

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS

Jurgita Smilgienė

**IKIMOKYKLINIŲ ĮSTAIGŲ PEDAGOGŲ MOKYMO(SI)
ORGANIZACIJOJE PATIRČIŲ REIŠMINGUMAS UGDYMO(SI)
KOKYBEI**

Daktaro disertacija
Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)

Šiauliai, 2015

Disertacija rengta 2011 – 2015 metais Šiaulių universitete

Mokslinė vadovė - prof. habil. dr. Audronė Juodaitytė (Šiaulių universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – 07S).

Disertacija ginama Šiaulių universiteto Edukologijos mokslo krypties taryboje:

Pirmininkė - prof. dr. Ona Monkevičienė (Lietuvos edukologijos universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, 07S).

Nariai:

prof. dr. Elena Jurašaitė-Harison (International Baccalaureate Organization, socialiniai mokslai, Edukologija, 07S),
prof. dr. Daiva Malinauskienė (Šiaulių universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, 07S),
prof. habil. dr. Margarita Teresevičienė (Vytauto Didžiojo universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, 07S),
doc. dr. Lidija Ušeckienė (Šiaulių universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, 07S).

Disertacija bus ginama viešame Edukologijos mokslo krypties disertacijos gynimo tarybos posėdyje 2015 m. spalio mėn. 09 d. 14 val. Šiaulių universiteto bibliotekos 413 auditorijoje.
Adresas: Vytauto g. 84, LT-76352 Šiauliai, Lietuva.

Disertaciją galima peržiūrėti Šiaulių universiteto bibliotekoje.

Atsiliepimus siųsti adresu:
Mokslo ir meno tarnybai, Šiaulių universitetas
Vilniaus g. 88, LT-76285 Šiauliai, Lietuva
Tel.: + 370 (8-41) 595 821; + 370 faksas (8-41) 595 809
El. paštas: doktorantura@cr.su.lt

ĮVADAS	8
1. TEORINIAI IKIMOKYKLINIO UGDYMO ĮSTAIGŲ PEDAGOGŲ MOKYMO(SI) PATIRČIŲ REIŠMINGUMO ORGANIZACIJOJE PAGRINDAI	
1.1. Pedagogų mokymo(si) organizacijoje kaip darbo vietoje ypatybės	21
1.1.1. Vadybiniai ir edukaciniai mokymo ir mokymosi kontekstai.....	21
1.1.2. Mokymo(si) tipai ir jų raiška.....	26
1.1.3. Mokymo(si) organizacijoje lygmenys ir reikšmė.....	31
1.1.4. Mokymo(si) darbo vietoje dimensijos.....	35
1.1.5. Pedagogų mokymas(is) organizacijoje naujo žinojimo kontekste.....	43
1.1.6. Pedagogų mokymui(si) organizacijoje palankios aplinkos kūrimas.....	47
1.2. Pedagogų mokymo(si) organizacijoje reikšmingumas įstaigos veiklos kokybei ir ugdymui(si)	55
1.2.1. Nuolatinis pedagogų mokymas(is) – švietimo veiklos kokybę laiduojantis veiksnys.....	55
1.2.2. Ikimokyklinio ugdymo įstaigų veiklos strateginis tikslas – kokybiškas vaiko ugdymas(is).....	63
2. TYRIMO METODOLOGIJA IR METODAI	
2.1. Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų mokymo(si) darbo vietoje patirčių reikšmingumo ugdymo kokybei tyrimo koncepcija ir organizavimas.....	70
2.2. Kokybinio tyrimo metodika.....	73
2.2.1. Klasikinės strateginių planų turinio analizės metodika.....	76
2.2.2. Pedagogų grupinės diskusijos metodika	80
2.2.3. Pedagogų struktūruotos refleksijos raštu metodika.....	84
2.2.4. Ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovų (ekspertų) interviu metodika.....	88
3. IKIMOKYKLINIO UGDYMO ĮSTAIGŲ PEDAGOGŲ MOKYMO(SI) ORGANIZACIJOJE KAIP DARBO VIETOJE PATIRČIŲ REIŠMINGUMO VEIKLOS IR UGDYMO(SI) KOKYBEI EMPIRINIS TYRIMAS	
3.1. Pedagogų mokymo(si) ir ugdymo(si) kokybės sąsajų raiška ikimokyklinio ugdymo įstaigų veiklos strategijose.....	92
3.2. Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų mokymo(si) darbo vietoje (nuolatinio profesinio tobulėjimo) galimybių koncepcijos	109
3.3. Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų mokymo(si) patirčių raiška.....	134
3.4. Pedagogų mokymo(si) darbo vietoje patirčių reikšmingumas ikimokyklinio ugdymo įstaigų veiklos kokybei	157
3.5. Hipotetinis ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų mokymo(si) darbo vietoje efektyvinimo modelis.....	172
IŠVADOS	178
REKOMENDACIJOS	184
DISKUSIJA	186
LITERATŪRA	191
PRIEDAI (kompaktinėje plokštelėje).....	203

LENTELIŲ SARAŠAS

1 lentelė <i>Formaliojo, neformaliojo ugdymo ir savaiminio mokymosi sąvokų apibrėžtys</i>	27
2 lentelė <i>Mokymo(si) skirtumų kriterijai</i>	28
3 lentelė <i>Mokymosi tipų palyginimas</i>	29
4 lentelė <i>Informaliojo (savaiminio) mokymosi apibrėžtys</i>	40
5 lentelė <i>Mokymo(si) būdai vadybiniu aspektu</i>	51
6 lentelė <i>Kvalifikacijos tobulinimo formos</i>	52
7 lentelė <i>Kvalifikacijos tobulinimo veiklos sritys</i>	53
8 lentelė <i>Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų struktūruotos refleksijos sudarymo logika</i>	87
9 lentelė <i>Ikimokyklinio ugdymo įstaigų kokybiško ugdymo(si) aspekto raiška strateginiuose planuose</i>	93
10 lentelė <i>Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų mokymo(si) aspekto raiška strateginiuose planuose</i>	94
11 lentelė <i>Ikimokyklinio ugdymo įstaigų kokybiško ugdymo raiška strateginiuose planuose</i>	95
12 lentelė <i>Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų mokymo(si) raiška strateginiuose planuose</i>	95
13 lentelė <i>Ikimokyklinio ugdymo įstaigų kokybiško ugdymo ir pedagogų mokymo(si) aspektų raiška strateginiuose planuose</i>	96
14 lentelė <i>Ikimokyklinio ugdymo įstaigų kokybiškas ugdymas(is) ir pedagogų mokymo(si) aspektų raiška strateginių planų prioritetuose</i>	97
15 lentelė <i>Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų mokymo(si) tipų ir metodų raiška strateginiuose planuose</i>	98
16 lentelė <i>Ikimokyklinio ugdymo pedagogų privalumų raiška įstaigų SSGG analizėje</i>	100
17 lentelė <i>Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų tobulinimo(si) trūkumų raiška SSGG analizėje</i>	101
18 lentelė <i>Ikimokyklinio ugdymo pedagogų mokymo(si) grėsmių raiška įstaigų SSGG analizėje</i>	103
19 lentelė <i>Ikimokyklinio ugdymo pedagogų tobulinimo(si) galimybių raiška įstaigų SSGG analizėje</i>	104
20 lentelė <i>Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų mokymo(si) proceso gerinimo sąlygos</i>	106
21 lentelė <i>Mokymo(si) proceso samprata ir mokymo(si) reikšmė ikimokyklinio ugdymo pedagogų požiūriu</i>	110
22 lentelė <i>Ikimokyklinio ugdymo pedagogų mokymo(si) tikslai / skatuliai</i>	111
23 lentelė <i>Mokymosi tipų (formaliojo ir neformaliojo) reikšmė ikimokyklinio ugdymo pedagogo profesinėje veikloje</i>	114
24 lentelė <i>Ikimokyklinio ugdymo pedagogų mokymo(si) veiksniai</i>	117
25 lentelė <i>Mokymąsi skatinantys veiksniai</i>	119
26 lentelė <i>Efektyviausi ikimokyklinio ugdymo pedagogų mokymo(si) būdai</i>	122
27 lentelė <i>Ikimokyklinio ugdymo pedagogų mokymui(si) darbo vietoje skirtos erdvės</i>	126
28 lentelė <i>Pedagogų mokymo(si) darbo vietoje trukdžiai, galimybės ir būtinos sąlygos</i>	127
29 lentelė <i>Mokymo(si) darbo vietoje tobulinimo organizacinės galimybės: galimi mokymosi būdai</i>	130
30 lentelė <i>Mokymo(si) darbo vietoje privalumai</i>	132
31 lentelė <i>Žinių, įgytų taikant mokymo(si) sistemą įstaigoje, vertinimas</i>	133
32 lentelė <i>Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų lūkesčiai prieš mokymo(si) procesą</i>	136
33 lentelė <i>Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų įgytų asmeninių žinių reikšmingumas</i>	140
34 lentelė <i>Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų įgytų asmeninių žinių paskirtis</i>	143
35 lentelė <i>Profesinių žinių paskirties kontekstas</i>	144
36 lentelė <i>Asmeninių žinių, paskatinusių ikimokyklinio ugdymo pedagogus susimąstyti, paskirtis</i>	146
37 lentelė <i>Pedagogų žinių pritaikomumas profesiniam tobulėjimui</i>	154
38 lentelė <i>Būdai, kuriais ikimokyklinio ugdymo įstaigoje siekiama veiklos kokybės</i>	159
39 lentelė <i>Ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovų požiūris į mokymo(si) darbo vietoje formalizavimą</i>	168

PAVEIKSLŲ SĄRAŠAS

1 pav. <i>Mokymo, švietimo ir mokymosi sąvokų hierarchija</i>	22
2 pav. <i>Mokymo(si) darbo vietoje samprata</i>	36
3 pav. <i>Pedagogų mokymo(si) tipų raiškos logika ikimokyklinio ugdymo įstaigoje</i>	42
4 pav. <i>Mokymosi aplinkos suvokimo schema</i>	47
5 pav. <i>Ugdymo(si) kokybės siekiamybės logika</i>	60
6 pav. <i>Probleminių klausimų generalizavimo schema</i>	72
7 pav. <i>Disertacinio tyrimo duomenų rinkimo, pateikimo ir analizės logika</i>	75
8 pav. <i>Ikimokyklinio ugdymo įstaigų kokybiško ugdymo(si) ir pedagogų mokymo(si) sąsajos</i>	97
9 pav. <i>Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų tobulinimo(si) SSGG analizės loginės priešpriešos</i>	102
10 pav. <i>Ugdymo(si) kokybės ir pedagogų mokymo(si) duomenų analizės logika</i>	108
11 pav. <i>Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų mokymo(si) sampratos, tikslai, skatuliai ir mokymosi darbo vietoje patirtys</i>	125
12 pav. <i>Mokymo(si) darbo vietoje būdai</i>	135
13 pav. <i>Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų įgytų žinių turinio klasifikacija</i>	157
14 pav. <i>Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų mokymo(si) darbo vietoje būdai</i>	164
15 pav. <i>Ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogų mokymo(si) darbo vietoje būdų įvairovė</i>	166
16 pav. <i>Pedagogų mokymo(si) ir kokybiško ugdymo(si) dėmė strateginiuose planuose bei pedagogų ir vadovų požiūrio sampratoje</i>	171
17 pav. <i>Hipotetinis ikimokyklinio ugdymo pedagogų mokymo(si) organizacijoje patirčių efektyvinimo modelis</i>	174

DARBE VARTOJAMI TERMINAI

Neformalusis ir informalusis (savaiminis) mokymas(is) – mokymas(is), kuris vyksta ne tradicinėje formalioje aplinkoje, bet struktūriškai apibrėžtos veiklos metu, kuri tiesiogiai nėra susijusi su mokymusi, t. y. darbo vietoje arba kasdienėje profesinėje veikloje (Perulli, 2009).

Mokymas(is) – mokymo ir mokymosi samplaika, kurios metu mokymas ir mokymasis papildo vienas kitą.

Mokymasis – aktyvus besimokančiojo santykis su tam tikromis žiniomis ir patyrimu, kurio metu jis perima (įsisavina) sąvokas, kategorijas, elgsenos ar veiklos modelius arba įgyja kompetencijų (Laužackas et al., 2005).

Mokymas – naujų žinių įsisavinimas ir gebėjimų atlikti specifinę veiklą formavimas (Jovaiša, 2007).

Mokymas(is) organizacijoje kaip darbo vietoje – tai toks mokymo(si) procesas, kuris vyksta profesinės veiklos metu, svarbi yra aplinka, t. y. vieta, kurioje taikomi įvairūs mokymo(si) metodai ir formos.

Vystymasis – organizacijos ar individo tobulinimo, stiprinimo procesas per mokymąsi ir brendimą (Bratton, Gold, 2007).

Besimokanti organizacija – organizacija, kuriai būdingas nuolatinis jos pačios ir jos narių individualus ir institucinis tobulėjimas, vykstantis tikslui pasiekti sukurtoje profesinėje aplinkoje.

Neformalusis mokymasis – mokymasis, kuris gali vykti suplanuotos veiklos (mokymosi uždavinių, laiko ir paramos besimokančiajam požiūriu) metu darbo vietoje, neformalaus švietimo institucijose, įvairiose organizacijose, asociacijose ir pan., vykdomas pagal įvairias švietimo poreikių tenkinimo, kvalifikacijos tobulinimo, papildomos kompetencijos įgijimo programas, išskyrus formaliojo švietimo programas.¹

Organizacija – individai, susibūrę gaminti ir teikti rinkai materialius produktus arba įgyvendinti dvasinio pobūdžio tikslus, galintys naudotis įvairiomis technologijomis, darbo procesais, valdymo struktūromis ir kultūrinėmis vertybėmis.¹

Formalusis mokymasis – mokymas, vykdomas pagal teisės aktuose nustatyta tvarka patvirtintas švietimo programas, kurias baigęs asmuo įgyja atitinkamą išsilavinimą ir (ar) kvalifikaciją, t. y. pripažįstama jo kompetencija.¹

Kompetencija – a) individo veiksmai, atitinkantys jo pasirengimą veikti tam tikru būdu; b) asmeniui suteikti įgaliojimai užsiimti tam tikra veikla.¹

Kompetencijos – esminės individo charakteristikos, priežasties ir pasekmės ryšiais susijusios su efektyvia (puikia), kriterijais apibrėžta veikla darbe arba kokioje nors situacijoje.

Kvalifikacijos tobulinimas – neformalusis švietimas ir savišvieta, kuriais siekiama įgyti, plėtoti profesinei veiklai reikalingas kompetencijas.

Kompetentingumas – individo ar organizacijos ypatybė, priežastiniu ryšiu susijusi su efektyvia veikla specifiniame kontekste. Kompetencijos (kompetencijų) sąvoka pasitelkiama siekiant veiksmingesniu būdu paaiškinti abstrakčią kompetentingumo sąvoką, kad mokymosi ir ugdymo tikslais ji būtų tiksliau išmatuota ir smulkiai suskirstyta, į žinias, gebėjimus ir požiūrius (Perulli, 2009).

Misija – tai mažiausiai kintanti organizacijos tapatumo dalis, pagrindinis siekis, parodantis jos paskirtį visuomenėje ir konkurencinėje aplinkoje, apibūdinantis egzistavimo priežastis (bendruomenės socialinių ar

¹ Gražulis V., Sudnickas T., Dačiulytė R., Valickas A. (2012). Prieiga per internetą: <http://ebooks.mruni.eu/pdfreader/darbuotojas-organizacijos-koordinai-sistemoje-mogikojo-potencialo-vystymo-perspektyvos>

kitų poreikių tenkinimas, puoselėjamos vertybės ir pan.) ir prisidedantis prie darbuotojų suvienijimo, jų motyvavimo dirbti.¹

Organizacijos žmogiškieji ištekliai – tai organizacijoje dirbantys žmonės (personalas / darbuotojai), sujungiantys organizacijos vidinės aplinkos elementus į vieną sistemą, todėl laikytini svarbiausia kiekvieno valdymo modelio dalimi.¹

Informalusis (savaiminis) mokymasis – mokymasis, savaime vykstantis žmogui atliekant įvairius gyvenimo vaidmenis.

Strategija – organizacijos / padalinio / asmens sprendimų sistema, atsižvelgianti į vidaus ir išorės aplinkas, nukreipta į ilgalaikę perspektyvą siekiant konkurencingų veiklos rezultatų.¹

Tikslas – siekinys, konkretus norimas ateities rezultatas, kurį turi įgyvendinti atskiri darbuotojai arba jų grupės, dirbdami kartu.¹

Vizija – tai organizacijos deklaruojamas požiūris į misijos įgyvendinimo galimybes: dėl ko organizacija konkuruos, kaip turėtų atrodyti misijos įgyvendinimo rezultatai, kaip jų bus siekiama.¹

Vystymasis – perėjimas į naują funkcionavimo lygmenį, siejamas su esminiais gebėjimų ir kompetencijų pokyčiais.¹

Žmogiškųjų išteklių vadyba – vadovo taikomų valdymo stilių ir metodų visuma, nukreipta į organizacijos žmogiškųjų išteklių veiklos efektyvumą, siekiant vykdyti nustatytus tikslus.¹

ĮVADAS

Tyrimo problemos aktualumas ir iširtumas. Visuomenės gyvenimą dažnai veikia intensyvūs socialiniai, ekonominiai ir organizaciniai gyvenimo pokyčiai, kuriuos neišvengiamai lydi nuolatinio mokymo(si) procesai. Mokymasis, suvokiamas kaip asmens tobulėjimą lemiantis veiksnys, yra būdingas visoms veikloms, kuriomis užsiima žmogus. Mokomasi darbo vietoje, šeimoje, dalyvaujant laisvalaikio veiklose, užsiimant bendruomenine veikla, atliekant politinius veiksmus (Folley, 2007). Tai rodo, kad mokymas(is) tampa neatsiejamas ir nuo kasdienės žmogaus profesinės veiklos.

Atsižvelgiant į švietimo reformų poveikį, plėtojant žinių visuomenę, atsiranda vis daugiau galimybių, iniciatyvos mokytis ir dalyvauti kaitos procesuose. Pokyčiai darbo rinkoje paskatino politines, mokslines ir praktines diskusijas apie mokymą(si) visą gyvenimą ir besimokančios visuomenės poreikius. Tokiame pasaulyje aukščiausios kokybės preke tampa žinios ir įgūdžiai. Vertingiausias yra žmogaus gebėjimas nuolat besikeičiančioje aplinkoje pasitelkti žinias veiksmingai, nes, esant tokiai žinių ir pokyčių dinamikai, tik mokymas(is) garantuoja žmogaus, organizacijos, valstybės vystymąsi ir pažangą, ekonominį savarankiškumą ir konkurencingumą, demokratiškumą, kiekvieno individo asmeninę gerovę. Visa tai yra grindžiama besimokančiųjų organizacijų kompetencija valdyti ir kurti naujas žinias. Žinios ir įgūdžiai tampa prasmingiausia sėkmingos organizacijos, teikiančios kokybiškas paslaugas, sąlyga. Mokymas(is), kuris reikalingas norint žinias išsaugoti ir gausinti, iš prigimties yra kolektyvinis, organizacinis procesas, pranokstantis individų patirtį, įvertinimus, kompetenciją. Organizacijos vertė gali būti gaunama iš unikalios žinių derinių ir neapčiuopiamo jų vienijimo, kuriuos sukonstruoja organizacijos nariai (Raudeliūnienė, 2012). Vadinasi, šiais laikais mokymas(is) yra esminis sėkmingos individo karjeros ir organizacijos išlikimo veiksnys, būtinas norint toliau vystytis ir prisitaikyti prie laikmečio iššūkių.

Jau 2005 m. *Nacionalinėje Lisabonos strategijos įgyvendinimo programoje* akcentuojama švietimo įstaigų pedagoginio personalo kvalifikacijos tobulinimo problema. Pedagogo kvalifikacijos tobulinimo, vadinasi, ir mokymosi poreikiai kinta, jie priklauso nuo vidinių ir išorinių švietimo sistemos kaitos veiksnių (Gedvilienė et al., 2010). Todėl Lietuvos integracija į Europos Sąjungą lemia naują požiūrį į švietimą ir pedagogams keliamų reikalavimų visumą. Šiuolaikinio pedagogo vaidmuo, anot S. Saulėnienės, V. Žydžiūnaitės, E. Katiliūtės (2006), apibūdinamas kaip itin svarbus ugdymosi paradigmos kaitos reiškinyje, nes pedagogas praktiškai įgyvendina pokyčius, kurie siejami su didele atsakomybe, naujais reikalavimais, keliamais kompetencijai ir profesionalumui. Pedagogas – mokymo(si) galimybių kūrėjas, planuotojas ir organizatorius, kuris atlieka eksperto, konsultanto, padėjėjo, koordinuotojo, motyvuotojo vaidmenis. Vaidmenys susiję su nuolatiniu siekiu tobulėti, reflektuoti, nagrinėti, plėtoti turimas kompetencijas ir įgyti naujų, t. y. mokytis visą gyvenimą.

Pedagogų mokymo(si) reikšmingumą pagrindžia daugelis šalyje atliktų tyrimų. Tyrimas „Mokytojų požiūris į kvalifikacijos tobulinimą (tęstinį savo mokymąsi) mokyklos kaitos kontekste (1988–1995 m. m.)“ atskleidė neigiamą bendrojo lavinimo mokyklų mokytojų požiūrį į kvalifikacijos tobulinimą ir atestavimą institucijoje (Grincevičienė, 2001). M. Barkauskaitės (2001) atliktame tyrime „Mokytojų kvalifikacijos

kėlimas – nuolatinis mokymosi pagrindas“ teigiama, kad pedagogų kvalifikacijos tobulinimas yra neatsiejamas nuo rengimo kokybės. Be to, atskleista, kad kvalifikacijos tobulinimas pedagogui svarbus ir reikšmingas tada, kai jis pats ir mokykla pastebi realius rezultatus, įvertina juos ir susieja su ugdytinio mokymosi kokybės gerėjimu. Tyrimas išryškino svarbiausius pedagogų mokymosi veiksnius (tai metodinės žinios, bendravimas ir bendradarbiavimas, nauja patirtis ir jos taikymas veikloje). Buvo padaryta išvada, kad besimokantys pedagogai turi įtakos vidinei ir išorinei ugdymo institucijos kultūrai (Barkauskaitė, 2001). Ikimokyklinio ugdymo įstaigų problemoms Lietuvoje skiriama kur kas mažiau dėmesio. O. Monkevičienė (2004), E. Jurašaitė-Harbison (2005, 2006, 2007), D. Malinauskienė (2010), analizavo ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų kvalifikacijos kėlimo, profesinio tobulinimosi problemas ir kompetentingumo klausimus, o E. Masiliauskienė ir J. Smilgienė (2012, 2014), A. Gumuliauskienė (2011, 2014) tyrė ikimokyklinio ugdymo pedagogų profesinio tobulinimo galimybes ir sąlygas, žinių, įgytų ikimokyklinio ugdymo institucijoje, pripažinimo ir vertinimo procesus. Autorių tyrimai atskleidė, kad labai svarbu, jog ikimokyklinėse ugdymo įstaigose dirbtų kompetentingi pedagogai, jie gali kompetenciją tobulinti ir kvalifikaciją kelti valstybėje reglamentuotais mokymo(si) tipais.

Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategijoje (2004) teigiama, kad svarbu sudaryti pedagogams galimybes nuolat įvairiapusiškai tobulintis, tačiau 2011 m. vykdyto projekto „*Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra*“ tyrimo rezultatai rodo, kad pedagogai ganėtinai prastai vertina paskutinio kvalifikacijos tobulinimo renginio atitiktį asmeniniams kvalifikacijos tobulinimo ir švietimo įstaigos, kurioje dirba, poreikiams, naudą kasdieniam pedagogo darbui.² Dėl šios priežasties nuolatinio mokymosi kontekste itin aktualizuojamas neformalusis ir informalusis (savaiminis) suaugusiųjų mokymasis. Tai įrodo ne tik gausėnis Lietuvos ir užsienio tyrėjų mokslinių darbų, susijusių su neformaliuoju mokymusi, publikavimas. J. Dautaro ir N. Rukštelienės atlikto tyrimo „Mokymosi visą gyvenimą motyvacija: pedagogų požiūris“ medžiaga atskleidžia, kad pagrindiniai pedagogų mokymosi būdai yra neformalusis mokymasis (seminarai, kursai) ir mokymasis formaliuoju būdu. Tyrimas parodė, kad pedagogai mokosi ir savarankiškai, tačiau jie nepripažįsta savaiminio mokymosi kaip mokymosi būdo, todėl jis nėra populiarus tarp mokytojų (Dautaras, Rukštelienė, 2006). Mokytojų neformaliojo mokymo(si) vertinimo, pripažinimo galimybes ir problemas aprašė V. Zuzevičiūtė (2006, 2008), B. Simonaitienė (2003, 2007), o neformaliojo ir savaiminio mokymosi pasiekimų įvertinimo metodologijų probleminius aspektus aktualizavo E. Stasiūnaitienė, A. Fokienė, L. Kaminskienė (2007 a, 2010). Suaugusiųjų tęstinio mokymosi aspektus organizacijoje ir už jos ribų išsamiai tyrinėjo A. Juozaitis (2008 a), M. Teresevičienė su kitais mokslininkais (2004, 2006, 2008 a, b). Holistinio organizacijos mokymosi modelio reikšmę esminių kompetencijų vystymui aprašė R. Balvočiūtė (2007). N. Kvederaitė ir A. Juodaitytė siekė iširti mokytojų savivaldaus mokymosi kompetencijų raišką mokykloje. Tyrimas atskleidė, kad mokytojai geba nusistatyti

² Projekto „*Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra*“ mokslinio tyrimo projekto rezultatų ataskaita: III dalis. *Jungtinė tyrimų ataskaita* (2011). UAB „RAIF“ [žiūrėta 2014 m. spalio 9 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.upc.smm.lt/projektai/perkva/veiklos.php>.

mokymosi poreikius, mokytis socialinės sąveikos procesuose, prisiimti atsakomybę už mokymą(si) ir jo rezultatus, planuoti savo mokymąsi, tačiau stokoja savivaldaus mokymosi gebėjimų ir kompetencijų, pavyzdžiui, grįžtamojo ryšio realizavimo mokymosi procesuose, gebėjimo įgyvendinti mokymosi planą ir mokymosi veikiant gebėjimo (Kvedaraitė, Juodaitytė, 2010). D. W. Livingstone (2001), D. Colardyn, J. Bjornavold (2004), P. Werquin (2010) darbuose daug dėmesio skiriama suaugusiųjų neformaliojo mokymosi problemoms, neformaliojo ir savaiminio mokymosi pripažinimo politikai, praktikai ir jos rezultatams, suaugusiųjų mokymosi sistemos raidos perspektyvoms numatyti. El. portfolio, kuris dar vadinamas mokymosi aplanku, svarbą asmens raidai ir refleksyviam mokymuisi pagrindė L. Stefani, R. Mason, Ch. Pegler (2008). Tiriant mokymosi darbo vietoje ypatybes (Evans, Hodkinson, Unwin, 2002; Quinn, 2004) pastebėta, kad kiekvienoje darbo situacijoje yra galimybė mokytis. Pasak G. Dohmen (1998), kasdienės patirties pagrindu vykstantis mokymasis sudaro apie 70 proc. žmogaus gyvenime vykstančio mokymosi. Savaiminio mokymosi raišką darbo vietoje, jo įtaką bendrosios kompetencijos vystymuisi siekė identifikuoti autorių kolektyvas (Žydžiūnaitė et al., 2012). Mokslininkai parengė atvejo studiją socialinio ir sveikatos priežiūros sektoriuose, formaliose savivaldose ir nevyriausybinėse organizacijose. Mokymosi švietimo sektoriuje, t. y. bendrojo lavinimo mokyklų pedagogų savaiminio (savivaldaus) darbo vietoje, galimybes analizavo M. Torokoff, T. Mets (2004) (Estijos atvejis), N. Kvedaraitė (2009) (Lietuvos atvejis), tarptautiniu aspektu šį klausimą aptarė E. Jurašaitė-Harbison (2008), Lesley A. Rex (2010) (Amerikos atvejis).

