantis kartu su kitais stoka*.

5. Remiantis mokslinės literatūros analize ir atlikto empirinio tyrimo rezultatais, darbe pateiktas *sėkmingo mokymosi mokytis gebėjimo ugdymo(si) raiškos ikimokykliniame ugdyme modelis*, atspindintis visus esminius kontekstus (ikimokyklinio ugdymo politikos formuotojai, ikimokyklinio ugdymo įstaigų bendruomenė, ugdymo proceso dalyviai), kurių konstruktyvi ir dialoginė sąveika lemia vaikų mokymosi mokytis gebėjimo ugdymo(si) sėkmę. Ypač vertinga modelio vidinio segmento dalis, kuri sukurta remiantis teorine ir empirine darbo dalimi bei atveria visuminį mokymosi mokytis gebėjimo ugdymo(si) vaizdą ikimokykliniame ugdyme. Modelyje akcentuojamos ugdymo dalyvių individualiosios dimensijos, reikšmingos ugdant(is) mokymosi mokytis gebėjimą, taip pat atsispindi jų sąveikos ryšiai, orientuoti į mokymosi mokytis gebėjimo komponentų jungtį, bei pažymimos pedagoginės prielaidos sėkmingam mokymosi mokytis gebėjimo ugdymui(si).

## REKOMENDACIJOS

Daktaro disertacijos tyrimo pagrindu parengtos rekomendacijos **ikimokyklinio ugdymo politiką formuojantiems mokslininkams / tyrėjams / politikams:**

- Svarbus bendras sutarimas dėl vartojamų terminų mokslo darbuose, ikimokyklinį ugdymą reglamentuojančiuose ir kituose švietimo dokumentuose, siekiant bendro supratimo apie mokymosi mokyti gebėjimo sampratą.
- Norint padėti praktikams įgyvendinti politiniame lygmenyje įtvirtintus reikalavimus ir siekius dėl mokymosi mokyti gebėjimo ugdymo(si) reikšmingumo ikimokykliniame ugdyme, svarbus teorinis supratimas apie mokymosi mokyti gebėjimą ir jo vietą visuminiame vaiko ugdymo(si) procese. Tikslingi susitarimai dėl bendros mokymosi mokyti gebėjimo sampratos ir ugdymo(si) gairių, padedančių veiksmingai šį gebėjimą ugdyti(s) ikimokyklinio amžiaus vaikams.
- Mokymosi mokyti gebėjimas ugdomas vaikams mokantis ir siejamas su mokymosi mokyti procesu. Ikimokyklinio ugdymo etape būtina diskusija apie mokymo ir mokymosi sąvokų vartojimą ugdant vaikus. Todėl labai svarbi ikimokyklinį ugdymą formuojančių mokslininkų pozicija šių sąvokų įvesties ir vartojimo ugdymo praktikoje atžvilgiu.
- Kadangi keliami nauji reikalavimai pedagogams, būtina atsižvelgti į pedagogų profesinio augimo poreikius ir paskatinti kvalifikacijos kėlimą organizuojančias įstaigas rengti programas, atliepančias tiek teorinį pedagogų pasirengimą aiškiai suvokiant mokymosi mokyti gebėjimo teorinį konceptą, tiek praktinio tobulėjimo galimybes skatinančias ir kompetencijas plėtojančias programas apie sėkmingą mokymosi mokyti gebėjimo ugdymą(si).

Reikšmingas vaidmuo formuojant gerąją praktiką mokymosi mokyti gebėjimo srityje tenka ikimokyklinio ugdymo įstaigoms, kurios rengia programas ir konkrečiai numato aktualiausius aspektus, būtinus sėkmingam mokymosi mokyti gebėjimo ugdymui(si) įstaigos grupėje, todėl svarbu, kad **ikimokyklinio ugdymo įstaigos:**

- Rengiant ikimokyklinio ugdymo programas plėtotų mokymosi mokyti gebėjimo aprašymą, išryškintų jo integralumą, konkrečiau numatytų jo ugdymui(si) svarbius aspektus.

- Ikimokyklinio ugdymo programose pasigendama metodų, būdų bei priemonių, įgalinančių ugdyti(s) mokymosi mokytiis gebėjimą, todėl svarbu juos išskirti konkrečiai šiam gebėjimui. Tai leistų pedagogams nuosekliau ir sėkmingiau ugdyti vaikų mokymosi mokytiis gebėjimą.
- Reikšminga bendruomenės pozicija dėl mokymosi mokytiis gebėjimo planavimo ir įgyvendinimo visuminiame ugdymo(si) procese, todėl būtinos diskusijos, bendri sutarimai, siekiant sėkmingo ir aiškaus mokymosi mokytiis gebėjimo ugdymo(si).

Pedagogai susiduria su naujais iššūkiais, jiems kyla daug neiškumų bei tenka svarbus uždavinys, kaip padėti vaikams ugdantis mokymosi mokytiis gebėjimą. Šiuo aspektu **ikimokyklinio ugdymo pedagogams svarbu:**

- Tobulinti kompetencijas ir domėtis mokymosi mokytiis gebėjimu, jo struktūra ir komponentais bei sėkmingo šio gebėjimo ugdymo(si) sąlygomis, dalintis įgyta patirtimi, suprasti save, kaip besimokantįjį.
- Priimti vaiką, kaip laisvą nuo suaugusiųjų, autonomišką besimokantįjį, kuris turi savo pomėgius ir interesus, į kuriuos būtina atsižvelgti, užtikrinti, kad vaikas būtų motyvuotas, pasitikėtų savimi, iniciatyviai imtųsi naujos veiklos, atsakingai ją plėtotų, mokytiis.
- Suprasti, kad vaikai mokymosi mokytiis gebėjimą gali ugdyti(s) savarankiško mokymosi metu ir mokydamiesi bei tardamiesi su draugu(ais), todėl pedagogui svarbu kurti bendruomeniškus santykius grupėje, puoselėjant sąveikas „vaikas–vaikas“ bei „pedagogas–vaikas“.
- Ikimokyklinio ugdymo grupėje būtina užtikrinti sąlygas, kurios skatintų vaikus aktyviai dalyvauti, eksperimentuoti, tyrinėti, spręsti problemas, patirti džiaugsmą, diskutuoti, įsitraukti į naują veiklą, mokymąsi, sudarytų galimybę vaikams laisvai pasirinkti veiklas ir priemones, inicijuoti mokymosi tikslus, planuoti savo mokymąsi, kurti sau įdomią aplinką.
- Skatinti vaikus nuosekliai ir sistemingai reflektuoti kasdienėje veikloje, jos metu ir po jos, siekiant išsiaiškinti ne tik tai, ką vaikas išmoko, tačiau ir tai, kaip jis mokėsi, kaip išmoko, ką darė, kad išmoktų, kaip jam mokytiis yra lengviausia, kaip jis norėtų mokytiis kitą kartą.
- Būtina suprasti ir priimti pakitusius vaikų, pedagogo ir tėvų vaidmenis, siekiant sėkmingo mokymosi mokytiis gebėjimo ugdymo(si). Ikimokyklinio ugdymo grupėje svarbūs vaidmenys: pedagogo – kaip pagalbos vaikams mokantis teikėjo, patarėjo,

mokymosi įgalintojo, mokymosi veiklos grupėje koordinatoriaus, vaidmuo; vaikai – mokymosi iniciatorių, skatintojų, pagalbinių ir patarėjų vienas kitam grupėje, mokymosi aplinkų kūrėjų; tėvų – mokymosi namuose pagalbinių, mokymosi veiklų iniciatorių ir organizatorių, ugdytojų pagalbinių.

## LITERATŪRA

1. Advilonienė, Ž. (2019). Mokėjimo ir mokymosi mokytis prielaidos dalyko studijų procese: studijuojančiųjų patirčių ir išvalgų savirefleksijose analizė. *Homo-Societas Technologiae*, 1(6), 6–21.
2. Ahmed, A. et al. (2017). Optimising Rigor in Focus Group Analysis. *International Social Science Review*, 93(2), 1–31.
3. Aimin, L. (2013). The Study of Second Language Acquisition Under Socio-Cultural Theory. *American Journal of Educational Research*, 1(5), 162–167.
4. Akyol, S., Fer, S. (2010). Effects of Social Constructivist Learning Environment Design on 5th Grade Learners' Learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 948–953.
5. Alaunienė, Z. (2020). Žodžių žinojimas, mokėjimas, įgūdis, kompetencija vartoseną didaktikos kalboje. *Gimtoji kalba*, 1(631), 4–10. Prieiga per internetą:  
[https://ritaskra.arnastofnun.is/media/skraning\\_pdf/GK\\_2020-01-el\\_pren\\_maketas\\_APK.pdf](https://ritaskra.arnastofnun.is/media/skraning_pdf/GK_2020-01-el_pren_maketas_APK.pdf).
6. Alhojailan, M. I. (2012). Thematic analysis: A Critical Review of its Process and Evaluation. *West East Journal of Social Sciences*, 1(1), 39–47. Prieiga per internetą: <https://www.westeastinstitute.com/wp-content/uploads/2012/10/ZG12-191-Mohammed-Ibrahim-Alhojailan-Full-Paper.pdf>.
7. Allen, L., Kelly, B. B. (eds.). (2015). *Transforming the Workforce for Children Birth Through Age 8: A Unifying Foundation*. Washington D. C.: The National Academies Press.
8. Alvestad, M. (2011). You Can Learn Something Every Day! Children Talk About Learning in Kindergarten—Traces of Learning Cultures. *IJEC*, 43, 291–304.
9. Alzahrani, I., Woollard, J. (2013). The Role of the Constructivist Learning Theory and Collaborative Learning Environment on Wiki classroom, and the Relationship between Them. *3rd International Conference For e-learning & Distance Education*. Prieiga per internetą: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539416.pdf>.
10. Andiema, N. C. (2016). Effect of Child Centred Methods on Teaching and Learning of Science Activities in Pre-Schools in Kenya. *Journal of Education and Practice*, 7(27), 1–9.