N. Kvedaraitė (2009), tyrinėdama besimokančią organizaciją, pabrėžia, kad tokia organizacija vadybos ir edukologijos mokslų yra interpretuojama skirtingai. Kalbėdami apie mokymą(si) profesinės veiklos metu įstaigoje, autoriai vartoja *mokymo(si) darbo vietoje* arba *besimokančios organizacijos* terminus. Antrasis terminas yra daugiareikšmis ir suprantamas plačiai, tačiau minėtos sampratos esmė yra mokymas(is) organizacijoje. *Mokymo(si) darbo vietoje* terminas įprastai vartojamas vadybos mokslo tyrėjų darbuose (Bakanauskienė, 2008; Hodkinson, Hodkinson, 2004 a,b; Kvedaravičius, Dągytė, 2006; Leonienė, 2001; Robbins, 2003; Sakalas, 2012; Teresevičienė et al., 2006 ir kt.), o edukologijos mokslo atstovai paprastai renkasi *besimokančios organizacijos* terminą (Arends, 1998; Fullan, 1998; Jucevičienė 2007, 2009; Simonaitienė 2001, 2003, 2007 ir kt.). Tik nedidelė dalis autorių, aprašydami suaugusiųjų mokymo(si) procesus švietimo įstaigose, vartoja *mokymo(si) darbo vietoje* terminą (Jurašaitė-Harbison 2008 b; Teresevičienė et al., 2006). Tačiau terminų įvairovė nekeičia sąvokos sampratos esmės, *nes mokymas(is) organizacijoje – tai toks mokymo(si) procesas, kuris vyksta profesinės veiklos metu, tiksliai nusakantis mokymo(si) aplinką, t. y. vietą, kurioje taikomi įvairūs mokymo(si) metodai ir formos, šiuo atveju svarbi darbo vieta. Kalbant apie mokymo(si) proceso darbo vietoje sampratą disertacijoje laikomasi požiūrio, kad mokymas(is) ikimokyklinio ugdymo institucijoje yra mokymo ir mokymosi procesų samplaika, t.y. procesas, kurio metu mokymas ir mokymasis vyksta tuo pačiu metu (vienas kitą papildo ar veikia).*

Disertacijoje vadovaujamasi logika, kad ikimokyklinio ugdymo institucijoje (t. y. darbo vietoje) pedagogai įprastai moko(si) neformalioju ir informaliuoju būdais, nes nuo 2014 m. rugsėjo mėn.

ikimokyklinio ugdymo institucijose ikimokyklinio ugdymo pedagogu negali dirbti žmogus, kuris neturi šios profesinės kvalifikacijos (t. y. išsilavinimo, įgyto formaliuoju būdu).

Tarpdisciplininiu požiūriu edukologijos, andragogikos ir vadybos mokslų srityse, taikant besimokančios organizacijos ir patirtinio mokymosi teorijų nuostatas, ikimokyklinio ugdymo institucija suvokiama ir tiriama kaip organizacija, kurianti naują pedagogų mokymo(si) organizacijoje ir mokymosi iš patirties kultūrą, kurioje pedagogų siekiamybe tampa kokybiškas vaiko ugdymas(is).

Disertacijos tyrimo laukas yra ikimokyklinio ugdymo įstaiga, t. y. švietimo organizacija, kurioje pedagogų veikla yra sąmoningai koordinuota ir orientuota specifiniams tikslams siekti veikiant drauge, o ikimokyklinio ugdymo įstaigos tikslas – „ugdyti laisvą ir kūrybingą asmenybę, kuriai būtų sudarytos kokybiškos ugdymo sąlygos“ (Pranaitytė, Malinauskienė, 2011). Remiantis mokslininkų įdirbiu, galima teigti, kad iki šiol atlikti tyrimai daugiau buvo orientuoti į pedagogų mokymo(si) motyvus, procesus, kompetencijų vertinimo pripažinimo problemas ir t. t. *Konkrečių tyrimų, susijusių su ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų mokymo(si) ir tobulinimosi procesais organizacijoje, t. y. darbo vietoje, turinčiais lemiamą reikšmę ikimokyklinio ugdymo kokybei, stokojama tiek Lietuvoje tiek užsienio šalyse, todėl, plečiant šį kontekstą, reikėtų pažymėti, kad tai sustiprino pasirinktos temos aktualumą.*

Ikimokyklinis vaikų ugdymas sudaro sėkmingo mokymosi visą gyvenimą pagrindą, kuris svarbus siekiant strategijos „Europa 2020“ tikslų. *Taip pat pripažįstama, kad ikimokyklinis ugdymas paprastai sulaukia mažiau dėmesio ir mažesnių investicijų negu kitų pakopų ugdymas, nors yra aiškių įrodymų, kad investicijos į ikimokyklinį ugdymą tikrai atsiperka. Ikimokyklinis amžius yra svarbiausias vaiko emocinio ir socialinio vystymosi etapas, todėl asmenys, dirbantys su ikimokyklinio amžiaus vaikais, turi būti kompetentingi ir nuolat siekiantys tobulėti, nes su vaikais dirbantys kvalifikuoti pedagogai iš esmės nulemia ugdymo paslaugų kokybę. Todėl neatsitiktinai Europos Sąjungos valstybės narės ragina gerinti profesinius standartus, siūlo nustatyti reikalavimą turėti atitinkamų kompetencijų asmenims, dirbantiems ikimokyklinio ugdymo srityje.*

Natūralu, kad, laikantis Europos Sąjungos reikalavimų, Lietuvos švietimo politikai, akcentuojama būtinybė teikti kokybiškas ikimokyklinio ugdymo paslaugas (*Ikimokyklinio ugdymo kokybė. Švietimo problemos analizė 2012; Valstybinė švietimo strategija 2013–2022 m. ir t. t.*). Kadangi švietimo organizacija yra apibūdinama, kaip paslaugų organizacija (Martišauskienė, 2011; Sallis, 2002), jos darbo kokybė priklauso nuo vartotojo (tėvų, vaiko, visuomenės) poreikių, lūkesčių įvairovės ir jų tenkinimo (Martišauskienė, 2011).

D. Malinauskienės (2010), O. Monkevičienės su bendraautorėmis (2009) atliktų tyrimų duomenys rodo, kad ikimokyklinio ugdymo įstaigų ugdymo kokybės požymiai ir vartotojų lūkesčiai yra siejami su žmogiškaisiais išteklių, t. y. organizacijos pedagoginio personalo kompetentingumu, todėl pedagogų kvalifikacijos tobulinimas yra integrali švietimo įstaigų veiklos kokybės tobulinimo proceso dalis. Grupės autorių atlikto tyrimo „Ikimokyklinio, priešmokyklinio ugdymo turinio ir jo įgyvendinimo kokybės analizė“ (Monkevičienė et al., 2009) rezultatai parodė tuos veiksnius, kurie lemia ikimokyklinio ir priešmokyklinio

ugdymo turinį ir jo įgyvendinimo kokybę. Pagrindinis pozityvus veiksnys, kurį išskyrė analitikai ir tėvai, yra aukšta pedagogų kvalifikacija ir kompetencija, patirtinis pedagogų mokymasis. Tyrimas įrodė, kad viena iš ugdymo kokybės tobulinimo galimybių yra pedagogų kvalifikacijos tobulinimas, žmogiškųjų išteklių patikimumas ir kompetentingumas, be to, tėvai tikisi iš ikimokyklinio ugdymo įstaigos personalo veiklos kokybės keliant pedagogų kvalifikaciją (Martišauskienė, 2011).

Remiantis atliktų tyrimų rezultatais akivaizdu, kad pedagogai yra vienas iš pagrindinių kokybiškos ikimokyklinės organizacijos veiklos resursų, todėl nuolatinis ikimokyklinio ugdymo pedagogų profesinis tobulinimas(is) atnaujinant profesines žinias yra neatsiejamas nuo ikimokyklinio ugdymo kokybės sampratos ir siekiamybės. Pagrindinė ikimokyklinės ugdymo įstaigos bendruomenės narių veikla – ugdymas ir ugdymas(is). Dėl šios priežasties ikimokyklinio ugdymo įstaigos išsiskiria glaudžiais tarpusavio ryšiais ir bendruomeniškumu, todėl čia galimas bendruomenės narių bendravimas ir bendradarbiavimas, refleksija, problemų suvokimas ir sprendimas, poreikių ir plėtotės prioritetų atpažinimas. Tokio tipo organizacijose, vadovaujantis besimokančios organizacijos samprata, svarbu „mokyti, mokytis mokant kitus ir mokytis iš kitų“ (Kvedaraitė, 2009, p. 7), yra sudarytos sąlygos ir galimybės darbuotojų mokymui(si) darbo vietoje (Simonaitienė, 2003, 2007). Siekiant užtikrinti nuolatinį ikimokyklinio ugdymo pedagogų tobulinimąsi, įstaigų vadovams tenka atsakomybė ieškoti sprendimų ir modeliuoti naujas pedagogų mokymo(si) organizacijoje galimybes. Tikėtina, kad, sudarius sąlygas pedagogams mokyti(s) darbo vietoje įvairesniais, patogesniais ir tenkinančiais jų profesinių žinių lūkesčius mokymo(si) būdais, keisis ne tik ugdymo, bet ir įstaigos veiklos kokybė. Todėl disertacijoje vadovaujama logika, kad ugdymo kokybė yra integrali institucijos veiklos kokybės dimensija.

Nors tyrimų, kuriuose vienu ar kitu aspektu analizuojamas pedagogų tobulinimo(si) aspektas, per paskutinįjį dešimtmetį nestokojama, tačiau išsamaus ir vientiso tyrimo, kuriame būtų aptartas Lietuvos ikimokyklinio ugdymo įstaigų, t. y. unikalios bendruomenės ir savitos organizacinės kultūros, pedagogų mokymas(is) nėra. Be to, atlikti moksliniai tyrimai tiek Lietuvoje, tiek užsienio valstybėse ir Lietuvos švietimo politikų keliami prioritetai leidžia teigti, kad ryškėja pedagogų mokymo(si) organizacijoje kaip darbo vietoje poreikio ir pedagogų mokymo(si) svarbos ikimokyklinio ugdymo įstaigų kokybiškai veiklai problema. Iki šiol ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų mokymas(is) darbo vietoje nėra ištirtas nei teoriniu, nei empiriniu aspektais. Stokojama tyrimų, kuriuose būtų analizuojamas ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogų mokymo(si) organizacijoje patirčių reikšmingumas ugdymo kokybei.

Tyrimas grindžiamas **tarpdisciplininu požiūriu** į tyrimo problemą. Taikant edukologijos, psichologijos, vadybos, andragogikos, filosofijos, švietimo politikos ir kitų mokslų žinias, pagrindžiama tyrimo koncepcija ir instrumentai.

Planuojant ir atliekant tyrimą remiamasi edukologijos, andragogikos ir vadybos mokslų konceptais, todėl siekiama atsakyti į šiuos probleminius klausimus:

- Kokios yra ikimokyklinio ugdymo pedagogų mokymo(si) organizacijoje patirtys ?
- Kaip pedagogai vertina mokymą(si) darbo vietoje ?

- Kaip organizacijoje kuriama pedagogų mokymo(si) patirčių įvairovės plėtotei palanki aplinka?
- Kaip pedagogų mokymas(is) organizacijoje aktualizuojamas įstaigos veiklos strategijose?
- Kuo pedagogų mokymo(si) organizacijoje patirtys yra reikšmingos ugdymo(si) kokybei?
- Kaip aktualizuoti mokymo(si) organizacijoje reikšmingumą siejant jį su ugdymo(si) kokybe?

Tyrimo objektas – pedagogų mokymo(si) organizacijoje patirtys.

Tyrimo tikslas – ištirti ikimokyklinio ugdymo įstaigos pedagogų mokymo(si) organizacijoje kaip darbo vietoje patirtis ir nustatyti jų reikšmingumą ugdymo(si) kokybei.

Uždaviniai

1. Teoriškai pagrįsti pedagogų mokymą(si) darbo vietoje ir šio proceso reikšmingumą ugdymo(si) kokybei.
2. Ištirti pedagogų mokymo(si) organizacijoje kaip darbo vietoje patirtis nustatant mokymo(si) tipus ir būdus.
3. Įvertinti ikimokyklinio ugdymo pedagogų mokymo(si) organizacijoje sąlygas ir galimybes.
4. Atskleisti, kuo ikimokyklinio ugdymo pedagogų mokymo(si) darbo vietoje patirtys yra reikšmingos ugdymo kokybei.
5. Remiantis teorinėmis įžvalgomis ir tyrimų rezultatais sukurti hipotetinį ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų mokymo(si) organizacijoje kaip darbo vietoje patirčių plėtotės modelį.

Darbu buvo reikšminga tai, kad *humanistinėje ugdymo filosofijoje* (Maslow 2006; Morkūnienė, 1995; Rogers, 1983) žmogus suvokiamas kaip paties savęs ir savo pasaulio kūrėjas, turintis nuostatą pagerinti situaciją, sugebantis nuolat atsinaujinti ir nuolat keistis, atnaujinti, patobulinti pasaulį. Vienas iš galimų tobulėjimo būdų yra įvairių mokymo(si) tipų, metodų, formų taikymas ir toleravimas. Tai nauja žmogaus, jo gyvenimo tikslo samprata – mokymas(is) turi padėti išreikšti save. Tyrimo kontekste humanistinė pedagogika pasireiškia per individų mokymo(si) procesą, kuriame pedagogai moko(si) to, ko jiems reikia, ir to, ką jie nori sužinoti. Labai svarbios žmogaus saviraiškos galimybės profesinėje veikloje ir mokymo(si) procese. Pedagogas suprantamas kaip aktyvus, savarankiškas, kūrybingas, mąstantis ir veiklus subjektas, turįs teisę gyventi ir elgtis pagal savo prigimtį, patirtį. Jam yra svarbios sąlygos, kurios padėtų harmoningai skleisti kaip asmenybei, plėtoti galias ir taip jaugti į visuomenę.

Pragmatizmo filosofijos (Dewey, 2000; Locke 1954; Ozmon, Craver, 1996) šalininkai į pirmąją vietą iškelia *besimokančiojo kasdienį patyrimą, mokymąsi iš patyrimo ir atvirą, skatinančią ugdytis aplinką*. Ugdymasis turi būti tiesiogiai susijęs su gyvenimo patirtimi, o ji šiais laikais gali būti suvokiama kaip mokymasis kasdieniniame gyvenime ir sąmoninga patirtis, į ugdymąsi reikėtų žiūrėti ne kaip į pasirengimą gyvenimui, o *kaip į patį gyvenimą*. Vadovaujantis šia nuostata, disertaciniame darbe į ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų mokymo(si) raišką organizacijoje, t. y. darbo vietoje, žvelgiama per pedagogų turimas kasdienės mokymosi patirtis. Mokymas(is) ir darbas susilieja į vieną visumą, tampa pedagogo

kasdienybė. Mokydamas(is) darbo vietoje pedagogas gauna daug naudingos tiek profesinės, tiek gyvenimiškos patirties (Sajienė, Dailidienė, 2003).

Konstruktivaus mokymo(si) teorijai (Dewey, 1938; Kohlberg, 1986; Piaget, 1929; Vygotsky, 1986) svarbi idėja, kad kiekvienas mokosi skirtingai, taikydamas skirtingus mokymosi būdus ir priemones, todėl dėmesio centre yra aktyvus pedagogas, kuris nuolat konstruoja ir rekonstruoja žinias apie pasaulį, siekia suteikti prasmę patirčiai ir sisteminti žinias į nuoseklesnę struktūrą. Pedagogų mokymasis suprantamas kaip prasmių konstravimo, protinės veiklos ir interaktyvių socialinių mainų procesas. Šiam procesui yra svarbus savarankiškas mokymasis, transformacinis mokymasis, patirtinis mokymasis, situacinio pažinimo ir reflekyvi praktika.³ Patirtis yra mokymosi pagrindas ir jo veiksnys, tie, kurie mokosi, aktyviai kaupia patirtį, mokymasis yra holistinis ir konstruojamas sociokultūrinėje terpėje, t. y. veikiamas socialinės, kultūrinės ir ekonominės aplinkos, kurioje vyksta (Miller, Bound, 1996).

Sociokultūrinio konstruktyvizmo filosofijos požiūris (Vygotsky, 1986) pagrindu palaikoma idėja, kad socialinė realybė yra kuriama atsižvelgiant į jos sąveiką su aplinka. Pasak P. Bourdieu ir L. J. D. Wacquant (2003, 79), socialiniai dėsniai nėra objektyviai duoti, „jie yra laiko ir erdvės apriboti, galiojantys, kol egzistuoja juos palaikančios institucinės sąlygos“. P. L. Berger ir T. Luckmann (1999) teigimu, institucinis pasaulis suvokiamas kaip objektyvi tikrovė. Svarbu nuolat prisiminti, kad institucinio pasaulio objektyvumas, kad ir koks įtikinamas jis atrodytų individui, yra žmogaus sukurtas, sukonstruotas objektyvumas. Žinojimo visuma yra perduodama kitam asmeniui, kuris socializuodamasis perima ją kaip objektyvią tiesą ir šitaip internalizuoja subjektyvią tikrovę.

Patirtinio mokymosi teorija akcentuoja, kad šiuolaikinės besimokančios visuomenės siekis yra bendradarbiaujant siekti bendrų veiklos tikslų ir nuolat mokytis vieniems iš kitų. Patirtinio mokymosi teorijos šalininkai mokymąsi suvokia kaip aktyvų žinių ir prasmės konstravimo procesą, paremtą bendradarbiavimu ir turimos patirties sklaida, tyrinėjimu, stebėjimu refleksiškai tyrinėjant savo aplinką, patirtį, žinojimą, veiklą (Boud, Miller, 1996; Bubnys, 2009; Jarvis, 2001; Jarvis et al., 2003; Kolb, 1984; Schon 1983). Patirtinis mokymasis skirtas naujiesiems mokymo(si) metodams ir būdams apibūdinti: aktyvus mokymasis, mokymasis per veiklą, veiksmu paremtas mokymasis, humanistinis mokymas, holistinis mokymas ir t. t. (Glover, Law, 2000).⁴ Tyrimė siekiama kuo daugiau remtis ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų požiūriais į mokymosi situaciją, kuri tiriama norint suteikti prasmę ir tuo pagrindu interpretuoti ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų patirtis mokantis darbo vietoje. Šiuo atveju pedagogai konstruoja žinias per patirtį, nes jie yra įtraukti į kasdienės profesinės veiklos pasaulį, kurį patys ir interpretuoja.

³ Patirtinio mokymosi filosofija ir teorija. *Tarptautinė patirtinio mokymosi akademija. No. 142204-1lp-1-2008-1-lt-grundtvig-gmp* [žiūrėta 2014 m. liepos 6 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.viaexperientia.net/uploads/Patirtinio-mokymosi-filosofija-ir-teorija.pdf>

⁴ Glover, D., Law, S. (2000). *Educational Leadership and Learning*. Open University Press. Prieiga per internetą: [https://books.google.lt/books?hl=lt&lr=&id=PULIAAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Glover,+D.,+Law,+S.+\(2000\).+Educational+Leadership+and+Learning.&ots=ElWWT7ider&sig=xg639V27-dBG0AEUHLtHi0vTFhE&redir_esc=y#v=onepage&q=Glover%20D.%20Law%20S.%20\(2000\).%20Educational%20Leadership%20and%20Learning.&f=false](https://books.google.lt/books?hl=lt&lr=&id=PULIAAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Glover,+D.,+Law,+S.+(2000).+Educational+Leadership+and+Learning.&ots=ElWWT7ider&sig=xg639V27-dBG0AEUHLtHi0vTFhE&redir_esc=y#v=onepage&q=Glover%20D.%20Law%20S.%20(2000).%20Educational%20Leadership%20and%20Learning.&f=false)

Besimokančios organizacijos teorija grindžiama pedagogų įsitraukimu į mokymosi visą gyvenimą procesus siekiant įgyti organizacijoms ir individams reikalingų mokymo(si) kompetencijų: dalintis žiniomis, gebėti mokytis mokant ir mokymąsi suprasti kaip esminį individo ir organizacijos iškilimo veiksnį (Balvočiūtė 2007; Burns, 1995; Jarvis, 2001; Jucevičienė 2007; Morgan, 1998; Kvederaitė 2009; Senge, 1990).

Visuotinės kokybės vadybos teorija leidžia pagrįsti ikimokyklinio ugdymo veiklos kokybės vadybos modeliavimo proceso sistemingumą organizacijų veikloje (Kaziliūnas, 2007; Mackay et al., 2008; Vanagas, 2004; Zairi, 2002). Vadovautasi teorine samprata, kad vienas iš svarbiausių šiuolaikinės organizacijos tikslų yra veiklos harmonizavimas (Idris, Zairi, 2006), leidžiantis ieškoti tarpusavio dermės tarp kokybiško ugdymo ir nuolatinio ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų mokymo(si) (Monkevičienė, Stankevičienė, 2010).

Atliekant ikimokyklinių pedagogų mokymo(si) darbo vietoje patirčių reikšmingumo ikimokyklinio ugdymo įstaigų kokybiškam ugdymui(si) tyrimą taikyta kokybinio tyrimo strategija, nes kokybinių tyrimų paskirtis – išsamiai pažinti ir aprašyti pasirinktą pažinimo objektą (Bitinas, 2006; Bitinas et al., 2008; Tidikis, 2003; Luobikienė, 2002), t. y. pedagogų mokymo(si) darbo vietoje reiškinių ir jo įtaką kokybiškam įstaigos darbui, pedagogų mokymo(si) galimybes.

Tyrimo metodai

Teoriniai metodai. Pedagoginės, vadybinės, psichologinės, filosofinės, tyrimų metodologijos ir kitos literatūros šaltinių analizė, leidusi identifikuoti ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų mokymo(si) organizacijoje kaip darbo vietoje dimensijas ir kompetentingo personalo svarbą įstaigos veiklos kokybės tobulinimui.

Duomenų rinkimo metodai. Siekiant plačiau ir nuodugniau suvokti tiriamąjį reiškinį, taikyta kokybinių tyrimų metodologijos strategija. Literatūros analizė, klasikinė ikimokyklinio ugdymo įstaigų strateginių planų turinio analizė, ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogų grupinis (*focus*) interviu apie nuolatinio mokymo(si) sampratą ir mokymo(si) darbo vietoje galimybes, ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogų rašytinės refleksijos apie mokymo(si) darbo vietoje žinių konstravimą ir prasmes, ikimokyklinių ugdymo įstaigų vadovų interviu raštu apie pedagogų mokymo(si) reikšmingumą kokybiškai įstaigos veiklai.

Duomenų analizės metodai. Atlikta klasikinė strateginių planų turinio analizė, kuria identifikuojami terminai ir nustatoma, kaip dažnai jie pasitaiko tekste. Išskiriami prasminiai vienetai (žodžiai ir jų junginiai; jų buvimas ar intensyvumas tam tikruose teksto vienetuose); *focus* grupių, struktūruotų refleksijų ir vadovų interviu, kokybinė turinio (*content*) analizė, kuria išskirti prasminiai vienetai, leidžiantys suprasti, kaip analizuojamą reiškinį ir jo turinį supranta patys tiriamieji. Kokybinė turinio analizė apima 4 žingsnius: daugkartinį teksto skaitymą; esminių kategorijų išskyrimą remiantis „esminiais“ žodžiais; kategorijų turinio skaidymą į subkategorijas; kategorijų ir subkategorijų interpretavimą ir pagrindimą remiantis tekstiniais įrodymais (Žydžiūnaitė et al., 2005). Surinktų duomenų analizė paremta tekstų skaitymu ir skirtingų duomenų atrinkimu, jų lyginimu tarpusavyje. Vienodas prasmes turintys teiginiai buvo grupuojami kartu į

kategorijas ir subkategorijas, interpretuojami. Tyrėjo vaidmuo šiuo atveju yra interpretuoti, apibendrinti tiriamųjų išsakytas mintis. Šalia (būdingesni pavyzdžiai) arba prieduose (visa medžiaga) pateikiama empirinė medžiaga, kad viską galėtų interpretuoti pats skaitytojas.

Ginamieji teiginiai

1. Ikimokyklinio ugdymo įstaigos pedagogai organizacijoje turi galimybę mokytis įvairiomis formomis ir būdais, įgyti jiems reikšmingų patirčių neformaliojo ir informального mokymo(si) srityje, pasinaudoti situacijomis, atsirandančiomis kasdienėje profesinėje veikloje.
2. Ikimokyklinio ugdymo įstaiga yra besimokanti organizacija, kurios aplinkoje pedagogai, bendraudami neformaliojo būdu, keičiasi mokymo(si) patirtimis.
3. Mokymo(si) organizacijoje procesas yra sociokultūrinis reiškinys, nes pedagogai turi galimybę laisvai priimti sprendimus, pasirinkti mokymo(si) būdus, kurie yra reikšmingi siekiant ugdymo kokybės.
4. Pedagogų mokymo(si) patirtys yra svarbios tiek organizacijai, tiek besimokančiam pedagogui, nes jos lemia ugdymo kokybę, vadinasi, padeda vadovams siekti įstaigos veiklos kokybės.
5. Hipotetinis pedagogų mokymo(si) organizacijoje modelis gali būti reikšmingas ikimokyklinio ugdymo įstaigos veiklos ir ugdymo(si) kokybei.

Empirinio tyrimo bazė ir imtis

Problemos analizei atrinkti 63 įvairių Lietuvos miestų ir miestelių (Akmenės, Trakų, Kauno, Varėnos, Alytaus, Garliavos, Klaipėdos, Kretingos, Palangos, Alytaus, Anykščių, Utenos, Šiaulių, Panevėžio, Kelmės, Jonavos, Kaišiadorių, Tauragės, Visagino, Lazdijų, Mažeikių, Molėtų, Marijampolės, Trakų, Šalčininkų, Radviliškio, Vilniaus) ikimokyklinio ugdymo įstaigų strateginiai planai (planai skirti 2010–2017 m. laikotarpiui).

Focus grupių diskusijose iš viso dalyvavo 18 pedagogių, dirbančių Jonavos, Švenčionėlių, Kėdainių rajono, Pakruojo, Panevėžio, Telšių, Šiaulių miesto ir Kelmės rajono ikimokyklinio ugdymo įstaigose.

Refleksijas pildė 21 ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogė iš Vilniaus, Panevėžio, Joniškio, Radviliškio, Šiaulių miestų. Disertacijoje analizuojama 51 struktūruota refleksija raštu.

Ekspertų interviu raštu tyrimas buvo vykdomas vienuolikoje Šiaulių miesto ir rajono bei Panevėžio miesto ikimokyklinių įstaigų

Disertacijos rengimo etapai.

Disertacijos tyrimo dizainas pateikiamas 6 paveiksle (žr. p. 75).

I etapas. Mokslinės literatūros analizė nuolat pildoma atsižvelgiant į vėlesniuose tyrimo etapuose gautų empirinių duomenų sąsajas su teorine dalimi.

II etapas. Empirinis tyrimas. Renkant ir analizuojant duomenis taikyta kokybinių metodų strategija.

Ikimokyklinių ugdymo įstaigų strateginių planų analizė (2012 m. gegužės–spalio mėn.; 2013 m. gegužės–birželio mėn.). Analizė papildyta keliais naujais strateginiais planais. Siekta atskleisti ikimokyklinių ugdymo institucijų veiklos prioritetus ir nustatyti kokybiško ugdymo ryšį su pedagogų mokymu(si) ikimokyklinio ugdymo įstaigų veiklos strategijose.

Grupinė diskusija su ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogais (2013 m. sausio 14, 16 dienomis ir birželio 14 d.). Siekta atskleisti, koks yra ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogų požiūris į nuolatinį mokymo(si) procesą, kiek jis svarbus ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų profesinėje veikloje, išryškintos ikimokyklinio ugdymo pedagogų mokymo(si), proceso sąlygos ir galimybės darbo vietoje, įvardinti efektyviausi mokymo(si) darbo vietoje būdai, atskleista, koks populiariausias pedagogų mokymo(si) institucijoje tipas.

Ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogų struktūruotos refleksijos raštu (2013 m. rugsėjis–2014 m. birželis). Tyrimu siekta atskleisti ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų mokymosi patirtis, išsiaiškinti, kaip pedagogai kuria naujas žinias mokymo(si) darbo vietoje proceso metu (t. y. iš kasdienės patirties), kaip tas žinias planuoja taikyti savo profesinėje veikloje ateityje.

Ikimokyklinių ugdymo įstaigų vadovų struktūruotas interviu raštu (2014 m. (nuo rugsėjo 10 d. iki spalio 10 d.). Siekta atskleisti ikimokyklinio ugdymo paslaugas teikiančių įstaigų vadovų (ekspertų) požiūrį į pedagogų mokymo(si) reikšmę, jos svarbą įstaigos kokybiškai veiklai ir ugdymui(si).

III etapas. Empirinio tyrimo rezultatų analizė

2012 m. spalio–2014 m. spalio.

IV etapas. Hipotetinio mokymo(si) darbo vietoje modelio, paremto mokslinės literatūros analize ir tyrime atskleistomis ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų patirtimis, parengimas

2014 m. spalio–lapkritis.

V etapas. Išvadų formulavimas, rekomendacijų parengimas, diskusijos rengimas

2014 m. lapkritis–gruodis

Teorinis naujumas ir praktinis reikšmingumas.

Pirmą kartą Lietuvoje analizuojami ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų mokymo(si) organizacijoje, t. y. darbo vietoje, politiniai, vadybiniai ir edukaciniai kontekstai.

Teoriškai pagrindžiamos ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų mokymo(si) patirtys kasdienėje profesinėje veikloje, išryškunami mokymo(si) tipai ir būdai (formos, metodai), nustatoma, kaip pedagogai, vadovai, švietimo politikos atstovai vertina neformalųjį ir informaliųjį patirtinį mokymą(si). Išskiriamos sąlygos ir aplinkos, kuriose vyksta kasdienis mokymas(is) darbo vietoje, palankioje neformaliojo ir informaliųjio mokymo(si) plėtotei.

Šio darbo **teorinį naujumą pagrindžia ir tai**, kad disertaciniame tyrime ne tik nustatoma teoriškai, bet ir praktiškai pagrindžiama ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų mokymo(si) darbo vietoje galimybių raiška derinat neformaliojo ir informaliųjio mokymo(si) tipus, akcentuojant mokymo(si) reikšmingumą įstaigos veiklos ir vaikų ugdymo(si) kokybei. Atliktas ikimokyklinio įstaigų pedagogų mokymo(si)

organizacijoje patirčių reikšmingumo ugdymo kokybei tyrimas išplečia Šiaulių universiteto mokslininkų (doktorantų) atliekamų besimokančios visuomenės bruožų raiškos darbų, pavyzdžiui, „*Socialinis žinojimo konstravimas taikant probleminį mokymąsi universitetinėse studijose*“ (Lenkauskaitė, 2014), „*Šiuolaikinės mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų raiška personalo savivaldaus mokymosi sklaidos procesuose*“ (Kvedaraitė, 2009), „*Vaikų savaiminio mokymosi kultūra*“ (Rudytė, 2011 b), tyrimų lauką ir edukacinių kokybinių tyrimų metodologijos taikymo tradicijas Lietuvoje.

Disertacija parengta išlaikant mokslų tarpdiscipliniškumo (vadybos, edukologijos ir andragogikos) principą, nes tyrimo objektas – ikimokyklinė ugdymo įstaiga – yra organizacija, teikianti kokybiškas paslaugas ir besirūpinanti įstaigos žmogiškųjų išteklių (t. y. pedagogų) kompetentingumu.

Praktinė darbo reikšmė. Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų mokymo(si) darbo vietoje svarba ugdymo kokybei Lietuvoje tiriama pirmą kartą. Parengta kokybinio tyrimo strategija leido mokymą(si) darbo vietoje tyrinėti kaip sociokultūrinį reiškinį, t. y. per pedagogų mokymo(si) patirtis ir joms suteiktas prasmės, apibūdinti patirtinio mokymo(si) reikšmes.

Remiantis metodologinėmis teorinėmis prieigomis, ikimokyklinės ugdymo įstaigų pedagogų mokymo(si) darbo vietoje patirtims ir prasmėms atskleisti parengtas konkretus instrumentas (struktūruota refleksija raštu, pagrįsta patirtinio mokymosi modeliu (Kolb, Fry, 1975), kuris gali būti taikomas tiriant pedagogų mokymo(si) organizacijoje patirtis ir siekiant atskleisti patirtinio mokymo(si) reikšmes kasdieninėje profesinėje aplinkoje.

Empirinio tyrimo rezultatai identifikavo ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogų mokymo(si) reikšmingumo sąsajas su įstaigos veiklos kokybe ir kokybišku vaiko ugdymu(si) atsižvelgiant į įstaigos prioritetus, išryškino mokymo(si) darbo vietoje pripažinimo poreikį. Išanalizuota ir apibūdinta ikimokyklinio ugdymo įstaigose dominuojanti pedagogų mokymo(si) tipų, t. y. neformaliojo ir informaliojo, raiška. Tyrimo rezultatai atskleidė pedagoginio personalo mokymo(si) darbo vietoje galimybes ir jų įvairovę.

Kaip disertacinio tyrimo rezultatas, papildantis švietimo vadybos ir suaugusiųjų mokymo(si) praktiką, gali būti pristatomas tyrimo rezultatais ir teorine apžvalga grįstas hipotetinis ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogų mokymo(si) darbo vietoje modelis, kuris gali būti naudingas švietimo politikams, ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovams, patiems pedagogams, siekiantiems sukurti savitą mokymo(si) kultūrą organizacijoje.

Parengta ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų mokymo(si) darbo vietoje patirčių reikšmingumo kokybiškam ugdymui(si) kokybinio tyrimo strategija gali padėti ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovams, švietimo politikams apgalvoti ir įvertinti pedagogų mokymo(si) galimybes įgyvendinant kvalifikacijos tobulinimo strategiją.

Praktinį darbo reikšmingumą rodo tyrimu grįstos ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų mokymo(si) darbo vietoje sistemos sukūrimas ir hipotetinio modelio pritaikomumas. Tyrimo medžiaga gali būti pritaikyta ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogų kvalifikacijos sistemai tobulinti, t. y. stengiantis

pripažinti ir vertinti pedagogų mokymo(si) patirtis darbo vietoje, kuriant tam tikrą žinių vertinimo sistemą. Pasiūlytas hipotetinis pedagogų mokymo(si) organizacijoje modelis leis ikimokyklinių ugdymo įstaigų vadovams ir kitoms švietimo organizacijoms siekti įgyvendinti veiklos tikslus – teikti kokybiško ugdymo paslaugas, turėti gerą įvaizdį visuomenėje, įgyti konkurencinį pranašumą darbo rinkoje.

Rezultatų sklaida aktuali ne tik mokslininkų bendruomenei, švietimo politikams, bet ir praktikams, t. y. šviečiamiesiems straipsniams, įstaigų vadovų konsultaciniams užsiėmimams, nes padės atsakyti į klausimą, kaip vystyti besimokančios organizacijos koncepciją išnaudojant visas įmanomas mokymo(si) darbo vietoje galimybes ir siekiant vaikų ugdymo(si) kokybės.

Tyrimo rezultatų apibavimas

Straipsniai pripažintose tarptautinėse duomenų bazėse referuojamuose leidiniuose

Smilgienė, J., Masiliauskienė, E., Pivorytė R. (2014). The analysis of the evaluation and recognition demand for the acquired knowledge and skills of the educators as one of the factors that secure the quality of the preschool education services (a case of Lithuania). *Studijos šiuolaikinėje visuomenėje. Mokslo darbai.* ISSN 2029-431X. Nr. 5(1), p. 101–112. Šiauliai: Šiaurės Lietuvos kolegija, DB:EBSCO; Index Copernicus.

Smilgienė, J. (2012). Ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogų mokymosi poreikis bei galimybės dalyvaujant profesinėje veikloje. *Mokytojų ugdymas. (Teacher education)* ISSN 1822-119X. 2012, Nr.18(1), p. 12–29, Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla. DB:EBSCO; Index Copernicus.

Straipsnis recenzuojamoje užsienio tarptautinės konferencijos medžiagoje

Смильгене, Ю. (2012). Неформальное образование педагогов дошкольного воспитания в Литве – одна из возможностей обучения при демографических изменениях в условиях глобализации. *Материалы международной конференции (Седьмые Валентеевские чтения) «Демографическое развитие: вызовы глобализации»*, Москва, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова. ISBN 978-5-317-04256-1, с. 123–129.

Straipsniai kituose recenzuojamuose mokslo leidiniuose

Смильгене, Ю. (2013). Неформальное обучение – одна из возможностей обучения педагога дошкольного воспитания. *«Общество и экономика постсоветского пространства» Международный сборник научных статей. Выпуск III 19 апреля*, Россия, г. Липецк, 2013 г., с. 118–130.

Tarptautinėse konferencijose užsienyje skaityti pranešimai

Смильгене, Ю. (2012). Неформальное образование педагогов дошкольного воспитания в Литве – одна из возможностей обучения при демографических изменениях в условиях глобализации. *Международная конференция (Седьмые Валентеевские чтения) «Демографическое развитие: вызовы глобализации»*, Москва, 15–17 ноября.

Tarptautinėse konferencijose Lietuvoje skaityti pranešimai

Smilgienė, J. (2013). Pedagogų mokymo(si) ikimokyklinėse ugdymo įstaigose pripažinimas ir vertinimo poreikis (pedagogų požiūris). *Tarptautinė tęstinė mokslinė-praktinė konferencija „Socialinis ugdymas VII: postmodernios visuomenės iššūkiai vaikų ir jaunimo socializacijai“*, 2013 m. lapkričio 15 d., Šiauliai.

Smilgienė, J. (2012). Ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogų mokymosi poreikis bei galimybės dalyvaujant profesinėje veikloje. *X-oji tarptautinė mokslinė tęstinė konferencija „Mokytojų rengimas XXI amžiuje: pokyčiai ir perspektyvos“*, 2012 m. lapkričio 23 d., Šiauliai.

Smilgienė, J. (2011). Švietimo politikos įgyvendinimo finansinės prielaidos ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų kvalifikacijos tobulinimo srityje savivaldybėse (atvejo analizė). *„Socialinis ugdymas VI: Socialinės ir švietimo politikos dermės nepakantumo veiksnių įtaka kaimo vaikų socialiniam mobilumui“*, 2011 m. spalio 21 d., Šiauliai.

Disertacinio darbo struktūra ir apimtis

Disertaciją sudaro įvadas, trys dalys: *pirmojoje* dalyje aprašomas pedagogų mokymo(si) reikšmingumas mokymo(si) visą gyvenimą strategijos kontekste, apibūdinta mokymo(si) darbo vietoje samprata, vertė ir mokymosi tipų raiška, mokymo(si) būdai, aktualizuojamas nuolatinio pedagogų mokymo(si) reikšmingumo įstaigos veiklos kokybei kontekstas, *antrojoje dalyje* pateikiama tyrimo metodologija ir metodai, o *trečiojoje dalyje* analizuojami ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų mokymo(si) darbo vietoje reikšmingumo įstaigos kokybiškai ugdymo veiklai ir ugdymui tyrimo rezultatai, pateikiamas jų pagrindu sudarytas hipotetinis ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų mokymo(si) darbo vietoje modelis, suformuojamos išvados, rekomendacijos, pagrindžiama diskusija.

Disertacijoje pateikta 71 lentelė (39 iš jų disertacijoje, 33 prieduose) ir 17 paveikslų. Prieduose (kompaktinėje plokštelėje) sukaupiti tyrimo instrumentų pavyzdžiai, lentelėse pateikiami atliktos kokybinės analizės duomenys, strateginių planų sąrašas ir duomenų matricos. Literatūros sąrašė yra 373 šaltiniai. Pateiktas 33 analizuotų dokumentų sąrašas.

1. TEORINIAI IKIMOKYKLINIO UGDYMO ĮSTAIGŲ PEDAGOGŲ MOKYMO(SI) PATIRČIŲ REIKŠMINGUMO ORGANIZACIJOJE PAGRINDAI

1.1. Pedagogų mokymo(si) organizacijoje kaip darbo vietoje ypatybės

1.1.1. Vadybiniai ir edukaciniai mokymo ir mokymosi kontekstai

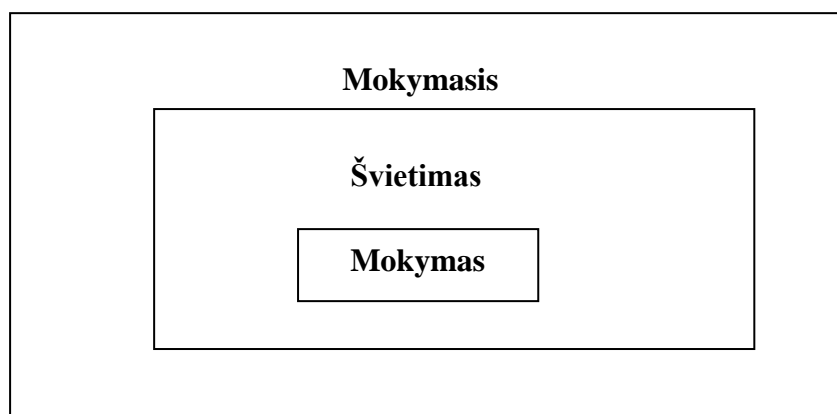
XXI a. pradžios visuomenėje į pirmą vietą iškyla sudėtinga žmogaus padėtis socialinėse, psichologinėse, ekonominėse, kultūrinėse situacijose, nes būtent šiuo laikotarpiu ekonominiai ir socialiniai pokyčiai modifikuoja ir modernina pagrindinius įgūdžius, kuriuos kiekvienas privalo turėti kaip minimumą, kad galėtų dalyvauti darbinėje veikloje, šeimos ir visų lygių – ir vietinio, ir europinio – visuomenės gyvenime. Nuolat kintančiame pasaulyje vis dažniau akcentuojamas žmonių mokymasis visą gyvenimą, kuris yra kaip prielaida norint prisitaikyti prie sparčiai vykstančių visuomeninių procesų.

Nuolatinio švietimo ir nuolatinio mokymosi idėjos, deklaruotos įvairiose konferencijose, dokumentuose ir ataskaitose, išreiškia skirtingus visuomenės lūkesčius, kurie puoselėjami švietimo ir kiekvieno žmogaus potencialo vystymo atžvilgiu. M. Teresevičienė su bendraautorėmis (2006) teigia, kad mokymasis visą gyvenimą buvo apibūdinamas dviem terminais: *nuolatinio švietimu* (angl. *lifelong education*) ir *nuolatinio mokymu* (angl. *lifelong learning*). Iš esmės, anot autorių, terminai vartojami kaip viena kitą papildančios koncepcijos, turima galvoje, kad pirmoji yra prielaida antrajai įgyvendinti. „Nuolatinis švietimas akcentuoja sistemos teikiamas galimybes mokytis, o nuolatinis mokymasis labiau akcentuoja individo potencialo vystymąsi, jo atsakomybę už savo mokymąsi“ (Teresevičienė et al., 2006, p. 27–28). Vis labiau pradėta „suprasti, kad mokymasis yra ir nuolatinis asmeninio identiteto (kas aš esu, kas man svarbu, kas aš tarp kitų...) bei asmenybės kūrimo procesas“ (Monkevičienė, 2012, p. 71). Įsitikinama, kad problemas reikia spręsti keičiantis pačiam žmogui, tikint gyvenimo ir mokymosi prasme. Mokymasis visą gyvenimą yra pagrįstas prielaida, kad visą gyvenimą besitęsiančiai socialinei ir ekonominei karjerai pirminio išsilavinimo nepakanka. Vieną kartą įgytos žinios, įgūdžiai ir net formalų išsilavinimą liudijantys dokumentai dinamiškame šių dienų darbo pasaulyje negali garantuoti karjeros sėkmės visam gyvenimui, norint išsilaikyti profesinėje veikloje, žmogui būtina nuolat mokytis. Išsilavinimas, kvalifikacija, nuolatinis profesinis tobulėjimas, žinių atnaujinimas lemia asmens integraciją į darbo rinką ir sėkmingą karjerą. R. Alonderienė (2009, 26) disertacijoje teigia, kad „mokymosi sąvoka yra pamatinė mokymuisi apibrėžti, tačiau ji dažnai painiojama, mokymasis vadinamas mokymu, švietimu ir vystymu“. P. N. Blanchard ir J. W. Thacker (2007) mokymą (angl. *training*) ir ugdymą (angl. *development*) laiko skirtingais, bet su mokymuisi (angl. *learning*) susijusiais aspektais. Mokymasis, anot jų, yra veiklų turinys, švietimas nuo mokymo skiriasi įgytų kompetencijų pobūdžiu, nes pirmuoju atveju besimokantysis įgyja bendresnių kompetencijų, o antruoju – specifinių, labiau susijusių su darbu.

M. Tight (2000) pritaria, kad švietimas, palyginti su mokymu, yra platesnė ir bendresnė veikla. Jo nuomone, švietimas yra organizuotas ilgalaikis mokymas, skirtas žinių, įgūdžių ir supratimo rinkiniui, naudingam visoms gyvenimo veikloms, perduoti. Andragogė M. Teresevičienė (2006, 32) papildė šią

sampratą, ji teigia, kad „visuomenės švietime dalyvauja kultūros centrai, bibliotekos, muziejai, teatrai, klubai, profesinės sąjungos, bažnyčios. Kitos įvairios organizacijos, kurių veikla prie jo prisideda įvairiais būdais, kaip antai: spektaklių, laisvalaikio organizavimu, parodomis, festivaliais ir kt.“ Vadybiniu požiūriu mokymas (angl. *training*) yra „darbuotojų parengimas vykdyti tam tikrą užduotį arba užduočių grupę. Mokymo sritis gana siaura ir tiksliai apibrėžta; mokymo metu suteikiami konkretūs įgūdžiai arba konkreti siauros srities kompetencija, reikalinga einamom darbuotojo pareigoms tuo metu ir ateityje“ (Bakanauskienė, 2008, p. 220). *Mokymas (Tight, 2000) yra daugiau susijęs su specifiniais įgūdžiais, o švietimas – su bendresniu supratimu.*

Mokymąsi reikėtų suprasti plačiau nei švietimą, tai kasdienio gyvenimo ir sąmoningos patirties esmė; tai procesas, kai patyrimas yra nuolat įprasminamas (Kudokienė, Juodaitytė, 2006). Be to, mokymasis apibrėžiamas keliais aspektais: tai yra ilgalaikis pakitimas, nulemtas patirties ir atsiradęs kaip praktikos padarinys ir procesas, kurio metu transformuojant patirtį kuriamos žinios arba patirtis transformuojama į žinias, įgūdžius, informacijos įsiminimas. J. Mezirow (1981) teigia, kad mokymasis – tai prasmės kūrimas, prasmės ieškojimas patirtyje, natūralus visų suaugusiųjų procesas.



1 pav. **Mokymo, švietimo ir mokymosi sąvokų hierarchija**

Sudaryta remiantis Tight, M. (2000). *Key Concepts in adult education and Training*. London: Routledge falmer

Mokymasis, susijęs su žmonių asmeniniu tobulėjimu, kuris paremtas individualia asmenų iniciatyva, nėra vertinamas, jokiai švietimo veiklai nepriskiriamas ir statistikoje neatsispindi, nors tikrai prisideda prie nuolatinio mokymosi apimties plėtros (Teresevičienė et al., 2006, p. 32). Mokymasis (angl. *learning*) – aktyvus besimokančiojo santykis su tam tikromis žiniomis ir patyrimu, kurio metu jis perima (įsisavina) sąvokas, kategorijas, elgsenos ar veiklos modelius arba įgyja kompetencijų (Laužackas et al., 2005). *Apžvelgus minėtų autorių mintis akivaizdu, kad edukologijos ir andragogikos mokslo šalininkai vartoja du terminus: mokymas ir mokymasis. Mokymas paprastai vyksta tada, kai yra kas pamoko, pavyzdžiui, veikla, dėstytojai, kolegos (mokymas gali būti neformalus ir formalus). Dalyvaudamas šiame procese asmuo sutinka būti mokomas ir mokosi, nes minėto proceso metu sąmoningai ir kryptingai tobulėja. Galima daryti prielaidą, kad mokymas yra mokymosi palengvinimo priemonė, nes gali sudaryti gerokai lengvesnes mokymosi sąlygas.*

Analizuodama XX a. mokslinius tyrimus apie mokymą(si) V. Gudžinskienė (2006) išskyrė tris sampratas: *biheviuristinę, kognityviąją ir humanistinę*. Anot mokslininkės, šios mokymosi sampratos

skirtingai traktuoja tiriamąjį objektą ir skirtingai aiškina žmogaus prigimtį. Bihevioristai mokymąsi sieja su pasikeitusia individo elgsena, kurią galima sustiprinti apdovanojimais ir bausmėmis. Bihevioristinio tyrimo objektas yra mokymo organizavimas, besimokančiųjų elgesys ir jų tarpusavio priklausomybė. Besimokantysis suvokiamas kaip pasyvus gavėjas, kuris neatsako už tai, kaip mokosi ir išmoksta. Todėl bihevioristai daugiau kalba apie gerą mokymą, kaip ir V. Rajeckas (1999), o ne apie gerą mokymąsi. Kognityvioji mokymosi samprata paremta kognityviojoje psichologijoje taikomu informacijos apdorojimo modeliu ir žvelgia į žmogų kaip į aktyvų, tikslo siekiantį, gaunantį, apdorojantį ir kuriantį informaciją. Vadinasi, galima teigti, kad mokymasis yra daugybė potyrių, kurie ne visada pastebimi. P. Sahlbergo (2005, p. 29) manymu, kognityvistai akcentuoja, kad mokymasis prasideda tada, kai besimokantysis pastebi turįs nepakankamai žinių. Ši mokykla taip pat iš esmės laikosi humanistinės žmogaus sampratos ir žmogų, kuris mokosi, mato kaip smalsų, žinių siekiantį, tikslą turintį individą. Humanistinė mokymo(si) samprata paremta pagrindiniais humanistinės pedagogikos ir psichologijos teiginiais, orientuota į žmogaus prigimties galių atskleidimą, dorą, laisvą, atsakingą žmogaus ugdymą. Pagrindinis principas – kiekvieno asmens vertės pripažinimas ir pagarba jam, asmens pasirinkimo laisvė ir atsakomybė. Ugdymas turi būti orientuotas į žmogų, privalo padėti jam išreikšti save ir patobulėti (Sahlberg, 2005, p. 50).

Vienu svarbiausių ir reikšmingiausių žmogaus gyvenimo įgūdžių tampa *mokymasis*. Svarbiausia, kad kiekvienas žmogus išmoktų mokytis, prisitaikyti prie pokyčių ir naudotis informacijos gausa (*Mokymosi visą gyvenimą memorandumas*, 2001). Šiandieninės darbo rinkos reikalauja nuolat besikeičiančių gebėjimų, kvalifikacijų ir patirties, todėl žmogus dabar turi *išmokti kaip mokytis, o ne ko mokytis*. Žmonėms svarbu plėtoti savo kompetencijas (įgūdžius, žinias, nuostatas, siekius) (Duvekot, 2009), todėl šiuolaikinėje visuomenėje švietimas ir mokymasis yra svarbiausi dalykai, apibūdinami kaip žmogaus visaverčio gyvenimo kūryba jo paties jėgomis, pateikiant saviraiškos priemonių (Tolutienė, Jovarauskaitė, 2011).

Anot V. Stanišauskienės (2004), *mokymasis* suprantamas kaip interaktyvus, dinamiškas, permanentinis ieškojimo procesas, kuriame tyrinėjant ir sąveikaujant su aplinka gimsta naujas supratimas apie save patį ir supantį pasaulį. K. Pukelis (2009) teigia, kad *mokymasis* yra besimokančiojo veikla, skirta pažinimui plėtoti, o pažinimo plėtojimas grindžiamas tam tikrų mokslinių tyrimų sukurtų žinių įsisavinimu ir jų panaudojimu. Psichologijos mokslo teoretikai mokymąsi supranta kaip aktyvią ir tikslingą besimokančiojo veiklą, sukeliančią esminių jo psichikos ir elgesio pakitimų, pasižyminčią specifine individualaus aktyvumo forma (Butkienė, Kepalaitė, 1996).

M. Fullan (1998) teigimu, *mokymasis* yra kasdienio gyvenimo ir nuolatinės patirties esmė, kuri transformuojasi į žinias, įgūdžius, vertybes ir įsitikinimus, padedančius atrasti naują, kokybiškesnę žinojimą – tobulėjimo pagrindą. S. Toohey (1999) nuomone, mokymasis turi būti vertinamas kaip patirtis, sukaupta per visą gyvenimą, susiduriant su supratimu ir taikymu, susitelkiant ties pačiu individu, jo vieta visuomenėje. Iš mokslininkų pateiktų mokymosi apibūdinimų matyti, kad mokymasis gali būti traktuojamas įvairiai: ir kaip naujų žinių įgijimas, ir kaip mąstymo, elgesio pokyčiai. Pedagogų mokymasis yra kvalifikacijos kėlimo pagrindas. Jis neatsiejamas nuo nuolatinio tobulėjimo. Anot G. Petty

(2006), mokymasis – tai užslėptas mentalinis procesas, kai besimokantysis pats kuria mokomojo dalyko suvokimą ir gebėjimus, kurių mokoma. Svarbus yra besimokančiojo tikslas mokytis ir plėsti savo žinias.

Šiais laikais mokymosi samprata kinta, nes kinta pati mokymosi esmė. XX a. pabaigoje psichologai ir edukologai ėmė akcentuoti konstruktyvistinę mokymosi prasmę, *pabrėžė aktyvų individo vaidmenį informacijos apdorojimo ir žinių įgijimo metu*. Mokymo(si) per gyvenimą koncepcija grindžiama idėja, kad žmogaus mokymas(is) turi vykti *visur ir visada, mokantis iš visko ir įvairiais būdais*, kaip svarbūs suvokiami ne tik formalusis, neformalusis mokymas(is), bet ir informalusis (savaiminis). Visi mokymosi tipai iš esmės susiję su mokymu(si) iš savo ir kitų patirties (*Mokymosi visą gyvenimą memorandumas*, 2001; Schon, 1991). Šis požiūris atskleidžia „esmių esmę“ – žmogaus mokymąsi aktualizuojant ne tik mokymą, bet ir *mokymąsi*. Vadinasi, dėmesys sutelkiamas į neformalųjį ir informalųjį (savaiminį) individo mokymą(si). Tai daugiau žinojimo, o ne mokymosi teorija, kurios pagrindas yra konstruktyvistinė mokslo teorija ir kognityvinė psichologija. Konstruktyvistai (J. Piaget, Novak, Brandin, Perkins) pabrėžia ankstesnės besimokančiųjų žinių struktūros svarbą. Besimokantysis apibrėžia įvykių ir reiškinių sąvokas remdamasis savo patirtimi ir anksčiau sukonstruotais modeliais, o tai, ko išmokstame, priklauso nuo aplinkos, kurioje mokomės, informacijos pobūdžio ir ankstesnių žinių. Remiantis šia nuostata, besimokančiojo žinios ir supratimas yra vidinė veikla, o ne informacija apie išorinį pasaulį. Besimokantysis kuria subjektyvią savo paties tikrovę ir teorijas. Žmonės, kurie mokosi, lygina savo sampratas su kitų patirtimi, taip subjektyvūs potyriai tampa objektyviomis žiniomis (Balvočiūtė, 2007).