11. Bada, S. O. (2015). Constructivism Learning Theory: A Paradigm for Teaching and Learning. *Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 5(6), 66–70.
12. Baysan, E., Silman, F. (2016). Constructivist Approach. In Kaya, Z., Akdemir, A. S. (eds.) (2016). *Learning and Teaching Theories, Approaches and Models*. Ankara: Çözüm Eğitim Yayıncılık. Prieiga per internetą:  
[https://www.academia.edu/26361551/LEARNING\\_AND\\_TEACHING\\_Theories\\_Approaches\\_and\\_Models](https://www.academia.edu/26361551/LEARNING_AND_TEACHING_Theories_Approaches_and_Models).
13. Bakken, L., Brown, N., Downing, B. (2017). Early Childhood Education: The Long-Term Benefits. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(2), 255–269.
14. Balevičienė, S., Paurienė, V. (2013). Mokėjimo mokyti kompetencija: sampratos ir ugdymas. *Švietimo problemos analizė*, 16(102), 1–8. Prieiga per internetą: [https://www.sac.smm.lt/wp-content/uploads/2016/01/bs\\_Mokejimo-mokyti-kompetencija-sampratos-ir-ugdymas-2013-12.pdf](https://www.sac.smm.lt/wp-content/uploads/2016/01/bs_Mokejimo-mokyti-kompetencija-sampratos-ir-ugdymas-2013-12.pdf).
15. Barkauskaitė, M. et al. (2011). *Atsakinga ir kūrybiškai besimokanti visuomenė. Švietimo raidos vizija*. Vilnius. Prieiga per internetą: [https://www.smm.lt/uploads/documents/Veikla\\_strategija/scenarijai/LEU\\_scenarijus.pdf](https://www.smm.lt/uploads/documents/Veikla_strategija/scenarijai/LEU_scenarijus.pdf).
16. Benkosi, M. (2014). *Investigation on how the Child Centred Approach is Applied in the Teaching of Natural Science in Johannesburg East Schools*. Master of education. University of South Africa. Prieiga per internetą: <https://core.ac.uk/download/pdf/43177355.pdf>.
17. Berger, P. L., Luckmann, T. (1999). *Socialinis tikrovės konstravimas: žinijimo sociologijos traktatas*. Vilnius: Pradai.
18. Bernard, S., Proust, J., Clément, F. (2015). Procedural Metacognition and False Belief Understanding in 3 to 5 Year-Old Children. *Plos One*, 10(10), 1–12. Prieiga per internetą:  
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0141321>.
19. Bertrand, J. (2007). Early Learning for Every Child Today. A framework for Ontario Early Childhood Settings. *Best Start Expert Panel on Early Learning*. Prieiga per internetą: <http://betterbeginningssudbury.ca/wp-content/uploads/2015/09/continuum.pdf>.
20. Bhattacharjee, J. (2015). Constructivist Approach to Learning—An Effective Approach of Teaching Learning. *A Peer-Reviewed Monthly Research Journal*, I(VI), 65–74.



21. Bigelienė, D. et al. (2012). *Mokėjimo mokytis kompetencijos vertinimas. Mokinių mokėjimo mokytis kompetencijos vertinimo instrumentas ir jo taikymo metodinės rekomendacijos*. Ugdymo plėtotės centras. Prieiga per internetą: <http://www.ugdome.lt/kompetencijos5-8/wp-content/uploads/2012/03/MMK%20vertinimas.pdf>.
22. Bissoli, M. F. (2014). Development of Children's Personality: the Role of Early Childhood Education. *Psicologia em Estudo, 19(4)*. Prieiga per internetą: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-73722163602>.
23. Bitinas, B., Rupšienė, L., Žydzūnaitė, V. (2008). Kokybinių tyrimų metodologija. Vadovėlis vadybos ir administravimo studentams. Klaipėda: S. Jokužio leidykla-spaustuvė.
24. Bolderston, A. (2012). Conducting a Research Interview. *Journal of Medical Imaging and Radiation Sciences, 43*, 66–76.
25. Bowen, G. A. (2009). Document Analysis As A Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal, 9*, 27–40.
26. Bowman, B. T., Donovan, M. S., Burns, M. S. (eds.). (2001). *Eager to learn: Educating our Preschoolers*. Washington D. C.: National Academy Press.
27. Bradbury-Jones, C., Bradbury-Jones, C., Sambrook, S., Irvine, F. (2009). The Phenomenological Focus Group: an oxymoron? *Journal of Advanced Nursing, 65(3)*, 663–671. Prieiga per internetą: <https://europepmc.org/article/med/19222664>.
28. Braun, V., Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3(2)*, 77–101. Prieiga per internetą: <https://core.ac.uk/download/pdf/1347976.pdf>.
29. Brėdikytė, M., Brandišauskienė, A., Sujetaitė-Volungevičienė, G. (2015). *Ikimokyklinio amžiaus vaiko raida: Žaidimas ir savireguliacija*. Kaunas: Lietuvos edukologijos universitetas.
30. Broström, S., Johansson, I., Sandberg, A., Frøkjær, T. (2012). Preschool Teachers' view on Learning in Preschool in Sweden and Denmark. *European Early Childhood Education Research Journal, 22*, 1–14.
31. Bubnys, R. (2012). *Reflektyvaus mokymo(si) metodų diegimo aukštojoje mokykloje metodika: refleksija kaip besimokančiųjų asmeninės ir profesinės raidos didaktinis metodas*. Šiauliai: UAB „Šiaulių knygriškla“.
32. Bush, E. J., Singh, R. L., Kooienga, S. (2019). Lived Experiences of a Community: Merging Interpretive Phenomenology and Community-Based Participatory Research. *International Journal of Qualitative Methods, 18*, 1–12. Prieiga per internetą:

- <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1609406919875891>.
33. Caena, F. (2019). *JRC Technical Reports. Developing a European Framework for the Personal, Social & Learning to Learn Key Competence (LifEComp)*. Prieiga per internetą: [https://www.sel-gipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/2019\\_-\\_ue\\_-\\_developing\\_a\\_european\\_framework\\_for\\_the\\_personal\\_social\\_and\\_learning\\_to\\_learn\\_key\\_comepence.pdf](https://www.sel-gipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/2019_-_ue_-_developing_a_european_framework_for_the_personal_social_and_learning_to_learn_key_comepence.pdf).
  34. Check, J., Schutt, R. K. (2012). *Research Methods in Education*. California: Thousand Oaks. Sage Publications Inc.
  35. Chernokova, T. E. (2014). Features of Metacognition Structure for Pre-school Age Children. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 146, 203–208.
  36. Churcher, K. M. A., Downs, E., Tewksbury, D. (2014). „Friending“ Vygotsky: A Social Constructivist Pedagogy of Knowledge Building Through Classroom Social Media Use. *The Journal of Effective Teaching*, 14(1), 33–50.
  37. Clark, A., Statham, C. (2005). Listening to Young Children: Experts in their own lives. *Adoption and Fostering*, 29(1), 45–56.
  38. Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge Taylor & Francis Group.
  39. Conran, P. C. (1991). *Early Childhood Programs: Success for All*. In Elkind, D. (ed.) (1991). *Perspectives on Early Childhood Education: Growing with Young Children toward the 21st Century*. Washington D. C.: National Education Association of the United States.
  40. Creswell, W. J. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, Melbourne: Sage Publications Inc.
  41. Creswell, W. J. (2014). *Education Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Fourth Edition. Harlow: Pearson.
  42. Creswell, W. J. (2016). *30 Essential Skills for the Qualitative Researcher*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington D. C., Melbourne: Sage Publications Inc.
  43. Cullen, R., Harris, M., Hill, R. R. (2012). *The Learner-Centered Curriculum – Design and Implementation*. United States of America: Joss-Bass A Willey Imprint.
  44. Deakin Crick, R., Stringer, C., Ren, K. (2014). *Learning to Learn. International Perspectives from Theory and Practice*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.