Edukologijos mokslų atstovas L. Jovaiša (1993 a, p. 124), pažymi, kad „mokymas – vadovavimas mokymuisi, t. y. tikslingas, nuoseklus ir aktualus ugdytojo ir ugdomojo veiksmas, stimuliuojantis ir organizuojantis besimokančiojo pažintinę ir praktinę veiklą. Mokymosi metu ne tik klausomasi, stebima arba jaučiama, įsivaizduojama, bet ir pasitelkiamos individo raidos, patirties pagrindu susiformavusios mąstymo struktūros. Besimokantysis formuoja įvykių ir reiškinių sąvokas vadovaudamasis savo patirtimi ir anksčiau suformuotais modeliais. Todėl labai svarbu mokymosi metu skatinti domėjimąsi tuo, kas nauja, rengti savišvietai, savimokai, nenutrūkstamam mokymuisi“. Autorius mokymosi sampratą patikslina (2007, p. 152), jis teigia, kad mokymasis yra „tikslinga veikla siekiant įsisavinti žmonijos sukauptos patirties pagrindus, įgyti teorinės ir praktinės veiklos mokėjimų ir įgūdžių.“ Mokymasis nevyksta tik stebint, klausantis ar jaučiant, nes svarbiausios yra mąstymo struktūros, kurios plėtojamos, remiantis individo veikla ir patirtimi. Ugdytiniai plečia asmeninį žinojimą apie įvykius ir atvejus, remdamiesi savo patirtimi ir ankstesniu žinojimu. *Mokymasis priklauso* nuo aplinkos, informacijos pobūdžio ir turimų žinių. Autoriai (Berry, Sahlberg, 1996; Corte, 1993; Šiaučiukėnienė et al., 2011; Teresevičienė et al., 2004) *šiuolaikinio mokymosi esmę* apibrėžė taip: 1. *Mokymasis yra aktyvaus konstravimo procesas*, o ne žinių ir įgūdžių perdavimas. Besimokantieji nėra tik pasyvūs „priėmėjai“. Konstravimas galimas tada, kai mokymosi procesas yra orientuotas į besimokantįjį, kuris mokosi per pažinimą. Svarbu yra sąlygų sudarymas ir parama. 2. *Mokymasis yra gausėjančių žinių sujungimas*, jis pagrįstas jau turimomis žiniomis ir kognityvinėmis struktūromis. 3. *Mokymasis yra bendradarbiavimas*. Socialinė sąveika gali vesti į žinių

konstravimo ir transformavimo procesą, kai besimokantieji bendradarbiaudami kuria naujas koncepcijas ir įgūdžius. 4. *Mokymasis yra savireguliuojantis procesas.* Savireguliacija reiškia, kad besimokantysis turi įgūdžių, leidžiančių jam pačiam susikurti mokymosi procesą, procesui vadovauti ir jį kontroliuoti, norą mokytis ir gali reflektuoti, įvertinti visą mokymosi procesą. 5. *Mokymasis yra orientuotas į tikslą.* Šis procesas efektyvus ir prasmingas yra tada, kai besimokantysis aiškiai suvokia tikslą ir kelią jam pasiekti. 6. *Mokymasis susijęs su kontekstu ir aplinka.* Efektyvus mokymasis yra veikla, kurioje dera proto, kūno, aplinkos ir konteksto veikla. Mokymasis sustiprinamas, priartinus jį prie realaus gyvenimo konteksto, kuriame egzistuoja tiek socialinis, tiek fizinis komponentai. 7. *Žmogus mokosi, remdamasis sukaupta patirtimi, įgūdžiais ir jam būdingais mokymosi būdais.*

Mokymasis yra traktuojamas kaip *savęs ugdymas, socialinių įgūdžių tobulinimas ir kognityvinis ugdymas* (Dalín et al., 1999; Šiaučiukėnienė et al., 2011; Teresevičienė et al., 2004). *Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme* (2011) mokymasis suprantamas kaip savišvieta arba savarankiškas mokymasis, kuris remiasi asmens iš įvairių šaltinių gaunamomis žiniomis ir praktine patirtimi. Panašus mokymosi apibrėžimas pateikiamas *Visuotinėje lietuvių enciklopedijoje* (2007), mokymasis apibūdinamas kaip tikslinga žmogaus veikla, per kurią suvokiamos ir įsisavinamos žmonijos sukauptos patirtys ir žinios, įgyjama teorinės ir praktinės veiklos įgūdžių.

Mokymasis šiandien *suprantamas plačiau nei švietimas*, nes švietimas tėra socialinė institucija. Mokymosi siaurinimas iki socialinės mokymosi institucijos yra vienas iš moderniajai epochai būdingų bruožų. Net ir visos kartu paimtos socialinės institucijos negali aprėpti mokymosi, nes mokymasis yra *žmonių ir paties gyvenimo ypatybė*. Mokymasis yra *sąmoningas patirties rezultatas*, tačiau galima internalizuoti tam tikrus įvykius, nutikusius patyrimo ar suvokimo periferijoje. Tokiu atveju mokymasis yra *kasdienio gyvenimo ir sąmoningos patirties esmė*; tai procesas, kai patirtis transformuojama į žinias, įgūdžius, vertybes ir įsitikinimus, kai kasdienis patyrimas yra nuolat įprasminamas, nes sąmoningo žmogaus patyrimas susijęs su laiku, erdve, visuomene ir tarpusavio santykiais. Mokymasis yra žmogaus būties pamatas, kuris pasireiškia konkrečioje erdvėje, visuomenėje ir konkrečiu laiku (Jarvis, 2001). Autorius pastebi, kad kai kurie tyrėjai yra pabrėžę humanizmo svarbą mokymuisi (Habermas, 1984) ir jo patirtinį pobūdį. Mokymasis – pagrindinis žmonių prisitaikymo būdas, jei nesimokytume galbūt net negalėtume išgyventi. Šis procesas yra sudėtingas, daugiabriaunis dalykas (Kolb, 1984). Pripažįstama, kad profesinė veikla yra ne savaiminis klasėje įgytų žinių taikymas, bet žinių naudojimas, besiremiantis profesinės veiklos apmąstymais, galimybe išmokti daugiau ir dirbti efektyviau. Mokymasis visą gyvenimą apima institucijų, organizacijų, visuomenės teikiamas galimybes mokytis ir individo tobulėjimą, jo atsakomybę už mokymąsi (Teresevičienė et al., 2006, p. 29). *Išanalizavus įvairių autorių mintis, galima apibendrinti, kad mokymasis yra laikomas asmeninių teorinių ir praktinių žinių, nuostatų, ugdomų vertybių perėmimu ir gebėjimu jas pritaikyti profesinėje veikloje. Mokymas(is) yra asmenybės proceso kūrimas, kuris remiasi individualiu žmogaus patyrimu. Mokymas ir mokymasis, t. y. tobulėjimas, ir yra būdingas visoms veikloms, kuriomis užsiima žmogus.*

1.1.2. Mokymo(si) tipai ir jų raiška

Jau 2001 m. *Mokymosi visą gyvenimą memorandum*e, R. Laužacko ir kitų autorių monografijoje (2005) yra minimi trys mokymosi tipai: formalusis, neformalusis ir savaiminis. M. Teresevičienė su bendraautorėmis (2006, 37) terminą „mokymosi tipai“ keičia terminu „mokymosi dimensijos“, A. Fokienė (2007 b) – „mokymosi formos“. *Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme* (2011), apibrėžiant švietimo sampratą, parodomas švietimo galimybės: formalusis švietimas, neformalusis švietimas, informalusis švietimas. *Disertacijoje autorių pateikti ir dokumentuose apibrėžti terminai yra vartojami kaip sinonimai, tai darbo esmės nekeičia, tačiau tyrimo lauke disertantė vartoja „mokymosi tipų“ terminą.*

Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas (2011, p. 4) reglamentuoja mokymosi formas, siejamas su švietimo sąvoka. Švietimas – ugdymas ir išsilavinimo teikimas, savišvieta; taip pat mokinių, jų tėvų (globėjų, rūpintojų), švietimo įstaigų, mokytojų ir kitų švietimo teikėjų, švietimo pagalbos specialistų veiklų visuma. Švietimas (angl. *education*) – „pagrindinė ugdymo funkcija, tenkinanti individo ir visuomenės informacinius poreikius. Pagrindinės švietimo funkcijos mokymas ir lavinimas“ (Jovaiša, 2007, p. 288). Įstatyme deklaruojama, kad švietimas gali būti: *formalusis* švietimas – „švietimas, vykdomas pagal Lietuvos Respublikos teisės aktų nustatyta tvarka patvirtintas ir įregistruotas švietimo programas, kurias baigus įgyjamas pradinis, pagrindinis, vidurinis arba aukštasis išsilavinimas ir (ar) kvalifikacija arba pripažįstama kompetencija, reikalinga įstatymų reglamentuojamam darbui ar funkcijai atlikti“ (*Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas*, 2011, 2); *neformalusis* švietimas – „švietimas pagal įvairias švietimo poreikių tenkinimo, kvalifikacijos tobulinimo, papildomos kompetencijos įgijimo programas, išskyrus formaliojo švietimo programas“ (*Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas*, 2011, 3); *savišvieta* – savarankiškas mokymasis.

Formalusis mokymasis vyksta švietimo ir mokslo įstaigose. R. Laužackas, E. Stasiūnaitienė, M. Teresevičienė (2005) teigia, kad mokymosi veikla yra tikslinga, apgalvota, organizuota, su fiksuota trukme ir tvarkaraščiu, hierarchine vertinimo sistema, formaliais priėmimo ir registracijos reikalavimais. Jam būdingas iš anksto numatytas turinys, metodai ir mokymosi priemonės. Besimokantieji gauna pripažintus diplomus. Formaliojo kvalifikacinio tobulinimosi formos yra šios: dėstomojo dalyko ir jo metodikos, pedagogikos, psichologijos, humanitarinių ir socialinių disciplinų kursai; tikslinės stažuotės ir kita. Tačiau E. Jurašaitė-Harbison (2005) teigia, kad formalusis mokymasis šiek tiek riboja laisvo pasirinkimo galimybes, nes pedagogas yra išsprautas į rėmus ir turi priimti jam teikiamą informaciją tokią, kokia yra pateikiama.

Informalusis (savaiminis) mokymasis – tai natūralus kiekvieną dieną vykstantis mokymasis. R. Laužacko ir kitų mokslininkų (2005, p. 22) teigimu, *savaiminis mokymasis* „siejasi su asmens individualia iniciatyva, asmenine patirtimi, laisvalaikio leidimu, bendruomenine veikla“. Šio mokymosi pagrindas yra profesinių, asmeninių, socialinių, dvasinių poreikių tenkinimas. Profesinio tobulėjimo procese savaiminis, kitaip dar vadinamas patirtiniu, mokymasis yra labai svarbus komponentas. Atsižvelgiant į laiko ir išteklių, skirtų mokymuisi, pobūdį, mokymosi procesas gali būti tikslinis arba atsitiktinis.

Neformalusis mokymasis vyksta šalia pagrindinių švietimo ir mokymo sistemų (paprastai neišduodami formalizuoti sertifikatai). R. Laužackas ir kiti mokslininkai (2005, 21) papildė šią sampratą, nurodo mokymosi vietą, pabrėžia, kad „neformalusis mokymasis vyksta ne pagrindinėse švietimo ir mokymosi sistemose, o šalia jų. Bendra su formaliu, tai jog jis apribojamas institucine priklausomybe“. Neformalusis mokymasis gali vykti darbo vietose, jį gali organizuoti asmenys ar organizacijos, kurios kuria papildomas suaugusiųjų mokymosi galimybes. 1 lentelėje apibendrinama, kaip autoriai apibūdina mokymosi tipus.

1 lentelė

Formaliojo, neformaliojo ugdymo ir savaiminio mokymosi sąvokų apibrėžtys

Autoriai	Formalus švietimas	Neformalusis švietimas	Informalusis (savaiminis) mokymasis
Tight (2002)	Švietimas, kurį teikia švietimo sistema, valstybės sudaryta ar remiama konkrečioms tikslams pasiekti (Groombrifge, 1983).	Bet kokia organizuota sisteminga pedagoginė veikla, vykdoma už formalios sistemos ribų. Jos tikslas – organizuoti tam tikros rūšies mokymąsi atskiriems gyventojų pogrupiams, suaugusiesiems, vaikams. Taip apibrėžtas neformalusis švietimas apima žinių gilinimo, mokymo, suaugusiųjų raštingumo programas, profesinių įgūdžių mokymą už formalios sistemos ribų, sveikatos, mitybos, šeimos planavimo ir kitomis temomis (Coombs, Ahmed, 1974).	Visą gyvenimą trunkantis procesas, kurio metu kiekvienas individas įgyja ir kaupia žinias, įgūdžius, požiūrius ir įžvalgas iš kasdienės veiklos ir buvimo aplinkoje (namie, darbe, žaisdamas: iš šeimos ir draugų pavyzdžio, iš kelionių, skaitydamas laikraščius ar knygas klausydamasis radijo, žiūrėdamas televiziją ir pan). Savaiminis mokymasis yra neorganizuotas, nesisteminis, kartais net nekryptingas bet sudaro didžiąją kiekvieno asmens viso gyvenimo mokymosi dalį (Coombs, Ahmed, 1974).
Green, Oketch, Preston (2004)	Organizuotas ir iš anksto apgalvotas, kryptingas mokymasis, kurio rezultatai akredituojami.	Darbo vietoje ar už jos ribų organizuotos veiklos rezultatai, norint rezultatų pasiekti, reikia mokytis, tačiau jie neakredituojami.	Tai, kas vyksta specialiai neorganizuojant arba atsiranda kaip šalutinis kitų veiklų produktas.
Eurostat (2004)	Mokyklų, koledžų, universitetų ir kitų formalus ugdymo institucijų sistemoje teikiamas ugdymas, kuris įprastai apima nenutrūkstamą stacionarų vaikų ir jaunų žmonių ugdymą.	Bet kokia organizuota ir ilgalaikė ugdymo veikla, kuri tiksliai neatitinka formalus ugdymo apibrėžimo. Neformalusis švietimas gali vykti ir pačiose ugdymo įstaigose, ir už jų ribų, aptarnauti visų amžiaus grupių asmenis.	Iš anksto apgalvotas, kryptingas, bet ne toks organizuotas ir struktūruotas, galintis apimti mokymosi veiklas šeimoje, darbo vietoje ir kasdieniame kiekvieno asmens gyvenime, yra savivaldus ir socialiai orientuotas.
Colardyn, Bjornavol (2004)	Formalus mokymasis vyksta organizuotai ir struktūriškai apibrėžtame kontekste (formalus ugdymas, mokymai kompanijoje) iš anksto šį procesą numačius kaip mokymąsi. Jis gali baigtis formaliu pripažinimu (diplomo, sertifikato išdavimu). Formalusis mokymasis yra iš anksto apgalvotas / kryptingas besimokančiojo aspektu.	Neformalųjį mokymąsi sudaro planuotos veiklos, kurios nedeclaruojamos kaip mokymasis, bet jose yra svarbus mokymosi elementas. Neformalus mokymasis yra kryptinga besimokančiojo veikla.	Savaiminis mokymasis apibrėžiamas kaip mokymasis, kuris atsiranda iš kasdienės gyvenimiškos veiklos, susijusios su darbu, šeima ar laisvalaikiu. Jis dažnai vadinamas patirtiniu mokymusi ir iš šalies gali būti suprantamas kaip atsitiktinis mokymasis. Savaiminis mokymasis struktūriškai neapibrėžtas mokymosi tikslų, mokymosi laiko ir / arba mokymosi pagalbos aspektais. Savaiminis mokymasis gali būti kryptingas, tačiau dažniausiai jis daugiašakis ir įvairialypis.

Parengta remiantis Golding, B., Brown, B., Foley, F. (2009). Informal learning: a discussion around defining and researching it's beasts and importance *Australian Journal of adult Learning*, 49 (1), 34–56; Žydzūnaitė, V., Lepaitė, D.,

Autoriai, siekiantys apibrėžti savaiminį mokymąsi, atskleiddami šio reiškinio specifiką, priešina jį su formaliuoju ir neformaliuoju ugdymu.

Iš pateiktų apibrėžčių mokslinėje metodinėje literatūroje sunku atskirti savaiminį ir neformalųjį mokymąsi. Kiti autoriai (žr. 2 lentelę) išskiria nemažai kriterijų, kurie padėtų apibrėžti esminius mokymosi tipų skirtumus.

2 lentelė

Mokymo(si) skirtumų kriterijai

Kriterijai	Mokymosi tipai		
	Formalus	Neformalus	Informalus(is) (savaiminis)
Apgalvotas	*	*	*/+ ⁵
Organizuotas	*	*	
Institucinė struktūra ir vieta	*	*	
Hierarchinė vertinimo sistema	*		
Priėmimo reikalavimai	*		
Registracija	*		
Iš anksto numatyti mokymosi metodai	*		
Numatyta trukmė (periodas, tvarkaraštis)	*		

Parengta remiantis Laužackas, R., Stasiūnaitė, E., Teresevičienė, E. (2005). *Kompetencijų vertinimas neformaliajame ir savaiminiame mokymesi. Monografija*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas, p. 21

Visi mokymosi tipai yra svarbūs individo, profesijos atstovo ar visuomenės piliečio tobulumui siekti, tačiau praktika rodo, kad formalusis mokymosi tipas dažniau dominuoja jauno žmogaus gyvenime (t. y. pabaigus mokyklą ir siekiant įsigyti procesiją). R. M. Andriekienė ir B. Anužienė (2007) jį vadina *mokykliniu* švietimo posistemiū (įskaitant ir aukštąją mokyklą). Kaip tik tas amžius šiam mokymosi tipui ir yra palankiausias, nes tuo metu žmogaus tikslas yra įgyti profesiją. Šiuo laikotarpiu žmogus dažniausiai yra laisvas, nesuvaržytas šeiminių ar darbinių įsipareigojimų, turi nemažai laiko ir gali jį tinkamai paskirstyti, todėl formalus mokymosi formos kriterijai (vieta, trukmė, tvarkaraštis ir t. t.) kelia mažiausiai rūpesčių. Dėl šių priežasčių, anot D. Beresnevičienės, pastebimas „vienas iš suaugusiųjų mokymąsi lemiančių veiksnių – padidėjęs poreikis mokytis ne dėl atestato ar diplomo (t. y. formalioje švietimo sistemoje), o siekiant profesinio ar asmeninio tobulėjimo (t. y. neformaliojoje švietimo struktūroje)“ (Beresnevičienė, 1990, p. 44). Šią tendenciją nulemia besikeičianti aplinka, kelianti vis naujus reikalavimus, todėl specialistams tenka ir net būtina kelti kvalifikaciją: plėtoti žinias, tobulinti įgūdžius, įvertinti ir ugdyti profesines nuostatas; persikvalifikuoti, įvaldyti vis kitas technologijas ir gebėjimus. Be to, M. Knowles (2007, 38) mano, kad suaugę asmenys turi suvokti priežastis, kodėl mokosi, nes jie jau turi įgiję gyvenimiškos patirties ir mokymą(si) laiko problemų sprendimo ar optimalių rezultatų pasiekimo būdu. Todėl suprantama, kad patirties turintys pedagogai gali rinktis jiems priimtinius ir patogius mokymosi tipus. Koks tipas profesiniam tobulėjimui labiausiai tinka, galima būtų matyti iš A. Fokienės (2007 a, 38) pateiktos

⁵, ² * – iki galo, + - iš dalies

lentelės, kuri išsamiau nei anksčiau minėti autoriai charakterizuoja formaliojo, neformaliojo ir savaiminio mokymosi aspektus (žr. 3 lentelę).

3 lentelė

Mokymo(si) tipų palyginimas

Mokymą(si) charakterizuojantys aspektai		Formalus	Neformalus	Savaiminis (informalus)
Vieta	Vyksta mokymosi institucijoje	*2	*	
Procesas	Mokymosi procesas struktūriškai apibrėžtas (numatytas mokymosi laikas, metodai, vertinimo strategijos ir pan.)	*	*	
	Mokymosi procese svarbus mokytojo vaidmuo	*	-	
Tikslai	Iš anksto numatyti tolimieji ir artimieji mokymosi tikslai	*	*	+
	Aukšta mokymosi motyvacija, sąlygota asmeninių mokymosi poreikių	+	*	*
Turinys	Mokymosi turinys iš anksto žinomas	*	+	
	Orientacija į teorinių, filosofinių, kritinio mąstymo pagrindų ugdymą	*	+	+
	Orientacija į praktinių problemų sprendimą	+	*	*
Pasiekimų pripažinimas	Mokymosi pasiekimai pažymimi valstybės pripažintu dokumentu	*		

Parengta remiantis Fokienė, A. (2007 a). Neformaliojo ir savaiminio mokymosi pasiekimų vertinimas profesijos mokytojų rengime: poreikiai ir prielaidos. *Profesinio rengimo tyrimai ir realijos*, 14. p. 38

Mokslininkai J. Malcolm, P. Hodkinson ir H. Colley (2003, p. 317) teigia, kad, tyrinėjant patyrusių mokytojų mokymąsi darbo vietoje pagal mokymosi vietą, procesą, tikslus ir turinį paaiškėjo, jog dauguma mokytojų mokosi savaiminiu būdu. Jų mokymosi turinys atspindėjo orientaciją į praktinių problemų sprendimą, be to, nustatyta, kad dalis mokytojų mokosi pagal įvairias programas, vyksta į kursus (t. y. neformaliuoju būdu), o jų mokymosi formos ir turinio pasirinkimas glaudžiai susijęs su jų kasdieniniame darbe išskylančiais profesiniais klausimais.

Mokymosi visą gyvenimą memorandume teigiama (2001), kad žinių, įgūdžių ir sąvokų, kurias įgyjame vaikystėje ir jaunystėje šeimoje, mokykloje, kolegijoje ar universitete, neužteks visam gyvenimui, todėl svarbu integruoti mokymąsi į suaugusiųjų gyvenimą, vadinasi, natūralu, kad formalųjį mokymąsi dažnai *papildo neformaliuoju ar savaiminiu mokymosi būdu plėtojamoms kompetencijoms*, kai pedagogai keičiasi patirtimi įgyvendindami ir reflektuodami formaliuoju būdu įgytą patirtį. Toliau bus apžvelgti autorių požiūriai ir dokumentai, kuriuose mokymosi tipai bus apibendrinti terminu *mokymosi forma*. *Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme* (2011, p. 3) teigiama, kad „mokymosi forma – švietimo teikėjo siūlomas ir asmens pasirinktas mokymosi organizavimo būdas.“ Abu minėti terminai siejami su ta pačia sąvoka, todėl vartojami sinonimiškai.

Suaugusiųjų mokymąsi analizuojančioje literatūroje (Foley, 2007) išskiriamos keturios galimos mokymosi formos: *formalusis, neformalusis, informalusis (savaiminis) ir šalutinis*.

- *Formaliojo mokymosi* forma numato, kad suaugusiųjų mokymasis yra organizuojamas profesionalių švietėjų pagal suaugusiems sudarytas mokymosi programas, numatančias konkrečius

mokymosi rezultatus, kurie dažnai atitinka kvalifikacijos pripažinimo reikalavimus. Formaliojo mokymosi atveju nurodoma, kokioje formalioje švietimo institucijoje jis vykdomas.

- *Neformaliojo suaugusiųjų mokymosi* forma pasitelkiama tada, kai suaugusiesiems kyla vienkartinių arba atsitiktinių mokymosi poreikių. Ši forma dažniausia mokantis įvaldyti naujas technologijas ar susipažįstant su socialinėje aplinkoje atsirandančiomis naujovėmis.

- *Savaiminio mokymosi* forma siejama su suaugusiųjų polinkiu pasimokyti iš savo ar kitų patirties. Ji gali būti įgyvendinama mokantis individualiai arba grupėse. Grupėse šia forma mokomasi dalijantis patirtimi darbo vietoje ar kasdienėje veikloje. Savaiminio mokymosi forma, kaip teigia M. Teresevičienė ir jos bendraautorės (2006), suprantama kaip natūralus, nuolat vykstantis suaugusiųjų mokymasis, kurio šaltinis gali būti kasdienis žmogaus gyvenimas. Savaiminis mokymasis gali vykti iš anksto neplanuojant, neorganizuojant. Tokio mokymosi pagrindas yra asmeniniai, socialiniai, ekonominiai ar šeimos poreikiai. Panašaus pobūdžio suaugusiųjų veikla gali būti neatpažįstama kaip mokymasis.

1. *Šalutine mokymosi* forma laikomas mokymasis, kuris vyksta atliekant konkrečią veiklą, bendraujant su kitais žmonėmis socialinėse, kultūrinėse ar politinėse situacijose. Tokios formos mokymasis yra tarytum konkrečios veiklos palydovas, todėl pačios veiklos metu jis gali būti suvokiamas arba nesuvokiamas kaip mokymasis. Jis gali vykti nuolat, jei suaugusieji gyvendami ir dirbdami nuolat siekia tobulėti. Tokią mokymosi formą M. Teresevičienė (2006) vadina aplinkybe, jai būtų galima priskirti žiniasklaidos įtaką. Analizuojant mokymosi tipų aprašymus vėlesnėje mokslinėje ir akademinėje literatūroje, įstatymuose apie šalutinį mokymąsi nėra užsimenama, todėl galima daryti prielaidą, kad jis sutapatinamas su savaiminio mokymosi forma. Šalutinio mokymosi formos turinys (remiantis G. Foley požiūriu) yra labai artimas savaiminio mokymosi turiniui.

Europos komisijos komunikate *Siekiant paversti Europos mokymosi visą gyvenimą erdvę tikrove* (p. 32–33) pagrindinės sąvokos apibrėžiamos taip:

- a) *Formalusis mokymasis* (angl. *formal learning*) vyksta švietimo institucijoje. Šis mokymasis yra struktūruotas pagal mokymosi tikslus, laiką ir mokymo palaikymą. Apčiuopiamas formaliojo mokymo rezultatas yra diplomai arba pažymėjimai. Toks mokymasis taip pat pasižymi suaugusiojo intencija mokytis.
- b) *Neformalusis mokymasis* (angl. *non-formal learning*), skirtingai nei formalus mokymasis, nevyksta švietimo institucijoje. Jis taip pat yra struktūruotas pagal mokymo(si) tikslus, laiką ir mokymo palaikymą, tačiau besimokančiajam nėra išduodamas pažymėjimas. Šis mokymasis (taip pat kaip ir formalusis) pasižymi suaugusiojo intencija mokytis.
- c) *Informalusis (savaiminis) mokymasis* (angl. *informal learning*) yra kasdinių veiklų (darbo, šeimos, laisvalaikio rezultatas). Skirtingai nei formalusis mokymasis, informalusis (savaiminis) mokymasis nepasižymi struktūruotumu pagal tikslus, laiką ir mokymo palaikymą. Šis mokymasis gali vykti suaugusiajam neturint intencijos mokytis.

Pažymėtina, kad mokymosi visą gyvenimą kontekste formalusis, neformalusis ir informalusis mokymasis traktuojami kaip vienas kitą papildančios dalys, sąlygojančios visaapimančią mokymąsi. Mokymasis visą gyvenimą išplečia mokymo ir mokymosi sampratą, o mokymosi savivalda ir savarankiškumas tampa svarbiomis žmogaus charakteristikomis. *Vadinasi, neformaliojo ir savaiminio mokymo reikšmingumo ir lygiavertiškumo pripažinimas, akcentuojant pačias mokymosi galimybes, sąlygoja holistinio požiūrio į žmogų (savo srities profesionalą) ir visuminio mokymosi raišką* (Teresevičienė et al., 2006, p. 37). *Lietuvos, kuri yra viena iš Europos Sąjungos narių, ikimokyklinio ugdymo institucijų pedagogai turi galimybę kelti profesinę kvalifikaciją trimis tipais: formaliuoju (specialybės įgijimas, perkvalifikavimas, antrosios pakopos universitetinės studijos); neformaliuoju (suaugusiųjų švietimas, mokymasis kvalifikacijos tobulinimo institucijose, darbo vietoje, kursuose, seminaruose ir t. t.); informaliuoju (savaiminiu), t. y. savišvieta kaip saviugdų komponentu (savarankiškai diagnozuojami mokymosi poreikiai, numatomi tikslai, susirandami reikalingi šaltiniai, pasirenkama mokymosi strategija ir įsivertinamos įgytos žinios), mokymosi vieta nėra apibrėžta, tai gali vykti visur. Apžvelgus Lietuvoje taikomus ir dokumentuose reglamentuojamus mokymosi tipus ir jų turinio sampratas galima daryti prielaidą, kad formalusis mokymas(is) yra tas suaugusiojo žmogaus etapas, kada įgyjama profesija, o neformaliuoju ir savaiminiu mokymosi būdais dažniausiai mokomasi profesinės veikos metu.*

1.1.3. Mokymo(si) organizacijoje lygmenys ir reikšmė

Paskutiniojo dešimtmečio teoriniuose ir direktyviniuose Europos Sąjungos ir kitų šalių (taip pat ir Lietuvos) švietimo dokumentuose vis labiau išsivertina požiūris, kad pagrindiniai asmens bendrojo ugdymo tikslai ir uždaviniai sietini su gyvenimui ir profesinei veiklai būtinų kompetencijų puoselėjimu. Mokymasis tampa kiekvienos organizacijos kultūros dalimi, nes padeda jai aktyviai prisitaikyti prie vykstančių pokyčių (Česnulevičienė, Lakis, 2002). Remiantis tyrimais ir minėtais dokumentais, apibūdinančiais mokymosi tipų įvairovę ir galimybes priartinti mokymą(si) prie pačios organizacijos, pastebėta, kad darbo vieta gali būti traktuojama kaip puiki mokymosi aplinka, sujungianti neformalų ir informalų mokymąsi, individualų ir komandinį darbą.

Organizacija – tai žmonių kolektyvas, suburtas ar susibūręs kokiam nors darbui ar veiklai atlikti <...> (Tarptautinių žodžių žodynas, 2001, p. 705). L. Jovaiša (2007) organizaciją apibrėžia kaip grupę žmonių, kuriuos vienija bendra programa, tikslai. Organizacija yra socialinė sistema, turinti tikslą ir ribas, kurios skiria vidinę aplinką nuo išorinės aplinkos ir suteikia narių veiklai aiškią struktūrą (Senge, 1990; cit. pagal Zuzevičiūtė, Teresevičienė, 2007). A. Sakalas, V. Šilingienė (2000) vienu iš pagrindinių ir svarbiausių organizacijos bruožų vadina personalą, jo valdymą, nes personalas ir organizacija veikia vienas kitą, tarp jų egzistuoja glaudus ryšys. Anot mokslininkų, be personalo nebūtų organizacijos, o be organizacijos nebūtų personalo. Organizacija – darni socialinė sistema, kurią sudaro tarpusavyje komunikuojantys ir siekiantys bendrų tikslų žmonės, jų grupės. Ji skatina veiklos efektyvumą žinių visuomenėje, nes gali užtikrinti savo

darbuotojams kvalifikacijos kėlimą, mokymosi tęstinumą – žinias kūrybiškumo pagrindu paversti veiklos rezultatais (Driukeris, 2009).

R. Želvio (2001) teigimu, į organizaciją dirbti pakviestiems darbuotojams tenka nuolat dalyvauti mokymo(si) ir tobulinimo(si) renginiuose. Tik nenutrūkstantis organizacijos narių mokymasis, tobulėjimas kūrybiškumo pagrindu padeda sukurti aukštos kompetencijos žmogiškuosius išteklius.

Pedagogo profesinis tobulinimasis siekiant įgyti naujų žinių ir gebėjimų yra neatsiejamas nuo kasdieninio mokymo(si) proceso profesinėje veikloje, kuris suprantamas kaip interaktyvus, dinamiškas, permanentinis ieškojimo procesas. Šio proceso metu tyrinėjant ir sąveikaujant su aplinka gimsta naujas supratimas apie save patį ir supantį pasaulį (Stanišauskienė, 2005). Analizuojant ikimokyklinio ugdymo pedagogų kvalifikacijos tobulinimo aspektus būtina išskirti, kad 2014 m. rugpjūčio 29 d. įsigaliojo naujas LR Švietimo ministro įsakymas nr. V-774 „Reikalavimų mokytojų kvalifikacijai aprašas“, kuriame teigiama, jog ikimokyklinėje įstaigoje negali dirbti pedagogas, jei jis neatitinka trijų kriterijų: neturi aukštojo išsilavinimo, pedagogo kvalifikacijos ir nėra baigęs tos srities ugdymo programos. Vadinasi, visi pedagogai, norėdami dirbti šį darbą, privalo turėti valstybės pripažintą dokumentą (t. y. diplomą arba pažymėjimą), kitaip tariant, privalo būti jau perėję formalaus mokymosi etapą. Tokiu atveju ikimokyklinio ugdymo pedagogams aktualūs tampa kiti mokymosi tipai, t. y. neformalusis ir informalusis, kurie įprastai dominuoja kasdienėje profesinėje veikloje. Anot R. M. Andrikenės ir B. Anužienės (2007), tai profesinis posistemis (arba tęstinis profesinis mokyma(is)).

Visa ikimokyklinių įstaigų veikla prasideda nuo pedagogo asmenybės: jo gabumų, turimos kompetencijos, nuostatų darbo atžvilgiu. „Auklėtojų darbas yra įvairiapusis ir morališkai atsakingas visuomenės atžvilgiu, todėl jam kaip ugdytojui keliama nemažai reikalavimų. Auklėtojas turėtų taip veikti vaikus, kad visa tai, kas sudaro ugdymo turinį ir yra perteikiama – žinios, gebėjimai, įgūdžiai, nuostatos – taptų vaikų vidine nuosavybe. Dėl tos priežasties ikimokyklinio ugdymo pedagogas pats privalo nuolat tobulėti, perimti naujoves ir stengtis vadovautis tuo savo pedagoginėje veikloje“ (Monkevičienė, 1995, p. 30). Ikimokykliniu laikotarpiu pedagogas atlieka svarbų vaidmenį vaiko gerovei, todėl pabrėžiama, jog pedagogui žinios yra reikalingos, kad vaikas galėtų „klestėti“ ankstyvoje vaikystėje. Pedagogas turi nuolat vertinti ir tobulinti savo profesines žinias, ieškoti įvairių galimybių jas atnaujinti, kad galėtų padėti atsiskleisti vaiko potencialui.

Analizuodami mokymosi organizacijoje galimybes, vadybos mokslo atstovai išskiria darbuotojų mokymosi lygmenis. Viešojo sektoriaus organizacijose atlikusi besimokančios organizacijos bruožų analizę, R. Dačiulytė (2011) nustatė, kad organizacijose vyrauja teigiama darbuotojų nuostata tobulėti. Organizacijų darbuotojai mokymą(si) suvokia kaip neatsiejamą nuo organizacijos tobulinimo asmeniniu, komandiniu ir organizaciniu mokymosi lygmenimis. *Mokymasis individualiai* yra susijęs su konkretaus individo atskirai atliekamu organizacijai reikalingu darbu. *Mokymasis kolektyve* vyksta, kai organizacijos nariai veikia kartu padaliniuose, grupėse, komandose ar visos organizacijos mastu. *Mokymasis organizacijoje* yra visos organizacijos sistemos mokymasis, įgalinantis organizaciją ir jos narius absorbuoti naujas žinias, prisitaikyti

prie besikeičiančios aplinkos, priimti sprendimus. Tokio mokymosi rezultatas – įgytos organizacinės profesinės žinios (Jucevičienė, 2007, 2009). Matyt, neatsitiktinai teigiama kad ikimokyklinio ugdymo pedagogo žinios ir gebėjimai glaudžiai susiję su ikimokyklinio ugdymo plėtra, tokio pedagogo gebėjimu dirbti įvairių specialistų komandoje. Visa tai reiškia, kad ikimokyklinio ugdymo pedagogas turi dalyvauti kvalifikacijos tobulinimo sistemoje, kuri užtikrintų tokio proceso nuolatumą, tęstinumą (*Ikimokyklinio ugdymo kokybė*, 2012). M. Teresevičienė kartu su bendraautorėmis (2006) pabrėžia glaudų ryšį tarp išsilavinimo ir darbo pasaulio trimis lygmenimis. **Asmeninis lygmuo** – dalyvaujantys švietimo veikloje asmenys, besimokantys asmenys gali panaudoti įgytas žinias kaip asmeninę investiciją į savo ateitį, kurioje gali atgauti pinigus, investuotus siekiant geresnio išsilavinimo. **Organizacijos lygmuo** – tikimasi, kad organizacijos darbuotojų mokymai ir žmogiškųjų išteklių plėtra organizacijai leis gyvuoti ir klestėti (Teresevičienė et al., 2006, p. 24). Ne darbuotojai, o pati organizacija, atsižvelgdama į savo poreikius, numato ir nustato darbuotojų gebėjimų ir žinių ugdymo uždavinius ir sąlygas, sukuria ugdymo planus ir strategiją, kuri atitiktų organizacijos siekius (Gražulis et al., 2012, p. 233). **Visuomenės lygmuo** – tai valstybės politika palaikant priemones, kurių gali imtis vyriausybė, kad paskatintų žmones dalyvauti profesiniame rengime ir tęsiniame profesiniame mokymesi (Teresevičienė et al., 2006, p. 24). Vadinas, mokymas(is) visą gyvenimą apima institucijų, organizacijų, visuomenės teikiamas galimybes mokytis, individo tobulėjimą, jo atsakomybę už mokymąsi (Teresevičienė et al., 2006, p. 29). Anot P. Jucevičienės (1997, 33), „profesionaliai organizuojama saviugda sietina ir su tam tikra „paremiančia“ išorine sistema, kuri turi būti parengta įvertinant daugybę saviugdų poreikių ir situacijų, t. y. sistema, kuri padėtų žmogui nusistatyti konkretaus žinojimo ar kitos kokybės asmeninį lygį, atsižvelgiant į perspektyvos viziją padėtų formuluoti saviugdų tikslus, pasiūlytų reikalingą informaciją, alternatyvius saviugdų kelius ir būdus, pageidaujant – ir pedagogų dalyvavimą“.

Pedagogas turi turėti aiškius tikslus ir būti visą gyvenimą besimokančia asmenybe (Jurašaitė-Harbison, 2000). Jis privalo nuolat siekti plėsti savo paties žinias, ieškoti ir pasinaudoti galimybėmis plėsti jas asmeniškai ir profesionaliai (*Ohio's Early Childhood Core Knowledge & Competencies*, 2008). Kuo daugiau auklėtojas turi žinių, kuo aukštesnė jo kvalifikacija, tuo daugiau jis pajėgus ką nors veikti, tuo įdomesnė tampa jo veikla.

Ikimokyklinio ugdymo pedagogų mokymas(is) darbo vietoje iš tiesų yra *veiksmingas, nes patenkina mokymo poreikius ir sukuria mokymosi galimybes*, kuriomis remiantis naujos žinios toliau yra taikomos darbe, taip siekiama / laukiama geresnio vaikų ugdymo kokybės (Pineda-Herrero et al., 2010).

Remiantis B. Martinkaus, B. Neverausko, A. Sakalo (2002, p. 49–50) aptartu J. Sauer požiūriu galima teigti, kad *mokymasis yra kvalifikacijos, įgytos jau profesinėje veikloje, sudedamoji dalis*. Autorius, apibūdindamas kvalifikaciją, teigia, kad tai visų pirma yra „mokymosi ir lavinimosi proceso rezultatas ir įgytų sugebėjimų pritaikymas; antra – profesinis išsilavinimas, darbo patirties, mąstymo sugebėjimai“. Anot P. Jucevičienės (2007, p. 138), „kvalifikacija – asmens žinios, įgūdžiai, gebėjimai, įgyti mokantis ir dažniau

patvirtinti formaliai išduotu diplomu, pažymėjimu, įrodančiu asmens turimą potencialą konkrečios srities darbui atlikti.

Kvalifikacijos kėlimas pedagogui yra reikšmingas tada, kai jis pats tai pastebi, įvertina ir susieja su ugdymo proceso gerėjimu. Ugdymo institucijos politika kvalifikacijos kėlimo klausimais aiški, kai nuolat tiriami, aptariami ir tenkinami pedagoginiai, profesiniai, dalykiniai ir socialiniai jo poreikiai, skatinama kelti kvalifikaciją (Barkauskaitė, 2001). Kvalifikacijos tobulinimo procesas turi užtikrinti dermę tarp individualių ikimokyklinio ugdymo pedagogo poreikių, švietimo įstaigos poreikių ir nacionalinių poreikių. Individualūs ikimokyklinės įstaigos pedagogo profesinio tobulinimosi poreikiai suvokiami kaip galimybė realizuoti asmeninius gebėjimus, polinkius ir siekius, įveikti problemas, kurios yra kliūtis geresniems profesinės veiklos rezultatams ir pasitenkinimui darbu. *Auklėtojos mokymo(si) poreikiai siekiant kvalifikacijos tobulinimo taip pat turi būti suvokiami kaip galimybė įgyti stokojamų kompetencijų, svarbių darniai įstaigos veiklai ir jos bendruomenės išsikeltiems uždaviniams įgyvendinti.*

Mokslinėje literatūroje *kvalifikacijos* sąvoka traktuojama kaip asmens gebėjimai ir žinios, kurias jis sugeba tam tikroje veikloje panaudoti tam tikru lygiu (Fullan, 1998). Kad kvalifikacija yra žmogaus žinios, mokėjimai, gebėjimai, dažniausiai įgyjami mokantis, teigia ir E. Jurašaitė-Harbisson (2005). Pedagogo kvalifikacijos kėlimą analizavo M. Barkauskaitė (2001). *Ji pateikė išvadą, kad nuolatinis pedagogų mokymasis ir yra kvalifikacijos kėlimo pagrindas, nes pedagogas mokydamasis kelia savo kvalifikaciją.* Mokslininkai (Barkauskaitė, Bruzgelevičienė, 2002; Beresnevičienė, 2001; Jovaiša; Želvys, 2003) akcentuoja, kad *pedagogo kvalifikacija labiausiai lemia ugdymo sėkmę*, todėl mokytojas privalo ją nuolat tobulinti. Kaip pabrėžia A. Sakalas (1998), darbuotojas, turintis žinių daugeliui gyvenimo atvejų, yra laisvesnis, jis visada gali rinktis, jam lengviau gyventi, jo darbas ir kompetencija yra geriau vertinami pačioje organizacijoje.

Dažnai kintantys reikalavimai darbuotojų profesiniam tobulėjimui verčia juos nuolatos mokytis, kelti kvalifikaciją ir įgyti naujų kompetencijų. Mokymas(is) organizacijoje suvokiamas kaip naujų žinių įgijimas, turimų tobulinimas, atsakymų į rūpimus klausimus ieškojimas, mąstymo ir elgesio pokyčių formavimas. Mokslininkų tyrimai rodo, kad mokymasis yra nuolatinis profesinio tobulėjimo procesas, naudingas ir individui, ir organizacijai, kurioje jis dirba. Mokymasis yra būdingas asmenų, grupių, organizacijų lygmenims, o jo formavimasis vyksta abiem kryptimis: nuo asmens iki organizacijos ir atvirkščiai. Galima daryti išvadą, kad personalo mokymas ar kvalifikacijos kėlimas yra daugiau susiję su darbuotojų kvalifikacija, kuri reikalinga šiuo metu jų užimamoms pareigoms atlikti, o mokymasis siejamas su nuolat tobulėjančia organizacija. Profesinės kvalifikacijos kėlimas ir nuolatinis kompetencijų tobulinimas mokantis organizacijoje iš esmės yra pedagoginio sąmoningumo ugdymasis, tai grindžiama žinių įgijimu. Vadinasi, asmens mokymosi kultūra, suvokiama kaip sudėtinė grupės ar organizacijos kultūros dalis, daro poveikį visuomenės mokymo(si) kultūrai, o visuomenės, organizacijos ar grupės, kuriai priklauso asmuo, kultūra veikia individualią jo mokymosi kultūrą. Vadinasi, mokymas(is) organizacijoje nesuvokiamas be

asmens kvalifikacijos kėlimo ir turimų kompetencijų (žinių, įgūdžių) tobulinimo, taip atsižvelgiama į profesijos paskirtį ir organizacijos vystymosi tikslus.

1.1.4. Mokymo(si) darbo vietoje dimensijos

Dėl greito socioekonominio ir sociotechninio vystymosi ir su juo susijusių pokyčių darbo ir kvalifikacijos struktūrose mokymasis organizacijoje, t. y. realioje darbo aplinkoje, tampa vis reikšmingesnis siekiant turėti kompetentingų ir aukštos kvalifikacijos specialistų. Įstaigos aplinkoje patenkama į realią situaciją, sprendžiami su profesine veikla susiję klausimai, išgyvenamos socialinių santykių sukeltos problemos. Mokymasis realioje darbo aplinkoje sudaro sąlygas geriau suprasti tam tikrai profesijai būdingas vertybines nuostatas, konkrečios įstaigos veiklos normas, organizacijoje plėtojamas kultūros ir mikroklimato subtilybes. Tai veiksniai, lemiantys mokymosi darbo vietoje pranašumą (Kondratavičienė, Sajienė, 2007). Dėl greito socioekonominio ir sociotechninio vystymosi ir su juo susijusių pokyčių darbo bei kvalifikacijos struktūrose mokymasis realioje darbo aplinkoje įgyja vis daugiau reikšmės rengiant aukštos kvalifikacijos specialistus. Vienas svarbiausių mokymosi šaltinių, įskaitant specializuotus mokymus, mokymosi darbo vietoje šalininkų nuomone, yra iššūkiai darbe, žmonių sąveika ir bendradarbiavimas darbo vietoje (Clardy, 2000; Nieuwenhuis, Woerkom, 2007). Mokymasis darbe grindžiamas A. Leontjevo veiklos koncepcija⁶, kurioje teigiama, kad psichika, t. y. žmogus su savo žiniomis, kompetencija, asmeninėmis savybėmis, tobulėja dirbant. Darbinė veikla ne tik sukuria produktą – ji formuoja žmogų (Sakalas, 2012, p. 253). Organizacijos aplinkoje patenkama į realią situaciją, sprendžiami su profesine veikla susiję klausimai, išgyvenamos socialinių santykių sukeltos problemos. Mokymas(is) realioje darbo aplinkoje sudaro sąlygas geriau suprasti tam tikrai profesijai būdingas vertybines nuostatas, konkrečios įstaigos veiklos normas, organizacijoje plėtojamas kultūros ir mikroklimato subtilybės. Tai veiksniai, lemiantys mokymosi darbo vietoje pranašumą (Kondratavičienė, Sajienė, 2007, p. 103). Mokymo tikslas yra gerinti darbuotojų veiklos rezultatus ir konkurencingumą darbo rinkoje (Jančauskas, 2009, p. 65).

Žmogiškieji išteklių yra pagrindinis besimokančios organizacijos resursas siekiant kokybės, todėl jų kvalifikacijos tobulinimosi sistema neatsiejama nuo pačios institucijos. *Ekonomikos terminų žodyne* (2005, p. 293) žmogiškųjų išteklių sąvoka apibrėžiama dvejopai: tai yra šalies gyventojai, darbo išteklių arba tik darbo jėga.

Organizacijos lygiu įprastai yra vartojamas *personalo* terminas. Taip vadinami visi organizacijos darbuotojai. Terminas vartojamas oficialioje statistinėje atskaitomybėje ir suprantamas tarptautiniu mastu (Sakalas et al., 1996). *Dabartinės lietuvių kalbos žodyne* (1993) apibrėžiama, kad personalas yra „įstaigos, įmonės ir kiti darbuotojai, tarnautojai, sudarantys vieną profesinę kategoriją: įmonės personalas, pagalbinis,

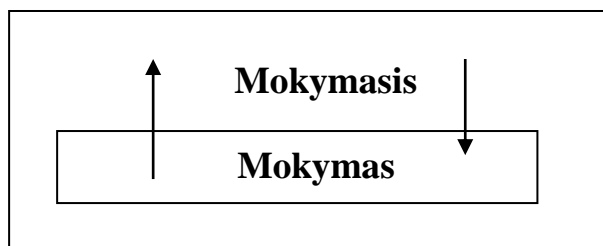
⁶ A. Leontjevo veiklos teorija (angl. *A. Leontiev's theory of action*) teigia, kad veikla yra sąveika tarp subjekto ir objekto per veiklą. Ryšys *subjektas – veikla – objektas* primena apskritimą. *Subjektas* (pedagogas) numato ir įgyvendina tam tikrą profesinę veiklą, tikslina jos sampratą, *veikla* daro tam tikrą įtaką *objektui* (ugdymo proceso kokybei), o tai savo ruožtu turi poveikį subjekto veiklai (mokymo(si) procesas). Poveikį daranti veikla reflektuojama, pedagogas apmąsto profesinės veiklos poveikį ugdymo proceso kokybei ir keičia veiklą, siekdamas jos veiksmingumo). Leontiev A. N. (1978). *Activity, Consciousness and Personality*. Prieiga per internetą: <https://www.marxists.org/arch3e/leontev/works/1978/>

mokomasis, administracinis personalas“ (p. 547). I. Bakanauskienė (2008, p. 223) teigia, kad personalo mokymasis tai – kryptingas organizacijos darbuotojų mokymasis, atsižvelgiant ne tik į organizacijos, bet ir darbuotojo tikslus; jo aktyvus subjektas yra pats darbuotojas. Tokia mokymosi samprata yra platesnė, ji didina darbuotojų motyvaciją nuolatos mokytis.

Disertacijos tyrimo objektas yra ikimokyklinio ugdymo institucijos žmogiškieji ištekliai, t. y. pedagoginis personalas. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2003 m. spalio 9 d. įsakyme Nr. ĮSAK-1407 „Pareigybių, kurias atliekant darbas yra laikomas pedagoginiu, sąrašas“ apibrėžiama pedagoginio darbo samprata“ teigiama, kad pedagoginį darbą ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje dirbančiais laikomi „auklėtojas, direktoriaus pavaduotojas ugdymui, direktorius, judesio korekcijos mokytojas (pedagogas), logopedas, meninio ugdymo mokytojas (pedagogas), mokytojas, neformaliojo (papildomojo) ugdymo mokytojas (pedagogas), plaukimo instruktorius, priešmokyklinio ugdymo pedagogas, psichologas, socialinis pedagogas, specialusis pedagogas, surdopedagogas, tiflopedagogas“ (Mečkauskienė, 2008, p. 155).

Darbuotojų mokymas – tai procesas, kurio metu suteikiama darbui būtinų žinių ir įgūdžių. Pasak autoriaus, mokymas būdingesnis pramonės ir verslo organizacijoms, kai naujus darbuotojus, neturinčius tinkamo išsilavinimo, tenka mokyti būsimojo darbo pagrindų. Mokymas organizacijoje – „tai įvairūs būdai, kaip naujam ar jau dirbančiam darbuotojui suteikti įgūdžių, reikalingų tam tikram darbui atlikti“ (Dessler, 2001, p. 156), o „organizacinis mokymasis – tai procesas, kurio metu organizacija įgyja ir naudoja naujas žinias, elgesio būdus ir vertybes. Jis vyksta visuose organizacijos lygiuose – tarp individų ir grupių, visos organizacinės sistemos mastu. Individai mokosi, sąveikaudami vienas su kitu ir su išoriniu pasauliu. Grupės mokosi, kai jų nariai bendradarbiauja siekdami bendrų tikslų. Visa sistema mokosi tada, kai egzistuoja ryšys su aplinka ir numatomos ateities permainos. Visose pakopose naujai įgytos žinios paverčiamos naujais tikslais, procedūromis, lūkesčiais, vaidmenimis ir sėkmės kriterijais <...>“ (Leonienė 2001, p. 91). Kaip pabrėžia A. Sakalas (1998), darbuotojas, turintis žinių daugeliui gyvenimo atvejų, yra laisvesnis, jis visada gali rinktis, kaip jam lengviau gyventi, jo darbas geriau vertinamas.

Disertacijoje laikomasi požiūrio, kad mokymas(is) ikimokyklinio ugdymo institucijoje (t. y. darbo vietoje) yra mokymo ir mokymosi procesų samplaika, procesas, kurio metu mokymas ir mokymasis papildo vienas kitą.



2 pav. **Mokymo(si) darbo vietoje samprata**

Pripažindami, kad mokytis galima ne tik formalizuotoje aplinkoje, kai kurie autoriai pabrėžia, jog dažniausiai žmonės mokosi darbe, bendraudami su kitais, žiūrėdami televiziją ar tiesiog dalyvaudami

kokioje nors veikloje (Indzidis, 2003; Jensen, 2001). Lietuvos integracija į Europos Sąjungą lemia naują požiūrį į švietimą ir pedagogams keliamų reikalavimų visumą. Šiuolaikinio pedagogo vaidmuo, anot S. Saulėnienės, V. Žydžiūnaitės, E. Katiliūtės (2006), apibūdinamas kaip itin svarbus ugdymosi paradigmos kaitos reiškinys, nes būtent pedagogas praktiškai įgyvendina pokyčius, kurie siejami su didele atsakomybe, naujais reikalavimais kompetencijai ir profesionalumui. *Mokymosi visą gyvenimą memorandumė* (2001) teigiama, kad žinių, įgūdžių ir sąvokų, kurių formalioju būdu įgyjame vaikystėje ir jaunystėje šeimoje, mokykloje, kolegijoje ar universitete, neužteks visam gyvenimui, todėl svarbu integruoti mokymąsi į suaugusiųjų gyvenimą. Natūralu, kad formalųjį mokymąsi, įsitvirtinus darbo rinkoje, *papildo neformalioju ir savaiminiu mokymosi būdu plėtojamos kompetencijos*, kai pedagogai keičiasi patirtimi, įgyvendina ir reflektuoja patirtį, lankosi kursuose, seminaruose, kuria projektus, organizuoja veiklas ir t. t.

Galvojant apie pedagogų mokymąsi kaip apie permanentinį procesą, apie siekį sukurti nuolatinę pedagogų mokymosi sistemą, svarbu sudaryti sąlygas mokymosi poreikių plėtotei ir lankstesnių galimybių mokymui(si) atsiradimui. S. Dawey (2003) teigia, kad mokymą(si) skatinantys veiksniai yra *kaita organizacijoje, darbo kokybės užtikrinimas, naujų technologijų įdiegimas*. Mokymasis, t. y. vertybė tiek asmenybei, tiek ugdymo įstaigai, turi būti prasmingas ir naudingas abiem šalims. Čia svarbu akcentuoti tokį *mokymąsi, kuris vyksta pedagogo kasdieninės profesinės veiklos procese, jo darbo vietoje*. K. Evans, P. Hodkinson, L. Unwin (2002) tyrinėjo mokymąsi darbo vietoje. C. N. Quinn (2004) pastebi, kad kiekvienoje darbo situacijoje yra galimybė mokytis. Nebūtina aukštojo (tretinio) ar aukštesnės pakopos mokslo sistema, teigia D. Albrecht ir T. Koskinen (2010). G. Garrick mokymąsi darbo vietoje sieja tik su informaliojo mokymosi samprata, nes tai susiję su savarankišku mokymusi grupėse, mokantis iš kito patirties, kolegų pokalbiais, individualiu veiklų planavimu, atsitiktiniu mokymusi (mokymasis dalyvaujant veikloje, mokymasis iš klaidų ir kt. (Garrick, 2001, p. 11). Mokymasis darbo vietoje (Cheetham, Chivers 2001) vyksta stebint kolegas, dirbant su ekspertais, rengiant bendrus projektus.

Kad mokymasis išliktų aktualus ir papildytų būsimų darbuotojų formuojamą žmogiškąjį kapitalą, jis turi būti glaudžiai susietas su darbo procesais ir virsti neatsiejama darbuotojų ir vadovų kasdienės veiklos dalimi. Tas pats pasakytina apie mokymą ir lavinimą įstaigoje, t. y. darbo vietoje, kuris daugelyje įstaigų ar įmonių vis dažniau būtina tvarka įtraukiamas į tam tikrų sričių specialistų pareiginius nuostatus. Profesinis tobulėjimas matomas kaip nuolatinis procesas, neatsiejamas nuo mokymo ir mokymosi; tai nepalaujamas veiklos apmąstymas ir perkonceptualizavimas (Kondratavičienė, Sajienė, 2007; Teresevičienė et al., 2006). Nekyla abejonių, kad įstaigos ar organizacijos personalo ugdymo veikla yra neišvengiama. Tai nulemia tokie veiksniai: *organizacijos tikslai, egzistuojančios problemos, darbuotojų darbo kokybė, karjeros planai, kvalifikacijos „senėjimas“ ir pan.* (Bakanauskienė, 2008). Žinios gali būti įgyjamos įvairiais būdais, kurių kiekvienas turi tiek formalumo, tiek ir savaimingumo bruožų. Kai kalbama apie mokymąsi darbo vietoje, nėra lengva atskirti ir apibrėžti neformalųjį ir savaiminį mokymąsi. Publikacijos mokymosi darbovietėje tema dažniausiai apibūdina šį procesą kaip savaiminį (Jurašaitė 2008 b) arba kaip neformalųjį (Eraut, 2004; Jurašaitė 2005; Simonaitienė, 2003, 2007).