45. Diamond, J., Grob, B., Reitzes, F. (2015). *Teaching Kindergarten–Learner-Centered Classrooms for the 21st Century*. New York: Teachers Collage Press.
46. Duschl, R. A., Schweingruber, H. A., Shouse, A. W. (eds.). (2007). *Taking Science to School: Learning and Teaching Science in Grades K-8*. Washington D. C.: National Academies Press.
47. Fayden, T. (2016). *How Children Learn: Getting Beyond the Deficit Myth*. New York: Routledge.
48. Fang, A., Cox, B. E. (1999). Emergent Metacognition: A Study of Preschoolers' Literate Behaviour. *Journal of Research in Childhood Education, 13*, 175–187.
49. Ferreira, J. M., Karila, K., Muniz, L., Amaral, P. F., Kupiainen, R. (2018). Children's Perspectives on Their Learning in School Spaces: What Can We Learn from Children in Brazil and Finland? *International Journal of Early Childhood, 50*, 259–277.
50. Fisher, R. (1998) Thinking About Thinking: Developing Metacognition in Children. *Early Child Development and Care, 141(1)*, 1–15. Prieiga per internetą:  
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0300443981410101?journalCode=gecd20>.
51. Flewitt, R. (2014). Interviews. In Clark, A., Flewitt, R., Hammersley, M., Robb, M. (2014). *Understanding Research with Children and Young People*. California, New Delhi, Singapore: Sage Publications Inc.
52. Folque, M. A (2001). Interviewing Young Children. In Naughton G. M., Rolfe S. A., Siraj-Blatchford I. (eds.) (2001). *Doing Early Childhood Research. International Perspectives on Theory & Practice. 2nd Edition*. Maidenhead Berkshire: Open University Press.
53. Fosnot, C. T., Perry, R. S. (2005). *Constructivism: A Psychological Theory of Learning*. In Fosnot, C. T. (ed.) (2005). *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice (Second Edition)*. New York and London: Teachers College Press.
54. Frankel, J. R., Wallen, N. E., Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education, eight edition*. New York: McGraw-Hill, a business unit of The McGraw-Hill Companies, Inc.
55. Fraser, S., Lewis, V., Ding, S., Kellett, M., Robinson, C. (2004). *Doing Research with Children and Young People*. Los Angeles, London, New Delphi, Singapore, Washington D. C., Melbourne: Sage Publications Inc.

56. Fredriksson, U., Hoskins, B. (2007). The Development of Learning to Learn in a European Context. *The Curriculum Journal*, 18(2), 127–134.
57. French, G. (2007). *Children's early learning and development*. NCCA Ireland. Prieiga per internetą: <http://www.ncca.ie/uploadedfiles/curriculum/ld%20background%20paper%20may.pdf24>.
58. Frenkel, S. (2014). Metacognitive Components in Learning to Learn Approaches. *International Journal of Psychology: A Biopsychosocial Approach*, 14, 95–112.
59. Gay, L. R., Geoffrey, E., Mills, P. A. (2009). *Educational research: competencies for analysis and applications*. London: Pearson Education.
60. Gedvilienė, G., Staniulevičienė, D. (2014). Mokymosi mokytis kompetencijos samprata šiuolaikinėje visuomenėje. In Jatautaitė, D. (ed.) (2014). *Ugdymo veiksniai mokymo(si) kontekste globalizacijos sąlygomis. Mokslinių straipsnių rinkinys*. Vilnius: Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademija.
61. Gibson Warash, B., Workman, M. (2016). Teaching Preschoolers to Self-Assess Their Choices in Pre-K. *Journal of Educational Research and Practice*, 6(1), 97–104.
62. Goswami, U. (2008). Principles of Learning, Implications for Teaching: A Cognitive Neuroscience Perspective. *Journal of Philosophy of Education*, 42(3-4), 381–398.
63. Goswami, U. (2015). *Children's Cognitive Development and Learning*. York: Cambridge Primary Review Trust.
64. Guest, G., MacQueen, K. M., Namey, E. E. (2012). *Applied Thematic Analysis*. Los Angeles, London, New Delphi, Singapore, Washington D. C., Melbourne: Sage Publications Inc.
65. Haney, J. J., McArthur, J. (2002). Four Case Studies of Prospective Science Teachers' Beliefs Concerning Constructivist Teaching Practices. *Science Education*, 86, 783–802.
66. Hautamäki, A., Hautamäki, J., Kupiainen, S. (2010). Assessment in Schools—Learning to Learn. *International Encyclopedia of Education*, 3, 268–272.
67. Hautamäki, J., Kupiainen, S. (2014). Learning to Learn in Finland. Theory and Policy, Research and Practice. In Deakin Crick, R. Stringher, C., Ren, K. (eds.) (2014). *Learning to learn. International perspectives from theory and practice*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
68. Hein, G. E. (1991). Constructivist Learning Theory. The Museum and the Needs of People. *CECA (International Committee of Museum*

- Educators) Conference, Jerusalem Israel, 15-22 October 1991*. Prieiga per internetą:  
<https://www.exploratorium.edu/education/ifi/constructivist-learning>.
69. Hennink, M. M. (2014). *Focus Group Discussions. Understanding Qualitative research*. New York: Oxford University Press.
  70. Hille, K., Evanschitzky, P., Bauer, A. (2015). *3–6 metų vaiko raida. Psichologijos pagrindai ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdytojams*. Vilnius: Tyto Alba.
  71. Hofmann, P. (2008) Learning to Learn: a Key-Competence for all Adults?! *Convergence*, 41(2), 173–181.
  72. Hohmann, M., Weikart, D. P. (1995). *Educating Young Children: Active Learning Practices for Preschool and Child Care Programs*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press.
  73. Hoskins, B., Fredriksson, U. (2008). Learning to Learn: What is It and Can It Be Measured? *Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities*. Prieiga per internetą:  
<http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC46532/learning%20to%20learn%20what%20is%20it%20and%20can%20it%20be%20measured%20final.pdf>.
  74. *How Does Learning Happen? Ontario's Pedagogy for the Early Years*. (2014). Ontario: Queen's Printer for Ontario. Prieiga per internetą:  
<https://files.ontario.ca/edu-how-does-learning-happen-en-2021-03-23.pdf>.
  75. Indrašienė, V., Sadauskas, J. (2013). Socialinio darbo praktikos bendruomenėje organizavimas mokymosi mokytis kompetencijos ugdymo aspektu: studentų požiūris. *Socialinis darbas*, 12(2), 261–272.
  76. Jovaiša, L. (2001). *Edukologijos pradmenys*. Šiauliai: ŠU leidykla.
  77. Jovaiša, L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
  78. Jucevičienė, P., Lepaitė, D. (2000). Kompetencijos sampratos erdvė. *Socialiniai mokslai*, 1(22), 44–50.
  79. Jucevičienė, P., Stanikūnienė, B. (2003). The University Teacher's Educational Competence in the Context of Learning Paradigm. *Socialiniai mokslai*, 1(2003), 24–29.
  80. Juodaitytė, A. (2001). Vaikų „laisvojo“ mokymo(si) idėjų genezė XX a. švietimo reformose. *Pedagogika*, 50, 50–59.
  81. Juodaitytė, A. (2003). *Socializacija ir ugdymas vaikystėje*. Vilnius: UAB „Petro Ofsetas“.

82. Juodaitytė, A. (2004). Vaikystės pedagoginė pasaulėžiūrinė koncepcija: „laisvojo“ ugdymo kontekste. *Švietimo reforma ir mokytojų rengimas: aktualijos ir perspektyvos*, 87–91. Prieiga per internetą: <https://etalpykla.lituanistikadb.lt/object/LT-LDB-0001:J.04~2004~1367156572318/J.04~2004~1367156572318.pdf>.
83. Juodaitytė, A. (2011). Vaikai kaip tyrimo dalyviai: pasitikėjimo ribos ir tyrėjo etika. *Socialinis darbas*, 10(2), 205–216.
84. Juodaitytė, A., Malinauskienė, D. (2016). Šiuolaikinės vaikystės fenomenų socialinių-educacinių tyrimų metodologiniai kontekstai. *Tiltai*, 3, 37–48.
85. Jupp, V. (2006). *The SAGE Dictionary of Social Research Methods*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington D. C., Melbourne: Sage Publications Inc.
86. Kangas, J. (2016). *Enhancing Children's Participation in Early Childhood Education Through the Participatory Pedagogy*. Academic Dissertation. Helsinki: University of Helsinki.
87. Kardelis, K. (2016). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai: edukologija ir kiti socialiniai mokslai*. Vadovėlis. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos centras.
88. Kazlauskienė, A., Valančienė, A., Krasauskaitė, A. (2012). Tėvų, kaip ugdymo proceso partnerių, patirtis ugdant vaikų mokėjimo mokyti kompetencijas. *Mokytojų ugdymas*, 19(2), 31–52.
89. Keinys, S. (2012). *Dabartinės lietuvių kalbos žodynas*. Vilnius: Lietuvių kalbos institutas.
90. Kim, B. (2001). Social constructivism. In Orey, M. (ed.) (2001). *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. Prieiga per internetą: <http://www.coe.uga.edu/epltt/SocialConstructivism.htm>.
91. Kyronlampi-Kylmanen, T., Maatta, K. (2011). Using Children as Research Subjects: How to Interview a Child Aged 5 to 7 Years. *Educational Research and Reviews*, 6(1), 87–93. Prieiga per internetą: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.866.238&rep=rep1&type=pdf>.
92. Krippendorff, K. (2019). *Content Analysis – An Introduction to Its Methodology*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington D. C., Melbourne: Sage Publications Inc.
93. Kruger, R. A., Casey, M. A. (2000). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*, 3rd ed. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage Publications Inc.

94. Kumar Shah, R. (2019). Effective social constructivist approach to learning for social studies classroom. *Journal of Pedagogical Research*, 3(2), 38–51. Prieiga per internetą: <http://dx.doi.org/10.33902/JPR.2019254159>.
95. Langford, R. (2010). Critiquing Child-Centred Pedagogy to Bring Children and Early Childhood Educators Into the Centre of a Democratic Pedagogy. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(1), 113–127.
96. Lapan, S. D., Quartaroli, M. T., Riemer, F. J. (2012). *Qualitative Research. An Introduction to Methods and Designs*. San Francisco: Jossey-Bass A Willey Imprint.
97. Larkin, S. (2010). *Metacognition in Young Children*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
98. Larrotta, C., Moon, J. Y. C., Huang, J. (2016). Learning a New Language is Like Swiss Cheese. *Adult Learning*, 27(4), 168–174.
99. Lavery, S. M. (2003). Hermeneutic Phenomenology and Phenomenology: A Comparison of Historical and Methodological Considerations. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(3), 21–35.
100. Lechmann, R., Cunningham, E., Lasley, E., (2016). Twenty-First Century Early Childhood Teaching, Learning and Play. *Online Journal for Literacy Educators*, 2(3), 63–78. Prieiga per internetą: [https://www.researchgate.net/publication/320111318\\_Creating\\_teachers%27\\_digital\\_toolboxes\\_through\\_modeling\\_Lessons\\_learned\\_from\\_technology-rich\\_teacher\\_education\\_classrooms](https://www.researchgate.net/publication/320111318_Creating_teachers%27_digital_toolboxes_through_modeling_Lessons_learned_from_technology-rich_teacher_education_classrooms).
101. Lehmann, O. V., Murakami, K., Klempe, S. H. (2019). Developmentally Oriented Thematic Analysis (DOTA): A Qualitative Research Method to Explore Meaning-Making Processes in Cultural Psychology. *Qualitative Social Research Forum*, 20(2). Prieiga per internetą: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/3190/4407>.
102. Leinonen J., Brotherus A., Venninen T. (2014). Children's Participation in Finnish Pre-school Education – Identifying, Describing and Documenting Children's Participation. *Journal of Nordic Early Childhood Education Research*, 7(8), 1–16.
103. Li, M., Nyland, B., Margetts, K., Guan, Y. (2017). Early Childhood Educator' Perspectives on How Infants and Toddlers Learn: Australia and China. *International Journal of Child Care & Education Policy*, 11(11), 1–17. Prieiga per internetą: <https://ijccep.springeropen.com/articles/10.1186/s40723-017-0035-9>.

104. Lindseth, A., Norberg, A. (2004). A Phenomenological Hermeneutical Method for Researching Lived Experience. *Skandinavian Journal of Caring Science*, 18, 145–153.
105. Litosseliti, L. (2003). *Using Focus Groups in Research*. London: Continuum.
106. Longworth, N., Davies, W. K. (2013). *Lifelong Learning*. New York: Routledge.
107. Louvigne, S., Uto, M., Kato, Y., Ishii, T. (2018). Social Constructivist Approach of Motivation: Social Media Messages Recommendation System. *Behaviormetrika*, 45, 133–155.
108. Lukošūnienė, V. (2014). *Kvalifikaciją tobulinančių suaugusiųjų mokėjimo mokytis kompetencijos raiška ir ugdymas(is)*. Daktaro disertacija, socialiniai mokslai, edukologija (07S). Vilnius: LEU leidykla.
109. Lukošūnienė, V., Barkauskaitė, M. (2013). Mokymosi mokytis kompetencija: suaugusiųjų požiūris. *Pedagogika*, 110, 41–48.
110. Macblain, S. (2014). *How Children Learn*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage Publications Inc.
111. Maguire, M., Delahunt, B. (2017). Doing a Thematic Analysis: A Practical, Step-by-Step Guide for Learning and Teaching Scholars. *All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education (AISHE-J)*, 8(3), 3351–33514. Prieiga per internetą: <http://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/335>.
112. Marshall, C., Rossman, G. B. (2011). *Disigning Qualitative Research Fifth Edition*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage Publications Inc.
113. Martišauskienė, E. (2015). *Fundamentinės mokymosi teorijos. Edukologijos inžinerijos link: Teorijos ir praktikos sanglauda*. Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla.
114. Masson, J. (2004). The Legal Context. In Freser S., Lewis V., Ding S., Kellett M., Robinson C. (eds.) (2004). *Doing Research With Children and Young People*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage Publications Inc.
115. Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach. 3rd edition*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage Publications Inc.
116. McQuillan, M. K., Coleman G. A. (2007). *Early Childhood. A Guide to Early Childhood Program Development*. Prieiga per internetą: <https://www.scribd.com/document/80434348/Early-Childhood-Guide>.



117. Mogalakwe, M. (2006). The Use of Documentary Research Methods in Social Research. *African Sociological Review*, 10(1), 221–230.
118. Monkevičienė, O. (2014). Ikimokyklinio ugdymo didaktika. In Bruzgelevičienė, R. et al. (eds.) (2014). *Ugdymo paradigmų iššūkiai didaktikai. Kolektyvinė monografija*. Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla.
119. Monkevičienė, O., Žemgulienė, A., Stankevičienė, K. (2013). Mokymosi paradigma grindžiamo ikimokyklinio ir pradinio ugdymo turinio samprata. *Pedagogika*, 111, 136–151.
120. Moreno, A., Martin, E. (2007). The Development of Learning to Learn in Spain. *The Curriculum Journal*, 18(2), 175–193.
121. Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. London, New Dalhi: Sage Publications Inc.
122. Mukherji, P., Albon, D. (2015). *Research Methods in Early Childhood. An Introductory Guide*. Los Angeles, London, New Delphi, Singapore: Sage Publications Inc.
123. Munro, J. (2003). How Learners Learn: What Teachers Need to Know to Be Effective. *Presentation at the Biennial Curriculum Corporation Conference „How to Teach Better“*. 12-13 June 2003, Perth Hyatt Conference Centre, Perth, WA. Prieiga per internetą:  
[http://www.curriculum.edu.au/conference/2003/pr\\_index.htm](http://www.curriculum.edu.au/conference/2003/pr_index.htm).
124. Mustard, J. F. (2006). *Early Child Sevelopment and Experience-Based Brain Sevelopment: The Scientific Underpinnings of the Importance of Early Child Development in a Globalized World*. Washington D. C.: The Brookings Institution.
125. Neo, M., Kian, K. N. T. (2003). Developing a Student-Centered Learning Environment in The Malaysian Classroom – A Multimedia Learning Experience. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 2(1), 13–21.
126. Niculescu, R. M. (2010) *Curriculum. A Continuing Challenge*. Italy: Prima Edizione Giugno Edizioni Junior.
127. O’Neill, G., McMahan, T. (2005). *Student-Centred Learning: What Does It Mean For Students and Lecturers?* In O’Neill, G., Moore, S., McMullin, B. (eds.) (2005). *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*. Prieiga per internetą:  
[https://www.researchgate.net/publication/241465214\\_Student-centred\\_learning\\_What\\_does\\_it\\_mean\\_for\\_students\\_and\\_lecturers](https://www.researchgate.net/publication/241465214_Student-centred_learning_What_does_it_mean_for_students_and_lecturers).