Visų pirma bus aptarti neformaliojo mokymo(si) darbo vietoje raiškos aspektai. Besimokančiojo atžvilgiu *neformalusis mokymas(is)* yra tikslingas mokymosi procesas (Bjornavold, 2000; *EU Knowledge system for lifelong learning; Mokymosi visą gyvenimą memorandumas*, 2001). *Neformalusis mokymas(is)* vyksta šalia pagrindinių švietimo ir mokymo sistemų. *Jis apgalvotas ir organizuotas, būdingas kvalifikacijos tobulinimo sričiai, todėl gali būti teikiamas darbo vietoje, juo gali rūpintis visuomenės organizacijos ir grupės, taip pat organizacijos, įkurtos formaliai sistemai papildyti.* Valstybės pripažinti dokumentai neišduodami. Šis suaugusiųjų švietimas apima asmens bendrosios kultūros ugdymą, profesinei veiklai reikalingų žinių įgijimą, gebėjimų lavinimą bei tobulinimą (*Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategija*, 2004). H. D. Hodkinson; P. M. Hodkinson (2004 a, 2004 b) tyrinėja pedagogų mokymosi procesus, mokymosi tipų raiškas darbo vietoje. Tyrimai atskleidė, kad įprastai mokymosi tipus organizacijoje labai sudėtinga identifikuoti, tačiau mokymosi turinys priklauso nuo pedagogo asmeninių savybių ir organizacijoje vyraujančios mokymosi kultūros. Neformalusis (tolimesnis) ugdymas vyksta, kai besimokantieji nusprendžia įgyti daugiau žinių ar įgūdžių savanoriškai studijuodami su mokytoju, padedančiu įgyvendinti jų pačių organizuotą mokymo programą. Taip būna daugelyje suaugusiųjų rengimo kursų ir seminarų metu (Malcolm et al., 2003).

Be to, neformalusis mokymasis gali vykti ne tik darbo vietoje (kursai, seminarai), stažuotėse savo šalyje arba užsienyje, neformaliojo švietimo institucijose (kursai), jį gali teikti organizacijos ir tarnybos, įkurtos formaliosioms švietimo sistemoms papildyti (meno, muzikos, sporto mokyklos), asmenys gali mokytis neformaliai dalyvaudami pilietinių visuomenės organizacijų ir grupių (pavyzdžiui, jaunimo organizacijų, profsąjungų, politinių partijų), labdaros ar pan. organizacijų (pavyzdžiui, „Carito“) veikloje, dirbdami bendruomenei naudingą darbą arba savarankiškai. Neformaliajam mokymuisi būdingas cikliškumas ir planavimas, jis gali būti vertinamas, tačiau nėra kokia nors forma įteisinamas (Burkšaitienė, Šliogerienė, 2010, p. 39).

Pastebėta, kad šalia neformaliojo mokymo(si) termino dažnai minimas ir neformaliojo švietimo terminas. *Neformalusis suaugusiųjų švietimas* – asmens ir visuomenės interesus atitinkantis mokymasis, lavinimasis ar studijos, kurias baigusiam neišduodamas valstybės pripažįstamas dokumentas, patvirtinantis išsilavinimo, tam tikros jo pakopos ar atskiro reglamentuoto modulio baigimą arba kvalifikacijos įgijimą (*Lietuvos Respublikos neformaliojo suaugusiųjų švietimo įstatymas*, 1998), o 2014 m. *Lietuvos Respublikos neformaliojo suaugusiųjų švietimo ir tęstinio mokymosi įstatyme* teigiama, kad „neformalusis suaugusiųjų švietimas – asmens ir visuomenės interesus atliepiantis švietimas pagal įvairias neformaliojo suaugusiųjų švietimo poreikių tenkinimo, kvalifikacijos tobulinimo, papildomos kompetencijos įgijimo programas, teikiamas ne jaunesniems negu 18 metų asmenims“ (2014).

Akademinėje literatūroje pateikiamas neformaliojo švietimo apibrėžimas, kuriame neformaliajam švietimui arba mokymuisi priskiriama viskas, kas nepriklauso formaliojo švietimo sričiai. Siūloma vartoti įvairius terminus, kurie geriau atskleidžia neformaliojo švietimo sričiai priskiriamos mokymosi veiklos pobūdį, pavyzdžiui, savarankiškas ar savarankiškai organizuojamas mokymasis (angl. *self-directed, self-*

organised learning), mokymasis darbo procese (angl. *work process learning*) arba mokymasis, vykstantis tam tikrame (neformaliame) kontekste ar vietoje, kuri stimuliuoja mokymąsi (angl. *contextual learning, situated learning*).

E. E. Jančiauskas (2006) teigia, kad „neformalus mokymas – tai specifinis profesionalumo ugdymo būdas. Jis nėra formalizuotas ar struktūruotas. Neformalų mokymą pasirenka pats darbuotojas. Tai gali būti dalyvavimas įvairių klubų ar draugijų, jungiančių žmones pagal profesijas, veikloje; įvairios diskusijos, besimezgančios tarp darbuotojų per darbo pertraukėles, po darbo – prie kavos puodelio ir kt.“. Žmonės diskutuoja ne tik apie orą, sportą ar politiką. *Dažniausios diskusijų temos – su darbu susijusios problemos: kalbama apie tai, kas skatina produktyvią veiklą arba jai trukdo.* Anot autoriaus, „metodiniu ir teisiniu norminiu požiūriu neformalusis ugdymas apibrėžiamas kaip laisva darbuotojo pasirinkimo galimybė tobulinti žinias ir gebėjimus bet kuria forma ir bet kurioje vietoje. Organizacijos čia gali atlikti ir pasyvų, ir aktyvų vaidmenį, nelygu, kokią žmogiškųjų išteklių vadybos filosofiją ir politiką yra pasirinkusios“ (Jančiauskas, 2006, p. 76). E. Perulli (2009, p. 95) vadovaujasi nuostata, kad „*neformalusis ir savaiminis mokymasis* – mokymasis, kuris vyksta ne tradicinėje formalioje aplinkoje, bet struktūriškai apibrėžtos veiklos metu, kuri tiesiogiai nėra susijusi su mokymusi, t. y. darbo vietoje (neformalusis) arba kasdieniame gyvenime (savaiminis)“. Autorė pateikia keletą išvalgų apie neformaliuotu būda įgytas žinias. Jos teiginiai paaiškina, kodėl dažnai neformalusis ir savaiminis žinių įgijimo būdai yra tapatinami. Neformaliosios žinios (t. y. neformalioji, numanoma kompetencijų dalis) turi keletą esminių bruožų: dažnai asmuo nežino jų turįs; jų esmė yra stipriai susipynusi su kontekstu, kuriame buvo mokomasi ir įgyjama patirties, tačiau svarbu pabrėžti, kad žinios nėra konteksto tipas apskritai, o tiksliau – vienintelis apibrėžtas socialinis, kultūrinis ar organizacinis kontekstas; jos nėra susistemintos, todėl negali būti išsamiai apibūdintos; žinios nėra integruotos į socialinio pripažinimo sistemą, nes nėra oficialiai pripažįstamos; nė viena įstaiga negali už jas laiduoti (Perulli, 2009, p. 112–113).

Analizuojant vadybininkų, edukologų, andragogų ir psichologų sampratas apie mokymosi organizacijoje tipus pastebima, kad šalia neformalaus mokymosi dažnai kalbama apie neformalųjį (savaiminį) mokymąsi, todėl būtina išsamiau paanalizuoti ir savaiminio mokymosi proceso turinį ir esmę.

Informalusis (savaiminis) mokymasis – tai natūralus kiekvieną dieną vykstantis mokymasis. Mokslininkai (Laužackas et al., 2005; Rudytė, 2011 a, 2011 b; Schugurensky, 2000; Smith, 1999; Teresevičienė et al., 2006) jį vadina *informaliuotu arba savaiminiu mokymusi*“ (Rūdytė, 2012). R. Laužacko et al. (2005) teigimu, *savaiminis mokymasis* susijęs su individualia asmens iniciatyva, asmenine patirtimi, laisvalaikio leidimu, bendruomenine veikla. Šio mokymosi pagrindas yra profesinių, asmeninių, socialinių, dvasinių poreikių tenkinimas. Profesinio tobulėjimo procese savaiminis, *kitaip dar vadinamas patirtiniu*, mokymasis yra labai svarbus komponentas. Atsižvelgiant į laiko ir išteklių, skirtų mokymuisi, pobūdį, mokymosi procesas gali būti tikslinis arba atsitiktinis. Informalusis (savaiminis) mokymasis – tai mokymasis kasdienės veiklos metu darbe, namuose ar laisvalaikiu. Toks mokymasis, kuris (kitaip nei formalusis ir neformalusis) nėra specialiai organizuotas (mokymosi uždavinių, laiko ir paramos

besimokančiajam požiūriu), vyksta neplanuotai, dažnai suaugusiajam sąmoningai negalvojant, kad ji (jis) mokosi, susijęs su asmeniniais pomėgiais ir laisvalaikio veikla. Informalusis (savaiminis) mokymasis paprastai nėra pagrįstas dokumentais (Bjornavold, 2000; Burkšaitienė, Šliogerienė, 2010, p. 39; *EU Knowledge system for lifelong learning; Mokymosi visą gyvenimą memorandumas*, 2001). Mokymasis, teikiantis malonumą, įdomus, kartais vadinamas nevalingu, spontanišku, mūsų pačių inicijuotu arba atsitiktiniu. Jis gali vykti neformalioje ir laisvoje aplinkoje (pavyzdžiui, namuose, laisvalaikiu, bendraujant ir pan.), bet kuriuo metu (rytą, dieną, vakare ar net naktį!), įvairiose gyvenimo situacijose (kelionėje, svečiuojantis pas draugus ar gimines, darbe ir pan.). Toks mokymasis atitinka prigimtinius mūsų poreikius – įspūdžių siekimą, smalsumą, norą suprasti, yra susijęs su emocijomis (mokantis būna ne nuobodu, bet įdomu, linksma, nauja ir t. t. V. Žydžiūnaitė et al. (2012, p. 14), kalbėdami apie savaiminį mokymąsi, teigia, kad tai „sudėtinga sąvoka, nes žinių įgyjama ir gebėjimai tobulinami pačiais įvairiausiais praktinės veiklos ir bendravimo vienais su kitais būdais, dažniausiai dėl iš anksto nežinomų priežasčių, nes mokslininkai šį reiškinį nagrinėja ne vienu ir tuo pačiu kampu, todėl savaime klostosi kelios – plačiąja /siaurąja prasme – sampratos ir skirtingos apibrėžtys“. 4 lentelėje pateikiama savaiminio mokymosi dimensijos apibrėžtys.

4 lentelė

Informaliojo (savaiminio) mokymosi apibrėžtys

Apibrėžimas	Šaltiniai, autoriai
Savaiminis mokymasis sukuria sąlygas mokymo(si) procesų individualizavimui, tai mokymasis kasdieninėje artimoje aplinkoje (kieme, namuose)	Rūdytė (2011)
Savaiminis mokymasis – savarankiškas mokymasis, kuris, kaip ir neformalusis mokymasis, gali vykti įvairioje aplinkoje, tačiau nėra iš anksto suplanuotas ir apgalvotas, tikslingas ir specialiai organizuotas, gali trukti ilgą laiką	Stasiūnaitienė, Šlentnerienė (2009)
Nebūtinai iš anksto apgalvotas, ne toks struktūruotas nei formalusis mokymasis; gali kilti iš gyvenimo, šeimos. Todėl tokio mokymosi gali nepripažinti ne tik jį stebintys, bet ir besimokantys individai, nors ir papildantys savo žinias bei gebėjimus.	<i>Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategija</i> (2004)
Tai natūralus, kiekvieną dieną vykstantis mokymasis. Jis nebūtinai iš anksto apgalvotas, ne toks organizuotas ne toks struktūruotas, gali būti skatinamas gyvenimo, aplinkybių, šeimos, sąlygų, todėl jo gali nepripažinti net patys individai, papildantys savo žinias ir gebėjimus.	Teresevičienė et al. (2006)
Kiekvieną dieną vykstantis sąmoningas ir / ar nesąmoningas, atsitiktinis procesas, kurio metu besimokantysis įgyja kompetencijų. Informalusis mokymasis, vykstantis tiek individualiai, tiek grupėse, yra silpniau susietas su formalia mokymosi aplinka, jame rečiau pasireiškia mokytojo / mokinio santykiai, jis nebūtinai iš anksto apgalvotas, todėl tokio mokymosi gali nepripažinti net patys besimokantys individai.	Alonderienė (2009)
Natūralus kiekvieną dieną vykstantis mokymasis per patyrimą, susijęs su darbu, šeima ir laisvalaikiu, neįteisintas įstatymų, registrų ar studijų kokybės dokumentų.	Arbutavičius (2009)
Mokymasis, kuris vyksta už priskirtos mokymosi aplinkos ribų, atsiranda iš individų ar grupių interesų, veiklos, klausant, stebint, sąveikaujant su kitais, gali būti net nelaikomas mokymusi. Tai mokymasis, paremtas ne kursų vedimo pagrindu, bet iš anksto apgalvotomis mokymosi veiklomis (tai gali būti diskusija, pokalbiai, informacijos suteikimas, patarimas), kurios organizuojamos, atsižvelgiant į žmonių iš įvairių sektorių ir organizacijų interesus ir poreikius.	Gerber (2001)

Parengta remiantis Žydžiūnaitė, V., Lepaitė, D., Cibulskas, G., Bubnys, R. (2012). *Savaiminis mokymasis darbo aplinkoje: bendrosios kompetencijos vystymosi kontekstualumas*. Šiauliai: Šiaulių valstybinė kolegija, p. 14

Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategijoje (2004) apie savaiminio mokymosi požymius pasakyta taip: nebūtinai iš anksto apgalvotas, ne toks struktūruotas nei formalusis mokymas, nes poreikį įgyti gebėjimų gali lemti pats gyvenimas, šeima; ne visada suvokiamas paties besimokančiojo individo; dažnai pripažįstamas aplinkinių. M. Teresevičienės ir bendraautorių (2006) savaiminio mokymosi samprata, palyginti su aukščiau pateikta, papildyta dviem pastebėjimais: šis procesas vyksta kasdien; jo

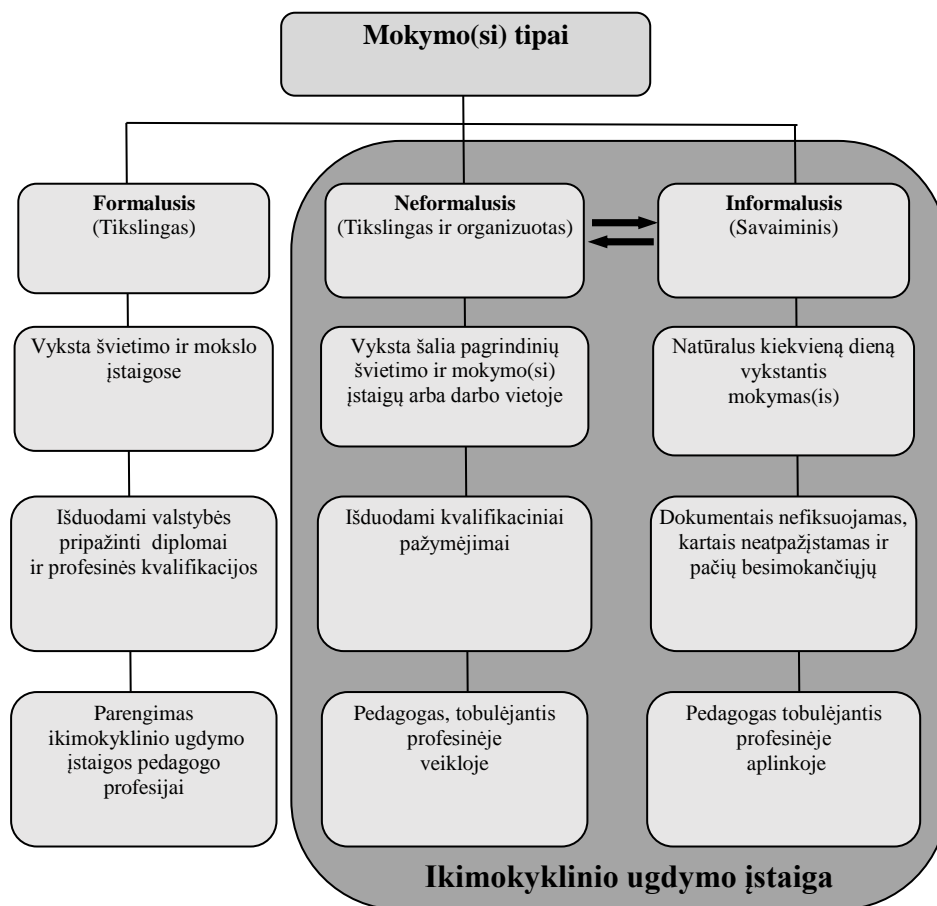
vyksmas natūralus t. y. nedirbtinis, išplaukiantis iš tikrovės, veiklos procesų. M. Teresevičienės sampratoje išryškintus požymius R Alonderienė (2009) plėtoja nauja įžvalga – tai yra sąmoningas ir / ar nesąmoningas procesas, kurio metu įgyjama naujų kompetencijų. Proceso, t. y. vienas po kito einančių veiksmų, susijusių priežastiniais ryšiais, būvių kaitą, G. Arbutavičius (2009) pavadina konkrečiau ir aiškiau – mokymusi per patyrimą. K. Rudytės (2010) savaiminio mokymosi sampratoje atsiribojama nuo formaliojo ir neformaliojo mokymosi, be to, pabrėžiama – „jis pirmiausia atsiranda ir remiasi individo iniciatyva“. M. Teresevičienė su bendraautorėmis (2006, p. 33) teigia, kad informalusis (savaiminis) mokymasis yra svarbus profesiniam tobulėjimui ir kompetencijai. Jis neatsiejamas nuo konkrečios darbo vietos, sprendžiamų problemų, individualių atvejų. Bet koks konteksto pasikeitimas sudaro naujas galimybes mokytis darbo vietoje, suprantamas kaip mokymasis dabarčiai ir mokymasis iš patirties. Tokios nuomonės laikosi R. Laužackas, K. Pukelis kalbėdami apie savaiminį mokymąsi, nors jie ir nevartoja tokio termino (2000, p. 14). Informalusis (savaiminis) mokymasis skiriasi nuo formaliojo, o kartu ir nuo neformaliojo mažesniu kontrolės laipsniu besimokančiajam, dažnai sunkiai apibrėžiama fizine aplinka, kurioje vyksta mokymasis, taip pat nelengvai numatomais mokymosi pasiekimais (Alonderienė, 2009).

Tenka pripažinti, kad ne visada lengva apibrėžti ribas tarp neformaliojo ir savaiminio mokymosi, nes skirtingi autoriai skirtingai suvokia šių mokymo(si) tipų požymius, be to, dažnai pastebima, kad autoriai šiuos dalykus tapatina. Charakterizuodami neformalųjį ir savaiminį mokymąsi, mokslininkai antrajam priskiria trūkumą, kartais pabrėžiama jo opozicija formalumui kaip kriterijui, pagal kurį charakterizuojama ši mokymosi forma: tarsi tvirtinama, kad tai mokymosi forma, nepasižyminti formalumu, priešprieša formalumui (Perulli, 2009). Kita vertus, pasak V. Zuzevičiūtės ir M. Teresevičienės (2007, p. 18), dažnai informalusis (savaiminis) mokymasis siejamas su neformaliuoju mokymusi, o šis – su formaliuoju, nes vien savaiminis mokymasis, t. y. viena mokymosi visą gyvenimą formų, gali būti pernelyg siauriai arba paviršutiniškai apibrėžtas. Anot D. Livingstone (1999), savaiminis mokymas – tai mokymas, kuris įprastai vyksta atliekant reguliarias užduotis (mokymasis darant) darbe arba stebint, kaip tai atlieka kiti. Savaiminis mokymasis nėra nei planuotas, nei struktūriškai apibrėžtas. Vadinasi, savaiminio mokymosi proceso dalis trumpalaikė ir nesavarankiška, vykstanti veikloje, kitam asmeniui ar asmenims kartu dalyvaujant ar stebint veiklą. *Apibendrinat galima teigti, kad informalusis (savaiminis) mokymasis yra bet kokia veikla, apimanti supratimo, žinių ar įgūdžių siekimą, ji vyksta be išoriškai primestų mokymosi programų kriterijų, gali vykti bet kokiame kontekste, už ugdytojų institucijų ir mokymo programų ribų.* Neformalusis ir informalusis (savaiminis) mokymasis yra didelės vertybės atsižvelgiant ne tik į svarbiausius Europos institucijų priimtus dokumentus (*ES Taryba*, 2004), bet ir nemažą skaičių studijų ir tyrimų, susijusių su darbo vieta ir mokymosi bendrijomis (Wenger, 1998).

M. Teresevičienė ir kitos autorės (2006, p. 37) daro išvadą, kad tiek naujų darbuotojų, tiek patyrusių mokymuose randama ir formaliojo, ir neformaliojo, ir savaiminio mokymosi bruožų. Apskritai praktika rodo, kad informalusis ir neformalusis mokymasis negali būti atskirti nuo formaliojo mokymosi. *Be to, reikia pripažinti, kad neformaliojo ir savaiminio mokymosi išskirtinumas profesinėje veikloje yra tas, jog jie*

iš esmės labai susiję ir tarsi papildo vienas kitą savo turiniu, nes pasireiškia kasdienėje veikloje, t. y. darbo aplinkoje ir tenkina besimokančių asmenų profesinės veiklos ir organizacijos, kurioje dirba žmogus, poreikius. Tai patvirtina ir J. Smilgienės (2012, p. 29) atliktas tyrimas, kurio viena iš išvadų – „neformalusis ir informalusis mokymasis ikimokyklinio ugdymo institucijose dirbantiems pedagogams yra patogesnės ir prieinamesnės mokymosi formos <...>, nes jos leidžia ne tik atnaujinti jau turimas žinias, bet padeda įgyti naujų, reikšmingų ne tik profesijai, bet ir įstaigai kompetencijų neišeinat iš įstaigos ribų“.

Dėl šių priežasčių disertacijoje vadovaujama logika, kad ikimokyklinėje ugdymo institucijoje (t. y. darbo vietoje) pedagogai įprastai moko(si) neformalioju ir informaliuoju būdais, nes nuo 2014 m. rugsėjo ikimokyklinio ugdymo institucijose ikimokyklinio ugdymo pedagogu negali dirbti žmogus, kuris neturi šios profesinės kvalifikacijos (t. y. išsilavinimo, įgyto formaliuoju būdu) (žr. 3 pav.), o tai reiškia, kad įstaigoje gali dirbti tik profesijos specialistai, kurie kasdieninės profesinės veiklos metu geba mokytis ir taip tobulinti kompetencijas.



3 pav. Pedagogų mokymo(si) tipų raiškos logika ikimokyklinio ugdymo įstaigoje

P. Zeus ir S. Skiffington (2008) teigia, kad įprastai mokymasis įvyksta tada, kai žmogus pats pajaučia žinių ir suvokimo poreikį. Humanistinėje filosofijoje asmenybė yra suvokiama kaip unikali, nepakartojama, atsakingai laisva, sugebanti pasirinkti ir atsakyti už savo pasirinkimą. A. H. Maslow (2006) teigimu, žmonių poreikius galima suskirstyti pagal svarbą lygiais: *fiziologiniai poreikiai, saugumo poreikiai, socialiniai – priklausomumo poreikiai, pagarbos poreikiai; saviraiškos poreikiai* – noras realizuoti savo potencialą, augti

ir tobulėti kaip asmenybei. Žmonės tenkina asmeninius poreikius ir siekia saviaktualizacijos, kurios kryptingumas gali pasireikšti skirtingose srityse. Šiuolaikinėje visuomenėje savęs patenkinimas (įprasminimas) galimas per profesiją, šeimą ar asmeninius pomėgius. Užsienio mokslininkų atlikti tyrimai rodo, kad organizacijos suteikiamos galimybės plėtoti savo profesinį tobulėjimą, teigiamai veikia pasitenkinimą darbu, o pedagogai jaučiasi įsipareigoję savo įstaigai (Mohan, 2010). *Taip disertacinio tyrimo kontekste humanistinė pedagogika pasireiškia per pedagogų mokymo(si) procesą, kuriame mokoma(si) to, ko pedagogui reikia, ir to, ką jis nori sužinoti; noras mokytis ir mokėjimas mokytis yra svarbiau už faktus; besimokančiojo rezultatas yra tai, kaip jis pats vertina savo išmokimą. Be to, mokymasis vyksta tik tada, kai esi vertinamas, nejauti baimės ir savimi pasitiki. Ypač pabrėžiama žmogaus saviraiškos galimybių raiška profesinėje veikloje ir mokymo(si) procese.*

1.1.5. Pedagogų mokymas(is) organizacijoje naujo žinojimo kontekste

K. Pukelis (2009) teigia, kad *mokymasis* yra besimokančiojo veikla plėtojant savo pažinimą, kai šis pažinimo plėtojimas grindžiamas tam tikrų mokslinių tyrimų sukurtų žinių perėmimu ir jų panaudojimu. M. Fullan (1998) teigimu, *mokymasis* yra kasdienio gyvenimo ir nuolatinės patirties esmė, kuri transformuojasi į žinias, įgūdžius, vertybes ir įsitikinimus, taip asmenybė atranda naują, kokybiškesnę žinojimą – tobulėjimo pagrindą. Anot M. Ramonienės (2012), mokymasis – tai aktyvi, kryptinga žmogaus veikla, kurios tikslas – gauti žinių, jas suprasti ir įsiminti, formuoti įgūdžius ir ugdyti gebėjimus.

Terminas *žinios* (von Krogh, Roos, Slocum, 1994) yra išorinio pasaulio tikrovę atitinkanti vidinė reprezentacija, kurią geba kurti žmogaus protas, todėl mokymasis yra objektyviai egzistuojančio, nuo žmogaus nepriklausomo pasaulio reprezentacijų tobulinimas įsisavinat naujas patirtis. L. Zalieckaitė, A. O. Mikalauskienė (2007) žinias vadina ekonominiu kapitalu (intelektiniu, nematerialiuoju žinių kapitalu), strateginiu ištekliumi (darbo našumą lemia ne darbo sparta ar įrenginiai, o žinių ekonomika), stabilumo veiksmu (organizacijai, kuri veikia nestabilioje aplinkoje, yra būtinas stabilumo garantas, t. y. jos kultūra ir žinių ištekliai), konkurencinės kovos įrankiu (svarbu išsaugoti kokybę ir garantuoti, kad į produkciją integruojamas visas organizacijos patirties kapitalas).

Žinių visuomenės vystymosi iššūkiai su žiniomis susietoms praktinės veiklos sritims paskatino nuodugniau pažvelgti į patį pažinimą kaip procesą ir jo rezultata, t. y. žinias (Jucevičienė, 2007). J. Stankevičiūtė (2002) daktaro disertacijoje analizavo organizacijos žinojimo didinimo problemą. Ji išskyrė šiuos žinių tipus: „*žinios apie*“ – įgyjamos iš patirties, pažįstant žmones, daiktus ar reiškinius; „*pažinimo žinios*“ – žinios apie žmonių, daiktų, reiškinių prigimtį ir esmę. Tai jau aukštesnio lygmens teorinės žinios, gaunamos išgryninus patirties subjektyvumą į objektyvius mokslinius principus.

Autoriai (Teresevičienė et al., 2004) mokymąsi apibūdina kaip aktyvų konstravimo procesą. Mokymasis nėra žinių ir įgūdžių perdavimas, o besimokantieji nėra tik pasyvūs „priėmėjai“. Mokymasis yra aktyvus supratimo, prasmų ir įgūdžių konstravimo procesas, kai besimokantysis pats ieško prasmų (mokosi per pažinimą). Autorių manymu, mokymasis yra subjektyvi kiekvieno individo individualios patirties konstrukcija. Šio požiūrio dėmesio centre aktyvus mąstymas – žmonės nuolat konstruoja ir rekonstruoja

savo žinias apie pasaulį, siekia suteikti prasmės savo patirčiai ir sisteminti žinias į nuoseklesnę struktūrą. Pripažįstant aplinkos įtaką individo žinių formavimuisi, teigiama, kad šios žinios nėra paprastas aplinkinio pasaulio atspindys. Individo formuojamos žinios nėra visai tapačios tai informacijai, kuri jį pasiekia iš aplinkos, nes jos yra paties žmogaus aktyviai kuriamos (Piaget, 1929). J. Raudeliūnienės (2012, p. 64) teigimu, žinių „kūrimo procesas (dar vadinamas atnaujinimu arba išradimu) vyksta organizacijose kiekvieną dieną, naudojant skirtingus būdus (pavyzdžiui, naujų eksperimentų atlikimas, kūrybinis planų įgyvendinimas naujiems vartotojams, bendradarbiavimas tobulinant produktus). Šiame procese susiduriama su problema, kad kartais darbuotojai nesuvokia, kas yra žinių kūrimo procesas, kuris dažnai vyksta atliekant kasdienes su darbu susijusias veiklas.“ B. Simonaitienė (2003, p. 41), analizuodama besimokančios organizacijos sampratą ir bruožus, išskyrė, kad besimokančioje organizacijoje vyksta naujų žinių kūrimo procesas. Anot autorės, „naujos žinios – kokybiškai naujas darinys ir skiriasi nuo pradinių duomenų, kuriuos organizacijos nariai naudojo. Tie duomenys gaunami tyrimo ir refleksijos metu, tiriant savo patirtį ar organizacijos aplinką. Žinios šiuo atveju reiškia naujus gebėjimus, kurie turi įtakos efektyvesnei organizacijos veiklai ir kurių organizacija anksčiau neturėjo“. D. Ulrich ir W. Brockbank (2007, p. 78), besidomintys personalo vadybos ypatumais ir organizacijų vertės įgijimu, teigia, kad „mokymasis reiškia, kad kuriamos ir apibendrinamos poveikį darančios idėjos“. Anot autorių kolektyvo (Yeung et al., 1998), naujų idėjų gali atsirasti iš keturių veiklų:

Eksperimentavimo (išbandyti naujus dalykus, norint išsiaiškinti, ar jie veikia ir kaip veikia);

Įgijimo (žmonių, turinčių naujų gebėjimų ir idėjų, samdymas ar ugdymas);

Nuolatinio tobulėjimo (per pasiūlymų sistemas ir proceso analizę);

Lygiavimosi (pažiūrėti, ką padarė kiti, ir tai pritaikyti).

R. Laužacko (2005) manymu, žmonės, t. y. socialinės būtybės, socialiniame kontekste įgyja patirčių – tai ir yra mokymosi pradžia. Jis taip pat akcentuoja, kad mokymasis negali būti atsiejamas nuo kasdienio gyvenimo ir patirties. Mokymasis – intelekto galia suvokti, vertinti, perdirbti ir išsaugoti įvairią informaciją (Tolūtienė, Jovarauskaitė, 2011). Mokymasis priklauso nuo daugelio skirtingų veiksnių, iš kurių reikšmingiausi yra besimokančiųjų turimos žinios ir ankstesnė patirtis, informacijos ir žinių pobūdis, kontekstas, kuriame vyksta mokymasis, savęs pažinimas, teigiama vidinė motyvacija ir kita (Gedvilienė, et al., 2008).

Terminas *patirtis* dažnai vartojamas kalbant apie žinias ir mokymą. Patirtis kaip būseną („turintis patirties“) yra žmogaus žinių poaibis, kai kurių mokslininkų ji apibūdinama kaip empirinės žinios. Patirtis, kuri vertinama kaip procesas (patirties įgijimas), dažnai nagrinėjama kaip mokymosi procesas ir vadinama empiriniu mokymu. Pagrįstos patirtimi žinios yra glaudžiai susijusios su individo žiniomis (subjektyvūs jausmai, emocijos), individualia situacijų patirtimi ir procedūrinėmis žiniomis („žinau, kaip“). Organizacijos darbuotojai, turintys patirtimi pagrįstų žinių, gali greitai įvertinti situacijas, priimti tinkamus sprendimus ir inicijuoti veiksmus (Raudeliūnienė, 2012, p. 33). *Enciklopediniame edukologijos terminų žodyne* (Jovaiša, 2007, p. 202) patirtis apibrėžiama, kaip „įgytos informacijos ir išmoktų veiksmų visuma.“ Žodyne išskirti

tokie besimokančiojo patirties elementai: žinios, mokėjimai, įgūdžiai, pažiūros, jausmai. „Žinios derinyje su žmogaus gebėjimais ir patirtimi sudaro kompetenciją, kuri suvokiama kaip tam tikrų žinių, gebėjimų ir įgūdžių visuma (Raudeliūnienė, 2012, p. 43).

P. Jarvis (2001, p. 23) teigia, kad mokymasis negali būti atsiejamas nuo kasdieninio gyvenimo ir patirties. Mokymąsi jis mato kaip procesą, kai patyrimas transformuojamas į žinias, gebėjimus, požiūrius, vertybes, įsitikinimus, kai kasdienis patyrimas nuolat įprasminamas ir vyksta tam tikru laiku, konkrečioje erdvėje, visuomenėje ir apima tarpusavio santykius. Neapsiribojama vien atoveiksmiu patirčių atžvilgiu, dažnai siekiama sukurti naujas patirtis ir taip plėsti naują žinojimą, kompetenciją, požiūrį (Teresevičienė et al., 2006, p.192). *Ikimokyklinio ugdymo įstaigos pedagogo darbas yra intelektualus ir reikalauja aukšto lygio specializuotų žinių. Įgytas žinias pedagogai taiko savo veikloje, tačiau jie veikia ne pavieniui, o organizacijoje. „Būtent tokios žinios tampa organizacijos turtu. „Žinios kuriamos veiklos procese apmąstant tai, kas daryta ar ketinama daryti“ (Simonaitienė, 2003, p. 24). Mokymasis, kuris reikalingas žinių turtui palaikyti ir jų plėtrai, iš prigimties yra kolektyvinis, organizacinis procesas, pranokstantis individų patirtį, įvertinimus, kompetenciją. Mokymosi vertingumas gali būti gaunamas iš unikalių derinių, kuriuos sukonstruoja organizacijos nariai (Smith et al., 2011).*

Vadinasi, ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogai kasdien profesinėje veikloje įgyja naujų patirčių, kurias puikiai pritaiko profesinėje veikloje ateityje ir toliau konstruoja naujas žinias.

Žinios gali būti klasifikuojamos pagal organizacijos valdymo lygmenis ir tame lygmenyje priimamus sprendimus (Becerra-Fernandez et al., 2010): *strateginės, taktinės ir operatyvinės žinios*. Strateginės žinios yra susijusios su ilgalaikė organizacijos orientacija (vizija, misija, tikslais). Taktinės žinios siejamos su trumpalaikė organizacijos pozicija rinkoje, su konkurentais, tiekėjais. Operatyvinės (paramos) žinios susijusios su organizacijos infrastruktūra ir kasdieninėmis funkcijomis ar procesais. M. E. Smith, M. A. Lyles (2011) teigia, kad mokymas, kuris reikalingas žinių turtui palaikyti ir jų plėtrai, iš prigimties yra kolektyvinis, organizacinis procesas, pranokstantis individų patirtį, įvertinimus, kompetenciją. Anot jų, vertė gali būti gaunama iš unikalių derinių ir neapčiuopiamo turto vienijimo, kuriuos sukonstruoja organizacijos nariai.

J. Raudeliūnienė (2012) konstatuoja, kad žinios pagal lygmenis gali būti klasifikuojamos į individo, grupės, organizacijos, sektoriaus, valstybės, regiono ir kt.

Pagal žinių turėtoją galima išskirti individo, organizacijos žinias. Individo žinios – tai vieno asmens žinios, kurios kontroliuojamos, priklauso nuo asmens ir nebūtinai susijusios su specifiniu turiniu. Organizacijos žinios susijusios su tam tikru turiniu. „Darbuotojas – tai organizacijos narys, disponuojantis tam tikromis žiniomis. Jo žinios, kvalifikacija, gebėjimai ir praktinis veiklumas lemia ne tik asmens prestižą, bet ir organizacijos veiklos sėkmę. Darbuotojo žinios yra organizacijos sėkmingą ir pelningą veiklą lemiantis veiksnys. Atkreipiame dėmesį į tai, kad individo žinios nelygios darbuotojo žinioms“ (Morkvėnas, 2010, p. 35). Organizacijai svarbu sujungti individų žinias ir panaudoti jas veiklos procesams valdyti, vertei kurti. Taip formuojama organizacijos žinių bazė, kai svarbūs aspektai yra sąveika su organizacijos nariais ir

komunikacija. Šiame kontekste organizacinės žinios yra suvokiamos kaip visų galimų organizacijos procesų seka, įtraukiamas aplinkos suvokimas ir gebėjimas reaguoti į pokyčius.

Kolektyvinė žinių bazė gali būti apibrėžiama kaip socialinės sistemos (organizacijos) pažinimo posistemė. Organizacijos žinių bazė susideda iš individų žinių ir jų sąveikos struktūros, organizacinės kultūros dalintis žiniomis. *Organizacijos žinių bazės pokyčiai galimi per individų ar grupių mokymus, o tai sudaro prielaidas įvertinti aplinkos pokyčius (pavyzdžiui, technologinius pokyčius) ir tinkamai reaguoti (pavyzdžiui, gerinti verslo procesus).*

Organizacijos vadovams svarbu rasti būdų ir priemonių, kad žinios, kurios yra individo, grupės atmintyje, turėtų tam tikrą raiškos formą ir būtų išsaugomos organizacijoje.

R. E. Boyatzis (2008) teigia, kad esminis kompetencijos aspektas yra efektyvumas, ir kompetencijos koncepciją grindžia kontingencijos teorija. Didžiausias efektyvumas įmanomas, kai asmens sugebėjimai ar talentai (vertybės, vizija, filosofija, interesai) atitinka darbo pobūdžio reikalavimus (tikslus, funkcijas, vaidmenis) ir organizacinę aplinką (kultūrą, organizacijos klimata, struktūrą ir sistemą, pagrindines kompetencijas). R. Adamonienė, L. Ruibytė (2010) išskiria du esminius kompetencijos aktualumo aspektus – darbuotojo ir organizacijos pozicijas. Viena vertus, kompetencija yra svarbus veiksnys individui įgyvendinant sėkmingą karjerą, kita vertus, darbuotojų kompetencija ir jos ugdymas sudaro prielaidas organizacijai įgyvendinti savo tikslus.

Žinių iš ugdymo aplinkos perkėlimas į darbo vietos aplinką yra daug sudėtingesnis nei įmanoma. Jis apima penkis tarpusavyje susijusius etapus (Eraut, 2004):

- 1 etapas – galimai aktualių žinių išgavimas iš konteksto ar kontekstų, kur jos įgyjamos ir buvo anksčiau naudotos.
- 2 etapas – naujos situacijos supratimas – procesas, kuris dažnai priklauso nuo savaiminio socialinio mokymosi.
- 3 etapas – pripažinimas, kurios žinios ir įgūdžiai yra aktualūs.
- 4 etapas – žinių ir įgūdžių transformavimas naujai situacijai.
- 5 etapas – žinių ir įgūdžių integravimas į turimas jų struktūras, siekiant galvoti, veikti ar bendrauti.

Autorius mano, kad aukštojo išsilavinimo tikslas – perduoti savo žinias, kurių reikšmingumas suvokiamas kaip savaime suprantamas dalykas ir dažniausiai apima *pirmą* ir *antrą* etapus. Darbo vietoje gali būti atkreiptas dėmesys į *trečią* etapą, *antras* etapas vyksta kaip savaime suprantamas dalykas. Tikimasi, kad aukštojo išsilavinimo žinios bus „paruoštos naudotis“. Problema – žinių aktualumas, jeigu taip nėra. Vadinas, ne tik ignoruojami *ketvirtas* ir *penktas* etapai, bet ir neigiamas pats jų egzistavimas.

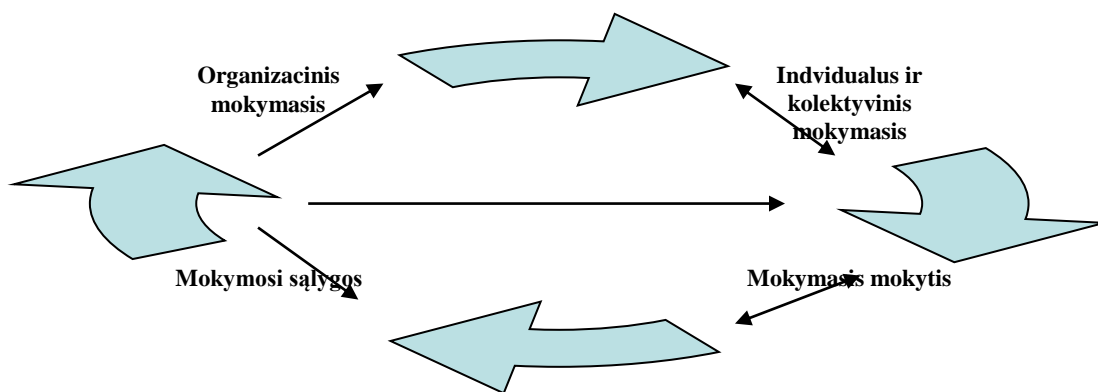
C. Winkelen, J. McKenzie (2011) teigia, kad žinių vystymo procesas gali būti aktyvusis (kai siekiama įgyvendinti numatytus tikslus) ir pasyvusis (kai naujų kompetencijų atsiradimo procesas yra savaiminis), gali būti vykdomas individualiu (pavyzdžiui, darbuotojų mokymai, siekiant kurti žinias) ir kolektyviniu (pavyzdžiui, grupių sukūrimas) lygiu. Šis besimokančios organizacijos bruožas taip pat apima ne vieną aspektą. Pirmasis jų akcentuoja *mokymąsi kaip priemonę organizacijoje sukauptoms žinioms*

įsisavinti. Anot B. Simonaitienės (2007, p. 35), organizacijos žinios apima jai svarbią informaciją, esančią narių atmintyje, aprašų ir formalių ataskaitų, kurios šiais laikais paprastai laikomos kompiuterių duomenų bankuose, duomenis. Mokymasis organizacijose yra procedūrų, padedančių šias žinias įsisavinti, grandinė. Organizacija gali mokytis mokantis jos nariams, priimdama dirbti naujų narių, turinčių informacijos, kurios anksčiau neturėjo. Ir darbuotojai, ir kompiuteriai, ir knygos gali dalyvauti mokymosi procese kaip mokytojai ir mokiniai. Individualiu lygiu žinios kuriamos per pažinimo procesą kaip svarstymai ir mokymasis. Šis procesas yra glaudžiai susijęs su kūrybingumu, t. y. su individo savybe, gebėjimu generuoti naujas idėjas ir formuoti sprendimus. Kolektyviniu lygiu žinios generuojamos bendradarbiaujant ir kartu sprendžiant problemas.

Remiantis autorių mintimis, galima daryti prielaidą, kad didžioji dalis žinių įstaigose ar organizacijose gaunama ne iš inovacinių metodų ar formų taikymo, bet iš kasdienės darbinės veiklos, profesinių probleminių situacijų sprendimų, neformaliojo mokymo arba darbuotojų savaiminio mokymosi rezultato. Dažnai naujos žinios kuriamos kasdienėje darbinėje veikloje, todėl organizacija turi rasti tinkamų būdų žinių sklaidai, kad jos pasiektų visus organizacijos narius ir toliau vystytųsi.

1.1.6. Pedagogų mokymui(si) organizacijoje palankios aplinkos kūrimas

Mokymosi paradigma ir konstruktyvusis požiūris į žmogaus mokymąsi išskiria ir aplinką, kurioje žmogus mokosi. Mokslinėje literatūroje mokymosi aplinkos daugeliu atveju analizuojamos turint tikslą pagerinti ir palengvinti besimokančiojo mokymo(si) procesus. Anot G. Tautkevičienės (2005), mokymosi aplinka plačiąja prasme yra suvokiama kaip erdvė, kurioje besimokantysis, dirbdamas su informacijos šaltiniais ir didesnę patirtį turinčiais individais, konstruktyvios, valingos, sąmoningos veiklos, grindžiamos tikslingumu ir refleksija, būdu, įgyja žinių, gebėjimų ir vertybių. G. Valinevičienė (2013, p. 92) pastebi, kad „mokslinėje literatūroje bet kokia besimokantįjį supanti aplinka, daranti įtaką jo mokymuisi, įvardijama kaip mokymosi aplinka“. K. Nielsen, S. Kvale (1997) analizuoja „mokymosi aplinkos“ sąvoką neatsiejamai nuo profesinio mokymo(si), taip pabrėžiama suaugusio žmogaus darbo vietoje sukurtos mokymosi aplinkos įtaka nuolatiniam mokymuisi. Šią idėją palaiko ir papildė L. Ch. Lahnas (2000), kuris pateikia Skandinavijos šalyse suaugusiųjų mokymuisi būdingą mokymosi aplinkos suvokimo schemą (4 pav.):



4 pav. **Mokymosi aplinkos suvokimo schema,**

Parengta remiantis Lahn, L. Ch. (2000). Learning Environments for Older Workers: An Overview. *Education and Ageing*, 15 (1), 23–39.

P. Jucevičienės sampratoje (2007, 119) mokymosi aplinka yra individo dimensija. Autorės požiūriu, „tai kiekvieno besimokančiojo mokymosi aplinka, individualiai išskiriama pagal jo turimus mokymosi tikslus, gebėjimus, poreikius, patirtis (arba bent pagal vieną iš šių veiksnių) iš jį supančios aplinkos.“

Nemaža dalis autorių (Ahlberg, 1997; Garrison, 1993; Greeno et al., 1996) mokymosi aplinką suvokia kaip vietą, kur besimokantieji gali dirbti kartu ir palaikyti vienas kitą, naudodamiesi įvairiomis mokymosi priemonėmis ir šaltiniais, siekdami mokymosi tikslų ir problemų sprendimo. Be to, mokymosi aplinkos turi būti turtingos ir pasižymėti įvairove. Turtinga edukacinė aplinka turi turėti tiek komponentų, kad užtikrintų galimybę siekiant mokymosi tikslų taikyti įvairius mokymosi stilius ir žinių konstravimo būdus (Dunlap, Grabinger, 1996). C. Collison ir G. Parcel (2010) teigia, kad neįmanoma valdyti žinių, tačiau galima valdyti aplinką, kurioje žinios kuriamos, atrandamos, fiksuojamos ir t. t., todėl autoriai apibūdina keturis komponentus, kurie yra būtini norint, kad darbuotojų turimos žinios vystytųsi. Tai tinkamų sąlygų sudarymas, priemonių naudojimas, tinkamų veiksmų atlikimas ir geras vadovavimas. Vadinasi, vadybiniai metodai ir principai turi būti taikomi kūrybiškai ir lanksčiai, įvertinus darbuotojų asmenines savybes. Organizacijoms autoriai siūlo stiprinti mokymosi ir dalijimosi terpę, kuri turėtų būti orientuota į paties individo norą dalytis žiniomis. P. Senge (1990, p. 340) akcentuoja, kad būtent organizacijų ir įstaigų vadovai yra atsakingi už visų narių mokymąsi. Svarbiausia vadovo užduotis, anot autoriaus, „mokymosi proceso sukūrimas, kurio dėka visi organizacijos nariai galėtų produktyviai spręsti svarbias problemas ir tobulinti mokymosi meistriškumą“. Būtent valdymo procesas numato būdus, kaip darbuotojams dirbti ir mokytis, kad kiekvienam asmeniui tai patiktų, taip būtų siekiama visos įstaigos tikslų. Norėdami pasiekti atitinkamą profesinės patirties lygmenį, pedagogai profesinę kvalifikaciją tobulina lankydami seminarus, kursus, užsiimdami savišvieta (Malinauskienė, 2010). Ugdymo plėtros centro inicijuoto tyrimo metu 2012 metais išleista studija „Ikimokyklinis, priešmokyklinis ugdymas Lietuvoje. Būklės ir galimybių tyrimas“⁷ atskleidė, kad pedagogų kvalifikacijai kelti organizuojama įvairių kursų ir mokymų, tačiau dažnai tie kursai neatitinka ikimokyklinio ugdymo pedagogų poreikių, nes dažniausiai miesto ugdymo įstaigose organizuojami kursai bendrojo ugdymo įstaigose dirbantiems pedagogams, o ikimokyklinis ugdymas lieka nuošalyje. Tyrimo duomenys atskleidė, kad ikimokyklinio ugdymo pedagogas ne visada gali seminaruose išgirstas žinias pritaikyti praktiškai savo darbo vietoje, nes skiriasi darbo specifika, vaikų amžius. *Europos Komisijos pranešime* (2008) pabrėžiama, kad švietimo įstaigos taip pat turėtų prisidėti prie personalo mokymo, suteikti pedagogams reikalingų žinių ir kompetencijų, pavyzdžiui, pasitelkti į besimokančius orientuotus, bendradarbiavimu grindžiamus darbo metodus, naudoti modernias mokymo priemones. Šiuo atveju kalbėti reikėtų apie ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų mokymosi aplinką, t. y. darbo aplinką. Švietimo įstaigų vadovo atsakomybė už mokymosi aplinkų sukūrimą užfiksuota valstybinių (išskyrus aukštųjų ir aukštesniųjų) ir savivaldybių mokyklų vadovų, jų pavaduotojų ugdymui, ugdymą organizuojančių skyrių vedėjų atestacijos nuostatuose (2005), kur išskiriama ugdymo proceso valdymo sritis, o vienas iš ją atspindinčių veiklos kriterijų – edukacinės aplinkos kūrimas ir tobulinimas. Vadybinės

⁷ Ruškus, J. (2012). *Ikimokyklinis, priešmokyklinis ugdymas Lietuvoje. Būklės ir galimybių tyrimas*. Mokslo studija. [žiūrėta 2013 m. rugsėjo 9 d.] Prieiga per internetą: http://smf.vdu.lt/files/Ruskus_mokslo%20studija.pdf

veiklos srityje teigiama, kad „vadovas turi kurti ir palaikyti aplinką, skatinančią ir užtikrinančią veiksmingą ugdymą, sudaryti sąlygas individualiai ir diferencijuotai ugdymo veiklai atsižvelgus į mokinių patirtį, interesus, gebėjimus ir poreikius“. Dokumente išskiriami valdymo, žinių įgijimo gebėjimai: „geba vadovauti kuriant mokyklos funkcionalią edukacinę aplinką; įgijo žinių edukacinės aplinkos kūrimo ir tobulinimo srityje“; pabrėžiama ir vadovavimo funkcija: „vadovauja mokomųjų kabinetų, klasių, laboratorijų ir kitų erdvių, skirtų ugdymo veiklai, turtinimo ir aprūpinimo mokymo priemonėmis programos įgyvendinimui; mokykloje sukurta edukacinė aplinka, sudaranti sąlygas mokinių saviraiškai ir kokybiškam ugdymui(si). Be to, vadovas turi gebėti „vertinti darbuotojų veiklą ir užtikrinti jų kvalifikacijos tobulinimą“. Darbe bus siekiama aptarti, kokiais būdais ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovas galėtų visa tai padaryti neišėjęs iš organizacijos ribų

Kadangi pedagogo profesinis augimas yra esminė švietimo įstaigos tobulėjimo sąlyga, pati įstaiga turi garantuoti tokią aplinką, kuri skatintų suaugusiuosius nuolat mokytis ir kurioje sutaptų visų mokymosi poreikiai. Mokykla (šiuo atveju ikimokyklinė ugdymo įstaiga) yra unikalios kultūros darbo vieta, ji gali sudaryti puikias sąlygas remtis ir lengvinti suaugusiųjų mokymąsi. Mokyklų veikla ir palanki aplinka yra esminis mokytojų augimo veiksnys (Stoll, Fink, 1998, p. 185–186). K. A. Leithwood, D. Jantzi ir R. Steinbach (1995) teigia, kad sąlygos kiekvienoje mokykloje skirtingos, skiriasi *mokyklų struktūros ir procesai*, kurie turi įtakos mokymuisi darbo vietoje. Autoriai aprašo struktūras ir procesus, kurie turi įtakos organizaciniam mokymuisi. Anot mokslininkų, *struktūros* yra profesinis tobulinimasis mokykloje, neoficialūs *susirinkimai, kuravimo programos, galimybės dalyvauti seminaruose ir t. t.*, o *procesai* – tai konsultacijos su kolegomis, asmeninė refleksija, eksperimentavimas ir literatūros skaitymas. Siekiant efektyvesnio mokymosi ir modeliuojant darbuotojų mokymosi organizacijoje galimybes Morganas McCall, Robertas W. Eichingeris ir Michaelis M. Lombardo siūlo atsižvelgti į formulę 70 / 20 / 10⁸:

70 proc. išmokstama *atliekant užduotis, įgyvendinant nustatytus tikslus. Atliekant užduotį plėtojamos kompetencijos, įgyjama naujų įgūdžių, patirties. Mokoma(si) dalyvaujant įvairiuose projektuose, atliekant projekto komandos vaidmenis.*

20 proc. išmokstama *konsultuojantis, klausiant, stebint. Mokomasi konsultuojantis su specialistu, vadovu, sekant geru pavyzdžiu, mokantis kartu su partneriu, būnant kolegos mokytoju.*

10 proc. išmokstama *seminaruose, kursuose, skaitant knygas ir gilinantį teoriją. Mokomasi įgijus teorinių žinių, mąstant, kaip teoriją būtų galima pritaikyti praktikoje.*

Apie 90 proc. mokymo(si) vyksta ne seminarų, kursų ar formalizuotų mokymo programų, o daugiau praktinės veiklos metu, todėl organizacijų vadovams belieka tik sukurti sąlygas, tinkamas mokymui(si) darbo vietoje, tada, tikėtina, pavyks siekti aukštos organizacijos veiklos kokybės. Anot J. Raudeliūnienės (2012, p. 99), *geriausių praktikų perdavimas* apima sėkmingų parodomųjų pavyzdžių ir procesų sklaidą visoje organizacijoje. Taip sukuriama vertė yra atskirų organizacijos struktūrinių vienetų spragų pašalinimas, tam tikrų globalių procesų standartizavimas ir siekimas iki to paties kokybinio lygio

⁸ Cit. pagal *Learning Philosophy*. Prieiga per internetą: <http://www.princeton.edu/hr/learning/philosophy/>

suvienodinti struktūrinių vienetų veiklos rezultatus. Mokymąsi skatinančio organizacijos klimato kūrimas, palaikymas ir galimybė tobulėti kiekvienam organizacijos nariui yra viena esminių besimokančios organizacijos charakteristikų. Besimokančia organizacija tampama laipsniškai kuriant mokymosi kultūrą organizacijoje. Siekiant kokybinių pokyčių, tikslinga kurti mokymąsi įgalinančią aplinką: vystymąsi, tobulėjimą įtvirtinti kaip organizacijos vertybę, skatinti darbuotojų savarankišką mokymąsi, susieti žmogiškųjų išteklių vystymą ir karjeros valdymą (Gražulis et al., 2012, p. 247). *Kiekvienos švietimo įstaigos vadovo tikslas yra išugdyti sumanią, kūrybiškai mąstančią asmenybę, gebančią savarankiškai plėtoti įgytas žinias. Šiam tikslui pasiekti įstaigai yra labai svarbu turėti kompetentingą personalą, kuriam būtų sudarytos palankios sąlygos nuolatiniam tobulėjimui, t. y. galimybė pasirinkti mokymosi būdus (formas ir metodus). Vadovą tai įpareigoja ne tik išmanyti mokymosi tipus, bet ir sudaryti sąlygas bei galimybes taikyti kuo daugiau pedagoginio personalo mokymo(si) organizacijoje būdų, atsižvelgiant į pedagogų poreikius mokytis darbo vietoje.*

Kadangi suaugusiųjų neformalusis ir informalusis (savaiminis) mokymas(is) vyksta kasdieninėje darbo aplinkoje, t. y. organizacijoje, vadovas privalo suformuluoti reikalavimus darbuotojams mokymosi ir kvalifikacijos kėlimo srityje, suorientuoti juos mokymosi kryptyse (Sakalas, 2003). *Todėl ikimokyklinių ugdymo įstaigų vadovams tenka atsakomybė įstaigoje organizuoti kryptingą pedagogų mokymosi procesą ir siekti, kad jis būtų kuo efektyvesnis ir įvairesnis, kad ne tik duotų siekiamų rezultatų, tačiau ir didintų pedagogų mokymo(si) motyvaciją. Vadinasi, reikia ne tik kryptingai organizuoti pedagogų mokymosi procesą darbo vietoje, bet ir rūpintis proceso turiniu, t. y. atsakingai ir kūrybingai išnaudoti mokymosi būdų, formų ir metodų taikymo galimybes.*

Švietimo įstaigos investicijos į žmogiškuosius išteklius ypač svarbios, taip pat labai svarbios yra ir vidinės įstaigos sąlygos, skatinančios ir palaikančios pedagogų tobulėjimo procesus. Tiek profesinėje veikloje tiek moksliniuose šaltiniuose vis didesnis dėmesys kreipiamas į pedagogų galimybes tobulintis pačioje įstaigoje, t. y. darbo vietoje. Tad įstaigos ne tik turi turėti darbuotojų kvalifikacijos tobulinimo politiką, skirti laiko, išteklių bet ir sudaryti sąlygas pedagogams įvairiais metodais ir formomis mokytis darbo vietoje. Organizacijos parama ir palaikymas yra ypač svarbi sritis norint paskatinti darbuotoją mokytis, o tinkamų sąlygų sudarymas yra svarbi sėkmingo mokymosi organizacijoje sąlyga (Teresevičienė et al., 2008).