128. Olsen, W. (2012). *Data Collection. Key Dabates and Methods in Social Realism*. Los Angeles, London, New Delphi, Singapore: Sage Publications Inc.
129. Olusegun, S. (2015). Constructivism Learning Theory: A Paradigm for Teaching and Learning. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 5(6), 66–70.
130. Payne, G., Payne, J. (2004). *Key Concents in Social Research*. Los Angeles, London, New Delphi, Singapore: Sage Publications Inc.
131. Paour, J.-L., Cèbe, S., Haywood, H., C. (2000). Learning to Learn in Preschool Education. *JCEP*, 1, 3–25. Prieiga per internetą: [https://www.researchgate.net/publication/292261252\\_Learning\\_to\\_learn\\_in\\_preschool\\_education](https://www.researchgate.net/publication/292261252_Learning_to_learn_in_preschool_education).
132. Park H. (2015). Learning Identity A Sociocultural Perspective. *Adult Education Research Conference*. <http://newprairiepress.org/aerc/2015/papers/41>.
133. Peculea, L. (2016). The Multidimensional Approach of Learning to Learn Competency. *Journal Plus Education*, XIV(1), 366–380.
134. Pillow, B. H. (2010). *The Development of Children’s Understanding of Cognitive Activities: Conceptual Knowledge, Phenomenological Awareness, and Social Experience*. In Håkansson, J. (ed.) (2010). *Developmental Psychology*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, Inc.
135. Pipere, A. (2005). Engaged Learning: Primary Teachers’ Beliefs and Performance-Related Self-Perceptions. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 14, 100–112.
136. Pirriea A., Thoutenhoofdb E. D. (2013). Learning to Learn in the European Reference Framework for Lifelong Learning. *Oxford Review of Education*, 39(5), 609–626.
137. Pocevičienė, R. (2015). *Mokėjimo mokytis ir valdyti savo mokymąsi kompetencija kaip būtina suaugusiųjų mokymosi kokybės sąlyga*. Prieiga per internetą: <https://ec.europa.eu/epale/lt/content/mokejimo-mokytis-ir-valdyti-savo-mokymasi-kompetencija-kaip-butina-suaugusiuju-mokymosi>.
138. Ponizovsky-Bergelson, Y., Dayan, Y., Wahle, N., Roer-Strier, D. (2019). A Qualitative Interview With Young Children: What Encourages or Inhibits Young Children’s Participation? *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1–9.
139. Pound, L. (2005). *How Children Learn: From Montessori to Vygotsky – Educational Theories and Approaches Made Easy*. Andrews, UK: Leamington Spa.

140. Powell, K. C.; Kalina, C. J. (2009). Cognitive and Social Constructivism: Developing Tools for an Effective Classroom. *Education, 130*(2), 241–250.
141. Pramling, I. (1990). *Learning to Learn. A Study of Swedish Preschool Children*. New York, Berlin, Heidelberg, London, Paris, Tokyo, Hong Kong: Springer-Verlag.
142. Pramling Samuelsson, I., Asplund Carlsson, M. (2008). The Playing Learning Child: Towards a Pedagogy of Early Childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research, 52*(6), 623–641.
143. Pritchard, A., Woollard J. (2010). *Psychology for the Classroom: Constructivism and Social Learning*. London, New York: Routledge.
144. Pukevičiūtė, V. J. (2007). Mokymosi mokytis kompetencijos ugdymo aspektu. *Acta Peadagogica Vilnensia, 19*, 17–25.
145. Pukevičiūtė, V. J. (2009). *Mokinių ir studentų mokymosi mokytis kompetencijos raiška ir ugdymo strategijos užsienio kalbos pagrindu*. Daktaro disertacija, socialiniai mokslai, edukologija (07S). Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
146. Pukevičiūtė, V. J. (2010). Mokinių ir studentų mokymosi mokytis paralelės. *Acta Peadagogica Vilnensia, 24*, 89–100.
147. Pukevičiūtė, V. J. (2012). Pirmo kurso studentų mokymosi mokytis kompetencijos sudedamųjų dalių dermės tendencijos. *Pedagogika, 105*, 40–46.
148. Pukevičiūtė, V. J. (2015). Mokymosi mokytis kompetencijos, mokantis užsienio kalbos, ugdymo(si) strategijos. In Martišauskienė, E. (ed.) (2015). *Edukologijos inžinerijos link: teorijos ir praktikos sanglauda*. Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla.
149. Punch, K. F. (2005). *Introduction to Social Research Quantitative and Qualitative Approaches. Second Edition*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage Publications Inc.
150. Radovan, M. (2019). Cognitive and Metacognitive Aspects of Key Competency „Learning to Learn“. *Pedagogika, 133*(1), 28–42.
151. Rao, N., Sun, J., Zhang, L. (2014). *Learning to Learn in Early Childhood. Home and Preschool Influences on Chinese Learners*. In Deakin Crick, R., Stringher, C., Ren, K. (eds.) (2014). *Learning to Learn. International Perspectives From Theory and Practice*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
152. Riger, S., Sigurvinsdottir, R. (2015). Thematic Analysis. In Jason, L. A., Glenwick, D. S. (eds.) (2015). *Handbook of Methodological Approaches to Community-Based Research*. Oxford University Press.

153. Roberts, D. (2010). *Learning to Learn. Adults Learning*. Prieiga per internetą: <https://eric.ed.gov/?id=EJ899941>.
154. Robinson, C., Kellet, M. (2004). *Power*. In Freser, S., Lewis, V., Ding, S., Kellett, M., Robinson, C. (eds.) (2004). *Doing Research with Children and Young People*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage Publications Inc.
155. Rowson, M. (2000). Learning to Learn: More Than a Set Skill. *Studies in Higher Education*, 25(2), 225–238.
156. Rupšienė, L. (2007). *Kokybinių tyrimų duomenų rinkimo metodologija*. Klaipėda: Klaipėdos universitetas.
157. Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., Cabrera M. (2020). *LifeComp The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
158. Schwandt, T. A. (2007). *The Sage Dictionary of Qualitative Inquiry. Third Edition*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage Publications Inc.
159. Scott, L. A. (2019). *21st Century Learning For Early Childhood. GUIDE*. Prieiga per internetą: <https://www.battelleforkids.org/learning-hub/learning-hub-item/21st-century-learning-for-early-childhood-guide>.
160. Sevón, E. M. (2015). Who's Got The Power? Young Children's Power and Agency in the Child-Parent Relationship. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 6(4-1), 622–645. Prieiga per internetą: <https://journals.uvic.ca/index.php/ijcyfs/article/view/15049>.
161. Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I. (2001). Children's Conceptions of Participation and Influence in Pre-school: A Perspective on Pedagogical Quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 169–194.
162. Sim, Z. L., Xu, F. (2017). Learning Higher-Order Generalizations Through Free Play: Evidence from 2 and 3-year-old Children. *Developmental Psychology*, 53(4), 642–651.
163. Smidt, S. (2013). *The Developing Child in the 21st Century: A Global Perspective on Child Development*. London: Taylor & Francis Ltd. Routledge.
164. Smith, P., Cowie, H., Blades, M. (2003). *Understanding Children's Development (4th ed.)*. UK: Blackwell Publishing.
165. Sodian, B., Thoermer, C., Kristen, S., Perst, H. (2012). *Metacognition in Infants and Young Children*. In Beran, M. J, Brandl, J. L., Perner, J., Proust, J. (eds.) (2012). *Foundations of Metacognition*. Oxford: Oxford University Press.

166. Sommer, D., Pramling Samuelsson, O., Hundeide, K. (2013). Early Childhood Care and Education: a Child Perspective Paradigm. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 459–475.
167. Sommer, D., Pramling Samuelsson, I., Hundeide, K. (2010). *Children Perspectives and Children's Perspectives in Theory and Practice*. London, New York: Springer Dordrecht Heidelberg.
168. Sprigle, H. (1968). *A Fresh Approach to Early Childhood Education and a Study of Its Effectiveness. Learning to Learn Program*. Prieiga per internetą: <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/>.
169. Stewart, D. W., Shamdasani, P. N., Rook, D. W. (2007). *Focus Groups Theory and Practice. Second Edition*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage Publications Inc.
170. Stringher, C. (2014). What is Learning to Learn? A Learning to Learn Process and Output Model. In Deakin Crick, R., Stringher, C., Ren, K. (eds.) (2014). *Learning to Learn: International Perspectives from Theory and Practice*. New York: Routledge.
171. Stringher, C. (2016). Assessment of Learning to Learn in Early Childhood: An Italian Framework. *Italian Journal of Sociology of Education*, 8(1), 102–128.
172. Taylor, L. (2004). *Introducing Cognitive Development*. Hove and New York: Psychology Press Taylor & Francis Group.
173. Târziu, G. (2016). Social Constructivism and Methodology of Science. *Synthesis Philosophica*, 64(2), 449–466.
174. Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., Braun, V. (2017). Thematic Analysis. In Willig, C., Stainton Rogers, W. (eds.) (2017). *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage Publications Inc.
175. Theobald, M., Kultti, A. (2012). Investigating Child Participation in the Everyday Talk of a Teacher and Children in a Preparatory Year. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(3), 210–222.
176. Tilley, S. (2019). The Role of Critical Qualitative Research in Educational Contexts: A Canadian Perspective. *Educare Revista, Curitiba, Brasil*, 35(75), 155–180.
177. Tuffou, I. (2017). A Critical Overview of Interpretative Phenomenological Analysis: A Contemporary Qualitative Research Approach. *Journal of Healthcare Communications*, 2(4:52), 1–5.
178. Vaismoradi, M., Turunen, H., Bondas, T. (2013). Content Analysis and Thematic Analysis: for Conducting a Qualitative Descriptive Study. *Nursing and Health Sciences*, 15, 398–405.

179. Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. New York: The State University of New York.
180. Varga, N. I., Bauer, P. (2014). Conceptual Knowledge Extension: An Examination of Its Development and the Underlying Cognitive Processes Involved. In Chen, R. (ed.) (2014). *Cognitive Development: Theories, Stages and Processes and Challenges*. New York: Nova Science Publisher.
181. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Massachusetts: Harvard University Press.
182. Waeytens, K., Lens, W., Vandenberghe, R. (2002). Learning to Learn: Teachers' Conceptions of Their Supporting Role. *Learning and Instruction*, 12, 305–322. Prieiga per internetą:  
<http://reforma.fen.uchile.cl/Papers/Learning%20to%20learn%20-%20Waeytensa,%20Lens,%20Vandenberghe.pdf>.
183. Walsh, G., Gray, C., McMillan, D., Hanna, K., McCracken, O., Carville, S. (2010). *Professional Development for Early Childhood Professionals: Examining Pedagogy in Early Childhood*. Stranmillis University College: a College of Queen's University Belfast.
184. Wang, Z., Liu, K. (2015). Theory of Mind and Children's Understanding of Teaching and Learning During Early Childhood. *Cogent Education*, 2(1), 1–10. Prieiga per internetą:  
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/2331186X.2015.1011973?needAccess=true#aHR0cHM6Ly93d3cudGFuZGZvbmxpbmUuY29tL2RvaS9wZGYvMTAuMTA4MC8yMzMxMTg2WC4yMDElLjEwMTE5NzM/bmVlZEFjY2Vzcj10cnVlQEBAMA==>.
185. Watkins, C., Carnell, E., Lodge, C., Wahner, P., Whalley, C. (2000). *Learning About Learning. Resources for Supporting Effective Learning*. London and New York: Routledge.
186. Weimer M. (2013). *Learner-Centered Teaching – Five Key Changes to Practice. Second Edition*. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint.
187. Westwood, P. (2004). *Learning and Learning Difficulties. A Handbook for Teachers*. Camberwell, Victoria: ACER Press.
188. Whitebread, D. (2012). *Developmental Psychology & Early Childhood Education*. London, California, New Delhi, Singapore: Sage Publications Inc.
189. Wirth, K. R., Perkins, D. (2018). *Learning to Learn*. Prieiga per internetą:  
<http://www.maclester.edu/geology/wirth/CourseMaterials.html>.

190. Woodhead, M. (2006). Changing Perspectives on Early Childhood: Theory, Research and Policy. *International Journal of Equity and Innovation in Early Childhood*, 4(2), 1–43.
191. Žydžiūnaitė, V., Sabaliauskas, S. (2017). *Kokybiniai tyrimai: principai ir metodai: vadovėlis socialinių mokslų studijų programų studentams*. Vilnius: Vaga.

### **Teisės aktai ir kiti dokumentai**

192. Europos Bendrijų Komisija (2006). *Komunikatas Tarybai ir Europos Parlamentui „Europos švietimo ir mokymo sistemų veiksmingumas ir teisingumas“*. KOM(2006) 481 galutinis. Prieiga per internetą: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52006DC0481&qid=1465162566143&from=LT>.
193. Europos Bendrijų Komisija (2008). *Komunikatas Europos Parlamentui, Tarybai, Europos ekonomikos ir socialinių reikalų komitetui ir Regionų komitetui „Gebėjimų ugdymas XXI amžiuje: Europos bendradarbiavimo mokyklų klausimais darbotvarkė“*. KOM(2008) 425 galutinis. Prieiga per internetą: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008DC0425&qid=1465161600473&from=LT>.
194. Europos Komisija (2000). *Mokymosi visą gyvenimą memorandumas*. Prieiga per internetą: [http://www.lssa.smm.lt/lt/wp-content/uploads/2014/06/Memorandumas\\_2001.pdf](http://www.lssa.smm.lt/lt/wp-content/uploads/2014/06/Memorandumas_2001.pdf).
195. Europos Komisija (2011). *Komunikatas „Ankstyvasis ugdymas ir priežiūra. Kaip padėti mūsų vaikams kuo geriau pasiręngti ateičiai“*. KOM(2011) 66 galutinis. Prieiga per internetą: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0066&from=LT>.
196. Europos Parlamentas ir Taryba (2006). *Rekomendacija „Dėl bendrųjų visą gyvenimą trunkančio mokymosi gebėjimų“*. OL L 394. Prieiga per internetą: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>.
197. Europos Sąjungos Taryba (2002). *Rezoliucija „Dėl visą gyvenimą trunkančio mokymosi“*. OL C 163. Prieiga per internetą: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:163:0001:0003:EN:PDF>.

198. Europos Sąjungos Taryba (2010). *Išvados „Dėl kompetencijų, kuriomis prisidedama prie mokymosi visą gyvenimą ir iniciatyvos „Nauji gebėjimai naujoms darbo vietoms įgyvendinimo“*. OL C 135. Prieiga per internetą:  
[http://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010XG0526\(02\)&qid=1516054026207&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010XG0526(02)&qid=1516054026207&from=EN).
199. Europos Sąjungos Taryba (2015). *Išvados „Dėl ikimokyklinio ugdymo ir pradinio ugdymo vaidmens skatinant kūrybingumą, novatoriškumą ir skaitmeninę kompetenciją“*. OL C 172. Prieiga per internetą:  
[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG0527\(04\)&qid=1465163142003&from=LTTerry](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG0527(04)&qid=1465163142003&from=LTTerry).
200. Europos Sąjungos Taryba (2018). *Rekomendacija „Dėl bendrujų mokymosi visą gyvenimą gebėjimų“*. OL C 189. Prieiga per internetą:  
[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=GA](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=GA).
201. Europos Sąjungos Taryba ir Komisija (2010). *Darbo programos „Švietimas ir mokymas 2010“ įgyvendinimo pažangos bendra ataskaita*. OL C 117. Prieiga per internetą:  
[http://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010XG0506\(01\)&qid=1465160931342&from=LT](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010XG0506(01)&qid=1465160931342&from=LT).
202. Europos Sąjungos Taryba ir Komisija (2015). *Europos bendradarbiavimo švietimo ir mokymo srityje strateginės programos („ET 2020“) įgyvendinimo bendra ataskaita „Nauji Europos bendradarbiavimo švietimo ir mokymo srityje prioritetai“*. OL C 417. Prieiga per internetą:  
[http://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215\(02\)&qid=1465162926422&from=LT](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215(02)&qid=1465162926422&from=LT).
203. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas. Valstybės žinios, 2011, Nr. 38-1804. Prieiga per internetą:  
<https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.1480/asr>.
204. Lietuvos Respublikos Seimo 2012 m. gegužės 15 d. nutarimas Nr. XI-2015 „Dėl valstybės pažangos strategijos „Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“ patvirtinimo“. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.425517>.
205. Lietuvos Respublikos Seimo 2013 m. gruodžio 23 d. nutarimas Nr. XII-745 „Dėl Valstybinės švietimo 2013–2022 strategijos patvirtinimo“. Prieiga per internetą:



- <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.463390>.
206. Lietuvos Respublikos Seimo 2013 m. gruodžio 23 d. nutarimas Nr. XII-745 „Dėl Valstybinės švietimo 2013–2022 metų strategijos patvirtinimo“. Prieiga per internetą:  
<https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.463390>.
207. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro ir socialinės apsaugos ir darbo ministro 2004 m. kovo 26 d. įsakymas Nr. ISAK-433/A1-83 „Dėl Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategijos patvirtinimo“. Prieiga per internetą:  
<https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.230967/asr>.
208. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2005 m. balandžio 18 d. įsakymas Nr. ISAK-627 „Dėl Ikimokyklinio ugdymo programų kriterijų aprašo“. Prieiga per internetą:  
<https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.254659/asr>.
209. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2008 m. rugpjūčio 26 d. įsakymas Nr. ISAK-2433 „Dėl Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrųjų programų patvirtinimo“. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.326307/asr>.
210. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2014 m. rugsėjo 2 d. įsakymas Nr. V-779 „Dėl Priešmokyklinio ugdymo bendrosios programos patvirtinimo“. Prieiga per internetą:  
[https://www.smm.lt/uploads/documents/Prie%C5%A1mokyklinio%20ugdymo%20bendroji%20programa\(3\).pdf](https://www.smm.lt/uploads/documents/Prie%C5%A1mokyklinio%20ugdymo%20bendroji%20programa(3).pdf).
211. *Geros mokyklos koncepcija*. Patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2015 m. gruodžio 21 d. įsakymu Nr. V-1308. Prieiga per internetą:  
<https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/f2f65120a7bb11e5be7fbe3f919a1ebe>.
212. *Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų aprašas* (2014). Vilnius: Švietimo ir mokslo ministerijos Švietimo aprūpinimo centras. Prieiga per internetą:  
[https://www.smm.lt/uploads/documents/Pedagogams/ikimok\\_pasieki\\_mu\\_aprasas.pdf](https://www.smm.lt/uploads/documents/Pedagogams/ikimok_pasieki_mu_aprasas.pdf).
213. *Ikimokyklinio ugdymo metodinės rekomendacijos* (2015). Vilnius: Švietimo ir mokslo ministerijos Švietimo aprūpinimo centras. Prieiga per internetą:  
[https://www.smm.lt/uploads/documents/konkursai/kiti\\_konkursai/Ikimokyklinio%20ugdymo%20metodin%C4%97s%20rekomendacijos.pdf](https://www.smm.lt/uploads/documents/konkursai/kiti_konkursai/Ikimokyklinio%20ugdymo%20metodin%C4%97s%20rekomendacijos.pdf).
214. *Mokomės visą gyvenimą. Teminio tyrimo ataskaita*. (2015). Prieiga per internetą:

- [http://www.esparama.lt/documents/10157/490675/MVG\\_teminio+tyrimo+ataskaita\\_2015.pdf/28d20d9b-a93a-47a5-ad20-50568454c317](http://www.esparama.lt/documents/10157/490675/MVG_teminio+tyrimo+ataskaita_2015.pdf/28d20d9b-a93a-47a5-ad20-50568454c317)
215. Visos Europos akademijos (ALLEA) (2018). *Europos elgesio kodeksas mokslinių tyrimų etikos klausimais*. Prieiga internete: <https://www.allea.org/wp-content/uploads/2018/06/LI-ALLEA-European-Code-of-Conduct-for-Research-Integrity-2018-Digital-final-20062018.pdf>.

**Ikimokyklinio ugdymo pedagogų grupinės diskusijos (focus grupės)  
gairės**

**Bendrieji klausimai:**

1. Trumpai papasakokite apie save:
  - a) Kokia Jūsų pedagoginio darbo patirtis?
  - b) Kokia Jūsų kvalifikacinė kategorija?

**Specifiniai su mokėjimo mokytis ugdymusi susiję klausimai:**

2. Kaip Jūs suprantate mokėjimo mokytis ugdymo(si) sritį?
3. Prašytume pasidalinti savo patirtimi, kaip Jūs ugdote mokėjimą mokytis?
  - a) Kaip Jūs planuojate mokėjimo mokytis ugdymą(si)?
  - b) Kaip Jūs numatote veiklos tikslą?
  - c) Kaip organizuojate priemones?
  - d) Papasakokite, kaip Jums sekasi aptarti su vaikais, ko jie išmoko?
  - e) Gal pastebėjote, ar vaikai po veiklų ir aptarimų sako, apie ką jie norėtų sužinoti, pasikalbėti kitą kartą?
4. Kaip vertinate savo asmeninį pasirengimą ugdyti mokėjimą mokytis?
5. Kuo reikšminga aplinka ugdant vaikų mokėjimą mokytis?
6. Kaip turite koreguoti savo planus, atsižvelgiant į skirtingas vaikų mokėjimo mokytis patirtis?
7. Gal pastebėjote, kaip vaikai mokosi Jūsų grupėje? Pasidalinkite patirtimi.
8. Kas, Jūsų nuomone, lemia mokėjimo mokytis ugdymosi sėkmę?

**Individualių interviu su 5–6 metų vaikais gairės**

**Klausimai, orientuoti į vaikų patirtį ugdantis mokėjimą mokytis pagal jo struktūrinius komponentus:**

1. Ko tu šiandien išmokai darželyje?
2. Ar šią temą pats sugalvojai?
3. Ką tu jau žinėjai apie tai?
4. Ką tu naujo sužinėjai?
5. Ką tu darei, kad išmoktum?
6. Ką dar norėtum išmokti?
7. Ar priemonės pasirinkai pats, ar kas nors pasiūlė?
8. Ar tu mokeisi vienas?
9. Kas tau padėjo?
10. Ar auklėtoja klausė, kaip tu išmokai?

DALYVIO SUTIKIMO FORMA

Jūs esate kviečiama(s) dalyvauti tyrime apie vaikų mokėjimo mokytis ugdymo(si) procesą. Šiame tyrime bus siekiama išsiaiškinti Jūsų patirtį šioje srityje ir tikimasi, kad gauti rezultatai atspindės Lietuvos ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogų mokėjimo mokytis ugdymo(si) situaciją, atskleis mokėjimui mokytis ugdyti(s) naudojamas pedagogines strategijas bei padės parengti siūlymus, kaip kurti palankią ugdymo(si) aplinką ir kokios pedagoginės sąlygos yra būtinos įgalinant vaikus sėkmingai išsiugdyti mokėjimą mokytis jau ikimokyklinėje įstaigoje.

Tyrimas vykdomas griežtai laikantis tyrimo etikos principų, yra įrašomas į garso įrašą. Jokia informacija apie Jūsų asmeninius duomenis nebus skelbiama, gauti atsakymai bus apibendrinti ir pateikti bendrame tyrimo rezultatų kontekste. Tyrėjas įsipareigoja laikytis konfidencialumo ir tyrimo dalyvio anonimiškumo reikalavimų. Jūsų dalyvavimas šiame tyrime yra visiškai savanoriškas ir Jūs pati(s) nusprendžiate, ar dalyvausite jame, ar ne. Taip pat Jūs galite pasitraukti iš tyrimo bet kuriuo metu be jokių paaiškinimų, šis sprendimas Jums nesukels jokių neigiamų pasekmių.

Tyrimą atlieka Šiaulių universiteto socialinių mokslų srities edukologijos mokslo krypties doktorantė Goda Stonkuvienė. Šio tyrimo rezultatai bus panaudoti doktorantės rengiamoje disertacijoje ir publikacijose, taip pat pristatomi mokslinėse konferencijose, susitikimuose su pedagogų bendruomenėmis.

Jeigu Jums kyla klausimų skaitant ar jau perskaičius pateiktą informaciją, Jūs galite juos išsiaiškinti prieš pasirašant šį sutikimą ir pradėdant tyrimą. Jeigu kiltų papildomų klausimų, galite kreiptis į tyrėją nurodytais kontaktais: tel. +370 656 85823; el. p. goda.stonkuviene@gmail.com

Aš \_\_\_\_\_ supratau visą  
(tyrimo dalyvio vardas, pavardė)  
pateiktą informaciją apie tyrimą ir sutinku jame dalyvauti.

\_\_\_\_\_  
(parašas)

\_\_\_\_\_  
(data)

## TĖVŲ SUTIKIMO FORMA

Jūsų vaikas yra kviečiama(s) dalyvauti tyrime apie mokėjimo mokytis ugdymo(si) procesą. Jo metu bus siekiama išsiaiškinti jo/jos patirtį šioje srityje ir tikimasi, kad gauti rezultatai atspindės ikimokyklinio ugdymo įstaigas lankančių vaikų mokėjimo mokytis ugdymo(si) situaciją.

Tyrimas vykdomas griežtai laikantis tyrimo etikos principų, yra įrašomas į garso įrašą. Jokia informacija apie Jūsų vaiko asmeninius duomenis nebus skelbiama, gauti atsakymai bus apibendrinti ir pateikti bendrame tyrimo rezultatų kontekste. Tyrėjas įsipareigoja laikytis konfidencialumo ir anonimiškumo reikalavimų. Jūsų vaikui individualiai bus paaiškinta visa informacija apie tyrimą. Dalyvavimas yra visiškai savanoriškas, todėl jis/ji pats(i) nuspręs, ar dalyvauti interviu, ar ne, be to, galės pasitraukti iš jo bet kuriuo metu.

Tyrimą atlieka Šiaulių universiteto socialinių mokslų srities edukologijos mokslo krypties doktorantė Goda Stonkuvienė. Šio tyrimo rezultatai bus panaudoti doktorantės rengiamoje disertacijoje ir publikacijose, taip pat pristatomi mokslinėse konferencijose, susitikimuose su pedagogų bendruomenėmis.

Jeigu Jums kyla klausimų skaitant ar jau perskaičius pateiktą informaciją, Jūs galite juos išsiaiškinti prieš pasirašant šį sutikimą ir pradėdant tyrimą. Jeigu kiltų papildomų klausimų, galite kreiptis į tyrėją nurodytais kontaktais: tel. +370 656 85823; el. p. goda.stonkuviene@gmail.com

Aš \_\_\_\_\_ supratau visą  
(vaiko tėvo(globėjo) vardas, pavardė)  
pateiktą informaciją apie tyrimą ir sutinku, kad mano vaikas jame dalyvautų.

\_\_\_\_\_  
(parašas)

\_\_\_\_\_  
(data)

## 5 Priedas

Duomenys apie tyrimui atrinktas ir darbe analizuotas ikimokyklinio ugdymo įstaigų programas

<b>Eil. Nr.</b>	<b>Ikimokyklinės įstaigos pavadinimas</b>	<b>Metai</b>	<b>Apskritis</b>	<b>Kodas</b>	<b>Programos internetinė prieiga</b>
1.	Alytaus lopšelis-darželis „Pasaka“	2018	Alytaus apskritis	P1-AP	<a href="https://pasaka.alytus.lm.lt/veikla/veiklos-sritys/ugdymo-programos/">https://pasaka.alytus.lm.lt/veikla/veiklos-sritys/ugdymo-programos/</a>
2.	Alytaus lopšelis-darželis „Šaltinėlis“	2018	Alytaus apskritis	P2-AŠ	<a href="https://www.alytaussaltinelis.lt/wp-content/uploads/2014/05/PROGRAMA-DAR%C5%BDELIO-2018-m.-taisoma222.pdf">https://www.alytaussaltinelis.lt/wp-content/uploads/2014/05/PROGRAMA-DAR%C5%BDELIO-2018-m.-taisoma222.pdf</a>
3.	Kauno lopšelis-darželis „Boružėlė“	2019	Kauno apskritis	P3-KB	<a href="https://www.ldboruzele.lt/images/Dokumentai/ugdymo-programos/Borul_IU_programa2019PDF.pdf">https://www.ldboruzele.lt/images/Dokumentai/ugdymo-programos/Borul_IU_programa2019PDF.pdf</a>
4.	Kaišiadorių lopšelis-darželis „Žvaigždutė“	2019	Kauno apskritis	P4-KŽ	<a href="https://www.zvaigzdu-te.kaisiadorys.lm.lt/veikla/dokumentai/files/Ugdymo%20programa%202019.pdf">https://www.zvaigzdu-te.kaisiadorys.lm.lt/veikla/dokumentai/files/Ugdymo%20programa%202019.pdf</a>
5.	Klaipėdos lopšelis-darželis „Aitvarėlis“	2018	Klaipėdos apskritis	P5-KA	<a href="https://www.aitvarelis.lt/veiklos-sritys/vykdomos-programos/">https://www.aitvarelis.lt/veiklos-sritys/vykdomos-programos/</a>
6.	Palangos lopšelis-darželis „Nykštukas“	2018	Klaipėdos apskritis	P6-PN	<a href="https://www.palangosnykstukas.lt/wp-content/uploads/2018/01/Ikimokyklinio-ugdymo-programa-2018-2020.pdf">https://www.palangosnykstukas.lt/wp-content/uploads/2018/01/Ikimokyklinio-ugdymo-programa-2018-2020.pdf</a>
7.	Panevėžio lopšelis-darželis „Aušra“	2019	Panevėžio apskritis	P7-PA	<a href="https://www.darzelisusra.lt/teises-aktai/programos/">https://www.darzelisusra.lt/teises-aktai/programos/</a>
8.	Panevėžio lopšelis-darželis „Vyturėlis“	2019	Panevėžio apskritis	P8-PV	<a href="http://vyturelisld.lt/veikla-2/ikimokyklinio-ugdymo-programa/">http://vyturelisld.lt/veikla-2/ikimokyklinio-ugdymo-programa/</a>
9.	Šiaulių lopšelis-darželis „Pasaka“	2017	Šiaulių apskritis	P9-ŠP	<a href="https://pasaka.mir.lt/programos-2/">https://pasaka.mir.lt/programos-2/</a>

<b>Eil. Nr.</b>	<b>Ikimokyklinės įstaigos pavadinimas</b>	<b>Metai</b>	<b>Apskritis</b>	<b>Kodas</b>	<b>Programos internetinė prieiga</b>
10.	Šiaulių lopšelis-darželis „Žilvitis“	2018	Šiaulių apskritis	P10-ŠŽ	<a href="https://www.darzeliszilvitis.lt/wp-content/uploads/2018/10/2018-ikimokyklinės-įstaigos-ugdymo-programa-%C5%BDingsnelis-po-%C5%BEingsnelio.pdf">https://www.darzeliszilvitis.lt/wp-content/uploads/2018/10/2018-ikimokyklinės-įstaigos-ugdymo-programa-%C5%BDingsnelis-po-%C5%BEingsnelio.pdf</a>
11.	Tauragės lopšelis-darželis „Kodėlčius“	2018	Tauragės apskritis	P11-TK	<a href="http://www.kodelciusld.lt/wp-content/uploads/2018/08/Kodelciuku_Programa_internetui-1.pdf">http://www.kodelciusld.lt/wp-content/uploads/2018/08/Kodelciuku_Programa_internetui-1.pdf</a>
12.	Tauragės lopšelis-darželis „Ažuoliukas“	2017	Tauragės apskritis	P12-TA	<a href="https://www.tauragesazuoliukas.lt/ikimokyklinio-ugdymosi-programa/">https://www.tauragesazuoliukas.lt/ikimokyklinio-ugdymosi-programa/</a>
13.	Telšių lopšelis-darželis „Berželis“	2017	Telšių apskritis	P13-TB	<a href="https://ldberzelisdirektor.wixsite.com/berzelis/programos">https://ldberzelisdirektor.wixsite.com/berzelis/programos</a>
14.	Telšių lopšelis-darželis „Nykštukas“	2017	Telšių apskritis	P14-TN	<a href="http://ldnykstukas.lt/administracine-informacija/planavimo-dokumentai/">http://ldnykstukas.lt/administracine-informacija/planavimo-dokumentai/</a>
15.	Marijampolės vaikų lopšelis-darželis „Rūta“	2017	Marijampolės apskritis	P15-MR	<a href="http://rutald.lt/ugdymas/planavimo-dokumentai/">http://rutald.lt/ugdymas/planavimo-dokumentai/</a>
16.	Vilkaviškio lopšelis-darželis „Eglutė“	2018	Marijampolės apskritis	P16-VE	<a href="https://www.darzeliseglute.lt/veiklosritys/planavimo-dokumentai/">https://www.darzeliseglute.lt/veiklosritys/planavimo-dokumentai/</a>
17.	Utenos vaikų lopšelis-darželis „Gandrelis“	2016	Utenos apskritis	P17-UG	<a href="https://www.gandreli.s.utenal.m.lt/images/stories/dokumentai/Veikla/Po%20gandrelio%20sparnu.pdf">https://www.gandreli.s.utenal.m.lt/images/stories/dokumentai/Veikla/Po%20gandrelio%20sparnu.pdf</a>
18.	Utenos vaikų lopšelis-darželis „Pasaka“	2016	Utenos apskritis	P18-UP	<a href="https://www.pasaka.utenal.m.lt/index.php/lt-veikla/planavimo-dokumentai">https://www.pasaka.utenal.m.lt/index.php/lt-veikla/planavimo-dokumentai</a>
19.	Vilniaus lopšelis-darželis „Žemyna“	2017	Vilniaus apskritis	P19-VŽ	<a href="http://www.zemyna.vilnius.lm.lt/ugdymas/ikimokyklinio-">http://www.zemyna.vilnius.lm.lt/ugdymas/ikimokyklinio-</a>



<b>Eil. Nr.</b>	<b>Ikimokyklinės įstaigos pavadinimas</b>	<b>Metai</b>	<b>Apskritis</b>	<b>Kodas</b>	<b>Programos internetinė prieiga</b>
					ugdymo-programa-mazais-zingsneliais/
20.	Vilniaus lopšelis-darželis „Krivulė“	2017	Vilniaus apskritis	P20-VK	<a href="https://www.zonerama.com/Krivulesnuotraukos/Album/4963433?secret=6aA3hi6c864OL391059kbFsx6">https://www.zonerama.com/Krivulesnuotraukos/Album/4963433?secret=6aA3hi6c864OL391059kbFsx6</a>

UŽRAŠAMS

UŽRAŠAMS

Vilniaus universiteto leidykla  
Saulėtekio al. 9, III rūmai, LT-10222 Vilnius  
El. p.: [info@leidykla.vu.lt](mailto:info@leidykla.vu.lt), [www.leidykla.vu.lt](http://www.leidykla.vu.lt)  
Tiražas 25 egz.