Tarptautinių žodžių žodynas (2001, p. 475) metodą [gr. *methodos* – tyrimo kelias] apibūdina taip: 1. tikslo siekimo, veikimo būdas, veiklos tvarka, sąmoningai naudojama kokiam nors tikslui pasiekti; 2. reiškinį tyrimo būdas. *Edukologijos terminų žodyne* termina *metodas* apibrėžiamas kaip sistema veiksmų ir būdų tikslui pasiekti. Metodo struktūrą sudaro: 1) tikslas, 2) priemonės tikslui realizuoti, 3) veiksmų būdai (Jovaiša, 2007, p. 146). M. Teresevičienė ir kitos autorės (2006) mokymo(si) metodą apibrėžia kaip pasikartojančių veiksmų visumą, tinkančią mokytis įvairiems dalykams ir svarbią išmokimui.

A. Sakalas (2012), aptardamas besimokančios organizacijos kūrimą, teigia, kad pasirenkant tinkamiausius mokymo(si) metodus reikia ne tik suvokti bet ir vadovautis bendriausiais mokymo(si) organizavimo principais:

- mokoma(si) sparčiau, kai sprendžiamos realios problemos;
- vienkartinis mokymasis auditorijoje suteikia tam tikrą žinojimo lygį, tačiau negarantuoja žinių taikymo veiksmingumo;
- geriausiai žmogus mokosi, kai jo vaidmuo aktyvus, o ne pasyvus;
- geriau aktyviai mokytis aiškinantis situaciją pačiam, o ne klausytis apie ją, todėl keitimasis patyrimu yra labai svarbus mokymo(si) elementas;
- vadovybė turi būti įsitikinusi mokymo(si) svarba, skirti tam laiko, atlyginti už ją, dalyvauti procese;
- pabrėžiama asmeninė darbuotojų atsakomybė už savo kompetencijos ugdymą, pripažįstamas svarbus įstaigos, įmonės ar organizacijos vaidmuo orientuojant kompetencijų ugdymą įstaigai reikiama kryptimi (2012, p. 250). Vadybos mokslo atstovai (Bakanauskienė, 2008; Leonienė 2001; Sakalas 2003, 2012), kalbėdami apie personalo mokymą(si), išskiria šiuos metodus (žr. 5 lentelę):

5 lentelė

Mokymo(si) būdai vadybiniu aspektu

METODŲ RŪŠYS	YPATUMAI	METODAI
TRADICINIAI METODAI	Šiais metodais su mokslo ir praktikos pasiekimais gali būti supažindinamas didelis klausytojų skaičius, tačiau labai menkas atgalinis ryšys.	Paskaitos taikant multimedijų teikiamus pranašumus, praktiniai darbai, kurie leidžia susipažinti su konkrečios problemos sprendimo būdais.
AKTYVŪS VALDYMO PRAKTIKOS STUDIJAVIMO, DALIJIMOSI ŽINIOMIS IR PATYRIMO METODAI	Mokymas vyksta konkrečios situacijos bazėje (valdymo, organizacinė problema, konfliktinė situacija, sprendimo priėmimas); problemos nagrinėjamos organizaciniu, ekonominiu požiūriu. Šių metodų efektyvumas neabejotinas, tačiau jie yra palyginti brangūs (dirbama nedidelėse grupėse), reikia daug pastangų „patyrusių praktikų“ inercijai, pasipriešinimui nugalėti. Darbas vyksta grupėse, kur kiekvienas dalyvis aktyvinamas spręsti problemą. Tam tikri profesiniai sprendimai surandami pačių dalyvių (akcentuojamas savarankiškas mokymasis tarp seminarų), vedėjai dažnai tik užtikrina tinkamą seminaro eigą; mokymosi galutinis rezultatas dažnai būna konkretus.	Konkrečių situacijų nagrinėjimas, konflikto, vaidmens atlikimo metodas, valdymo imitavimo pratybos yra šios grupės metodų pagrindas. Taikomos labai įvairios metodikos: specialios patarimo procedūros, pavyzdžiui, proto šturmo, <i>Delphi</i> metodas.
ASMENINIŲ KOMPETENCIJŲ FORMAVIMO PSICHOLOGINIAI-EMOCINIAI METODAI	Nuo trečios grupės metodų, skiriasi tik tikslai ir taikomi metodai. Problemos nagrinėjamos psichologiniu požiūriu.	Viešas pasisakymas, psichodiagnostikos metodai, grupiniai pratimai, elgsenos imitavimo pratimai

Parengta remiantis Sakalas, A. (2012). *Žinių vadyba: besimokančios įmonės kūrimas*. Kaunas: Technologija.

Mokymo(si) metodų taikymas (*Mokomės dialogo*, 2005; Teresevičienė et al., 2006) priklauso nuo metodo paskirties, nes *vieni labiau tinka naujai medžiagai perteikti, kiti – jai įtvirtinti, o tretį – jau turimai medžiagai atgaminti; svarbūs tikslinės grupės, kuriai skiriama programa, interesai, pageidavimai ir patirtis; turi būti atsižvelgiama į mokymo(si) temą ir jos turinį; mokymo ir mokymosi tikslus; mokymo proceso eigą*

(susipažinimas, parengimas darbui, idėjų rinkimas, patirties tyrimas, planavimas, sprendimų priėmimas, informavimas, struktūravimas, temos gilinimas, medžiagos įsisavinimas, įgūdžių formavimas, refleksija, vertinimas); mokymo strategijas (individualus darbas, darbas grupėse ar darbas didelėje grupėje); grupės dydį; mokymo trukmę.

Be mokymo(si) metodų, yra išskiriamos mokymo(si) formos, kurios priskiriamos prie kvalifikacijos tobulinimo formų. Nauji požiūriai į profesinį tobulinimąsi švietimo sektoriuje nulėmė naujų profesinio tobulinimosi formų ir struktūrų atsiradimą. Daugelis formų nėra naujos, nes jas švietimo darbuotojai naudoja kelis šimtmečius (Dačiulytė et al., 2012).

Mokslininkai (Guskey, 2004; Juozaitis 2008 a,b ; Loucks-Horsley, 1995), aprašydami profesinės kvalifikacijos tobulinimąsi, pagal veiklos pobūdį išskiria keturias kvalifikacijos tobulinimo formas (žr. 7 lentelę). Mokymo organizavimo formos – „tai įvairūs mokomieji užsiėmimai, kurių esmę bei eigą sąlygoja besimokančiųjų sudėtis, darbo vieta ir laikas, ugdytinių veiklos ir pedagogo vadovavimo pobūdis. (Rajeckas, 1994, p. 211). L. Jovaiša (2007, p. 153), aptardamas mokymo formą akcentuoja, kad tai vidinė mokymo proceso organizavimo struktūra, renginys. 6 lentelėje pateiktos kvalifikacijos tobulinimo formos.

6 lentelė

Kvalifikacijos tobulinimo formos

MOKYMO SI FORMOS	YPATUMAI	METODAI
MOKOMIEJI RENGINIAI	Taupiausia profesinio tobulinimosi forma, ypač tinkama švietimo naujovėms pristatyti, tačiau trūkumas tas, kad mokymai palieka nedaug individualaus pasirinkimo galimybių; jie gali ne iki galo atitikti visų lygmenų pedagogų įgūdžius ir patirtį.	Diskusijos, seminarai, imitacijos, modeliavimas, paskaitos ir pan.
STEBĖJIMAS / VERTINIMAS	Suteikia naudos tiek stebėtojui, tiek tam, kurį stebi. Stebėtojas kaupia profesinę patirtį stebėdamas, teikdamas grįžtamąją informaciją, analizuodamas bendrą patirtį. Tas, kurį stebi, turi naudos iš kito požiūrio, įgyja naujų įžvalgų. Tačiau stebėjimas reikalauja daugiau laiko nei kitos formos, geranoriškumo iš stebėtojo ir stebimojo.	Kolegiškas stebėjimas, suteikiantis grįžtamosios informacijos apie atliekamą veiklą / darbą. Pavyzdžiui; kolegų kuravimas ir klinikinis stebėjimas
DALYVAVIMAS RAIDOS / TOBULINIMO PROCESUOSE (PROJEKTŲ GRUPĖS)	Dalyviai ne tik įgyja specifinių žinių ir įgūdžių, bet ir išplėtoja savo gebėjimus dirbti kolektyviai, drauge priimti sprendimus. Tačiau dažniausiai šiose procesuose dalyvauja tik nedidelė dalis pedagogų.	Pasirenkama institucijos veiklai tobulintina sritis, sudaroma darbo grupė, kuri, naudodamasi individualia (grupine) patirtimi, pasiūlo temas / srities sprendinių
STUDIJŲ GRUPĖS	Darbą padaro bendro dėmesio centru ir suteikia jam nuoseklumo, įtraukia daugumą pedagogų, tačiau dėl kai kurių pedagogų dominavimo kiti asmenys gali likti nuošalyje.	Asmenų grupės, pasiremdamos turima patirtimi ir žiniomis, dirba tam tikrose organizacijos veiklos tobulinimo srityse
PROBLEMŲ FORMULAVIMAS/ UGDYMO SI VEIKLOS TYRIMAS	Padedą pedagogams tapti tyrėjais, nuosekliau spręsti problemas, ugdyti gebėjimą priimti nuoseklius sprendimus, tačiau ši veikla reikalauja daug laiko ir didelės dalyvaujančių iniciatyvos.	Problemų sprendimas, ieškant atsakymų į opius klausimus.
SAVIVALDUS MOKYMASIS/ INDIVIDUALIAI PLANUOJAMA VEIKLA	Pasižymi lankstumu ir galimybėmis pedagogams pasirinkti jiems tinkančias veiklas pagal individualius poreikius, tačiau dažnai dalyviams nesuteikiama galimybių keistis informacija, bendradarbiauti su kitais pedagogais.	Individualių profesinio tobulėjimo tikslų išsikėlimas ir veiklos, remiantis iškeltais tikslais, pasirinkimas
VEIKLA,	Siūlo individualizuotą požiūrį į profesinį	Ne tokio patyrusio pedagogo

VADOVAUJAMA PATARĖJO (MENTORIAUS AR PATARĖJO)	tobulinimąsi, kuris suteikia naudos abiem asmenims. Nepapildyta kitomis veiklomis, gali apriboti kolegiško dalinimosi patirtimi galimybes.	bendradarbiavimas su labiau patyrusiu kolega, konsultantu.
--	--	--

Parengta remiantis Dačiulytė, R., Dromantienė, L., Indrašienė, V., Merfeldaitė, O., Nefas, S., Penkauskienė, D., Prakapas, R., Railienė, A. (2012). *Projektas „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra.“* Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelis. Vilnius. [žiūrėta 2013 m. gruodžio 5 d.]. Prieiga per internetą: http://www.upc.smm.lt/projektai/pkt/naujienos/modelis/PKT_modelis.pdf

Vienos autorių išskirtos profesinės kvalifikacijos tobulinimo formos akcentuoja nuolatinės profesinės pažangos perspektyvas, kitos – individo raidos lygmenis ir būdus, kuriais pedagogai įprasmina kvalifikacijos tobulinimosi patirtį. Formos tinkamumas priklauso nuo tikslų, turinio ir įgyvendinamo konteksto.

2012 metais patvirtintoje *Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcijoje* formų klasifikacija pateikiama pagal kompetencijų įgijimo būdus. Kvalifikacijos tobulinimo veikla skirstoma į: individualią; kolegialų patirties dalijimąsi; specializuotus renginius, akademinis kompetencijų įgijimo būdus; viešą nedarbinę veiklą. 7 lentelėje pateikiamos tik tos formos, kurias galima taikyti darbo vietoje.

7 lentelė

Kvalifikacijos tobulinimo veiklos sritys

MOKYMOSI FORMOS	YPATUMAI	METODAI
INDIVIDUALUS TOBULINIMASIS	Apibrėžiamas kaip mokslinė veikla ir dalykinė raiška profesinėmis publikacijomis ir projektais, pedagoginės veiklos tyrinėjimas.	Projektinė veikla, pedagoginės veiklos tyrimas, dalykinė raiška pr fesiinėmis publikacijomis i projektais
KOLEGIALUS DALIJIMASIS PATIRTIMI	Metodinių grupių, dalykinių asociacijų veikla, pamokų, įskaitant atviras pamokas, ir kitos pedagoginės veiklos demonstravimas ir stebėjimas, konsultavimas ir konsultavimasis, išskyrus atvejus, kai tai įeina į tiesiogines tarnybines pareigas.	Metodinė (ės) diena (os); meistriškumo pamoka; konsultavimas, atviroji veikla, pedagoginių idėjų mugė ir kt.
SPECIALIZUOTI RENGINIAI	Įprastai juos veda kitų sričių specialistai.	Seminarai, kursai, paskaita, konferencija, praktikumas
VIEŠOJI NEDARBINĖ VEIKLA	Kultūrinė, meninė raiška, veikla socialinėse akcijose ir programose, sportinės veiklos organizavimas ir dalyvavimas juose, amatininkystė ir kūrybiniai projektai, pomėgių plėtojimas ir t. t.	Akcijos, kūrybiniai projektai, sporto renginiai ir kita.

Parengta remiantis *Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija* (2012). [žiūrėta 2014 m. sausio 27 d.]. Prieiga per internetą: http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=425929&p_query=&p_tr2=2

Yra įvairių mokymo metodų klasifikacijų, todėl labai sudėtinga nustatyti objektyvų klasifikacijos pagrindą ir juo remiantis suskirstyti mokymo(si) metodus, nes metodai yra labai įvairūs, kiekvienas jų turi savitą struktūrą, kurią lemia besikeičiantys metodiniai būdai. *Disertacinio tyrimo kontekste reikia akcentuoti, kad visų mokymo(si) metodų ar formų išskyrimas yra sąlyginis, nes kai kurie autoriai sinonimiškai vartoja terminus metodus – forma – būdas – rūšis.* Todėl toliau aptariant mokymo(si) darbo vietoje galimybes bus aptariami dažniausiai besireiškiančių mokymo(si) būdų įstaigoje esminiai aspektai.

Autoriai (žr. 8 lentelė; 12 priedas) numato įvairių mokymo(si) darbo galimybių, pavyzdžiui, minimi *pranešimų rengimas ir skaitymas; seminarų organizavimas ir dalyvavimas juose; švietimo įstaigoje įprastai yra suformuojamos metodinės grupės arba suburiami „Kokybės būreliai“, kuriuose diskutuojama profesinės*

tematikos aspektais; projektų vykdymas ir dalyvavimas juose; konferencijos, tyrimų organizavimas, atvejų analizė, paskaitų klausymas, pokalbiai su kolegomis, diskusijos, mokymasis naudojant kompaktinius diskus ir internetą, spaudintinių šaltinių naudojimas, grupinis darbas, savęs vertinimo metodas, bendradarbių priežiūra, savarankiškas mokymasis, rotacija, patyrimu grindžiamas mokymas(is) ir kt. Mokymosi iš patirties procesas apibrėžiamas kaip visuminis mokymasis, kurio pagrindas – jau turima patirtis. Toks mokymasis vyksta besimokančiajam aktyviai konstruojant savo patirtį. Profesinės veiklos metu sukaupta patirtis tampa tolesniu ikimokyklinio ugdymo pedagogo mokymosi pagrindu, nes išmokstama tobulinti mokėjimo mokytis kompetenciją (konsultuotis, ieškoti kompromiso, svarstyti, diskutuoti), apibendrinti pedagoginės veiklos patirtį ir ją skleisti (orientuojantis į mažesnius ir didesnius vaiko pasiekimus, ugdymo metodų lankstumą), mokytis konkrečios planuotos veiklos ir įgyti naujos patirties rengiant ir įgyvendinant ikimokyklinio ugdymo programas, projektuoti savarankiškas studijas ir saviugdą, ieškoti pažinimo procese savarankiškos veiklos raiškos formų. Svarbu išmokti savarankiškai vertinti savo profesinę veiklą, nes tai leidžia išsiugdyti svarbius praktinius įgūdžius (planuoti savo veiklą ir derinti ją su kolegų veikla, kryptingai siekti savo tikslo, kaupti, atsirinkti informaciją, išmokti analizuoti, daryti išvadas), pagal individualų pažinimo stilių susikurti savarankiško mokymosi metodų sistemą (Jankauskienė, Monkevičienė, 2006). Minimi šie mokymosi iš patirties būdai: ***mokymasis iš kolegų, pavyzdžio rodymas, stebėjimas, individualiai planuojama veikla, veikla vadovaujama patyrėjo*** (žr. 8 lentelė; 12 priedas).

Matyti, kad pedagogų mokymo(si) darbo vietoje galimybių yra tikrai daug, tačiau reikia nepamiršti, kad pedagogo profesinės kvalifikacijos tobulinimas dažnai priklauso ir asmeninių ir profesinių savybių, nuo jo motyvacijos ir paties besimokančiojo iniciatyvos. Pedagogų (Simonaitienė, 2003) profesinį augimą turi skatinti ir pati ugdymo įstaiga. Ugdymo įstaigų veikla ir palanki aplinka yra esminis pedagogų augimo veiksnys, kai organizacija sukuria tokią aplinką, kiekvienas individas imasi atsakomybės už savo augimą. *Vadinasi, profesinis tobulėjimas galimas ugdymo įstaigoje, kurioje organizuojami susirinkimai, įvairūs mokymosi renginiai, pedagogams suteikiama galimybių dalyvauti seminaruose ir t. t., t. y. taikomos įvairios mokymo(si) formos ir metodai, palaikoma besimokančios įstaigos koncepcija. Peržvelgus išvardintą mokymosi galimybių sąrašą ir suvokus, kad mokymasis yra asmeninė ir unikali, konstruktyvi paties individo veikla, pagrįsta asmeniniu ankstesniu mokymusi ir individualia patirtimi; supratęs, kad mokomasi ta sukaupta patirtimi, įgūdžiais ir kiekvienam žmogui būdingomis mokymosi strategijomis, tampa aišku, jog nėra vieno visiems tinkamo mokymo ar mokymosi būdo ar strategijos, todėl įstaigų vadovai privalo užtikrinti mokymosi darbo vietoje metodų ir formų įvairovę, įvairovę skatintų ir aktyvintų ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų dalyvavimą mokymosi procese, tenkintų individualius poreikius. Pedagogas yra aktyvus, savarankiškas, kūrybingas, mąstantis ir veiklus subjektas, turintis teisę gyventi ir elgtis pagal savo prigimtį, patirtį, turintis teisę į sąlygas, kurios padėtų harmoningai skleisti asmenybei, plėtoti galias ir taip įaugti į kultūros terpę, į visuomenę. Dėl šios priežasties, siūlant pedagogams įvairių mokymo(si) būdų, reikėtų atsižvelgti į jų pačių poreikius, norus bei siekiamą tikslą – ko pedagogai tikisi išmokti rinkdamiesi vienokią ar kitokią mokymosi formą. Jų pasirinkimas turėtų įtakos*

ikimokyklinio ugdymo įstaigose dirbančių pedagogų profesinių kompetencijų tobulinimui, mokymosi metodų pasirinkimo laisvei ir, žinoma, įstaigos veiklos kokybei.

Jei organizacijos vadovybė bus suinteresuota mokymosi aplinkos ir klimato kūrimu, natūraliai į šią veiklą įsitrauks ir pedagogai. Vadinasi, pedagogo profesinis tobulėjimas yra esminė švietimo organizacijos veiklos kokybės sąlyga, todėl pati įstaiga ir jos vadovas turi užtikrinti tokią aplinką, kuri skatintų personalą nuolat mokytis ir kurioje sutaptų pedagogų mokymosi ir organizacijos poreikiai. Ikimokyklinio ugdymo įstaiga, t. y. unikali bendruomenė su savita kultūra, gali sudaryti puikias sąlygas skatinti, įvairinti ir lengvinti pedagogų mokymąsi.

1.2. Pedagogų mokymo(si) organizacijoje reikšmingumas įstaigos veiklos kokybei ir ugdymui(si)

1.2.1. Nuolatinis pedagogų mokymas(is) – švietimo veiklos kokybę laiduojantis veiksnys

Į mokymąsi žiūrima kaip į veiklą, vykstančią visą darbingą žmogaus gyvenimą, o ne kaip į vienkartinį procesą darbingo gyvenimo pradžioje, kuris padeda įgyti specialybę ar profesiją (Jewell, 2002).

Dar Lietuvos Respublikos 2003–2012 metų švietimo strategijos nuostatų įgyvendinimo priemonėse buvo numatoma „išplėtoti tęstinę, mokymąsi visą gyvenimą laiduojančią ir prieinamą, socialiai teisingą švietimo sistemą“. Nurodoma, kad viena iš prioritetinių kryptių – personalo tobulinimas, t. y. planuojama reorganizuoti pedagogų rengimą ir kvalifikacijos kėlimą, konkretinti jiems keliamus reikalavimus, organizuoti naują pedagogų mokymosi tobulinimo ir vertinimo sistemą.

Europos Sąjungos Tarybos išvadose (2010) pripažįstama, kad, norint sėkmingai konkuruoti ir klestėti, kaip numatyta strategijoje „Europa 2020“, būtina suvokti, jog švietimui tenka esminis vaidmuo turint omenyje mokymosi visą gyvenimą perspektyvą. Siekiant šio tikslo, svarbu, kad būtų užtikrintas kokybiškas išsilavinimo įgijimo lygis, kad visiems žmonėms (jaunimui ir suaugusiesiems, nepriklausomai nuo jų socialinių, ekonominių ar asmeninių aplinkybių) būtų sudarytos sąlygos visapusiškai save realizuoti mokantis visą gyvenimą. Dar 2005 m. Jungtinių Tautų Europos ekonomikos komisijos Darnaus vystymosi švietimo strategijoje buvo numatyta aprėpti mokymosi visą gyvenimą procesus, pavyzdžiui, išskirtinį dėmesį pedagogų rengimui, jų tęstinėms studijoms ir kvalifikacijos tobulinimui. Europos Komisijos komunikate „Europa 2020“ teigiama, kad Europa privalomai turi imtis veiksmų: kuriant nacionalines kvalifikacijų sistemas suteikti akstiną įgyvendinti Europos kvalifikacijų sistemą ir užtikrinti, kad kompetencijos, įskaitant neformalias <...>, būtų įgyjamos ir pripažįstamos visų bendrojo, profesinio, aukštojo ir suaugusiųjų mokymo sistemų. Europos bendradarbiavimo švietimo ir mokymo srities strateginėje programoje (2009) akcentuojama, jog reikia siekti užtikrinti, kad būtų plėtojamos nacionalinės kvalifikacijų sistemos, grindžiamos atitinkamais mokymosi rezultatais, ir kad būtų įdiegti lankstesni mokymosi būdai, skatinamas atviresnis požiūris į neformalųjį švietimą ir savišvietą, didinamas skaidrumas ir pripažįstami mokymosi rezultatai. Europos Tarybos ir Komisijos pažangos ataskaitoje „Švietimas ir mokymas 2010“ akcentuojama, kad dauguma šalių daro didelę pažangą kurdamos nacionalines kvalifikacijų

sąrangas, apimančias visų lygių ir rūšių švietimą ir mokymą. Visa tai susiję su platesniu mokymosi rezultatų panaudojimu siekiant apibrėžti ir apibūdinti kvalifikacijas ir *įteisinti neformalųjį mokymąsi bei savišvietą*. Bukarešto Komunikate (2012) teigiama, kad sąžiningas akademinis ir profesinis pripažinimas, *įskaitant neformalųjį ir savaiminį mokymąsi*, yra EAME (Europos aukštojo mokslo erdvė) pagrindas.

Europiniai švietimo politikos prioritetai pedagogų nuolatinio tobulinimosi ir kvalifikacijos kėlimo aspektu turi įtakos ir nacionalinio lygmens procesams, susijusiems su nacionalinės kvalifikacijų sąrangos kūrimu, neformaliojo būdu įgytų kompetencijų pripažinimo sistemos kūrimu ir diegimu. Nacionaliniai švietimo strateginiai dokumentai atliepia ES švietimo strateginius prioritetus, todėl Lietuvos pažangos strategijoje „Lietuva 2030“ aiškiai deklaruojamas poreikis kurti mokymosi visą gyvenimą sistemą. Vienas iš svarbiausių veiksnių, lemiančių visuomenės vystymosi procesus, *yra gerai išvystyta ir sėkmingai veikianti mokymosi visą gyvenimą sistema*.

Lietuvos Respublikos valstybinėje švietimo 2013–2022 metų strategijoje išskirti keturi pagrindiniai tikslai, iš kurių trys akcentuoja nuolatinį pedagogų mokymąsi:

- *Pirmasis – pasiekti, kad pedagogų bendruomenės sudarytų nuolat tobulėjantys ir rezultatyviai dirbantys profesionalūs pedagogai*. Profesionalūs pedagogai ir nuolatinis jų kvalifikacijos tobulinimas – modernaus pasaulio būtinybė, kylanti dėl sparčios kaitos, nuolatinių naujovių visuomenės gyvenime.
- *Antrasis – įdiegti duomenų analize ir įsivertinimu grįstą švietimo kokybės kultūrą, užtikrinančią savivaldos, socialinės partnerystės ir vadovų lyderystės darną. Mokykloms bus suteikiama daugiau laisvės lanksčiau organizuoti ugdymą, taikyti inovacijas, nusimatyti veiklos tobulinimo kryptis, kartu labiau atsiskaityti ir informuoti visuomenę apie savo veiklos kokybę ir rezultatus*.
- *Trečias – garantuojant švietimo sistemos veiksmingumą, sukurti paskatų ir vienodų sąlygų mokytis visą gyvenimą sistemą, grįstą veiksminga pagalba atpažįstant save ir renkantis kelią veiklos pasaulyje. Būtina derinti asmens pasirinkimą su valstybinio planavimu. Svarbu stiprinti motyvaciją mokytis nuolat, paisyti asmenų pasirinkimo, tam teikti finansinę paramą. Strategijoje numatyta mokymąsi sieti su darbu, ypač per praktikas, stažuotes, profesinį mokymą. Numatyta asmenims teikti individualizuotą įvairių formų švietimo pagalbą*.

Europos Sąjungos vaikystės ir šeimos apsaugos politikos esmę sudaro universalus vaikystės pedagogo rengimas siekiant kokybiško ugdymo, todėl aukštosioms mokykloms, ruošiančioms šios srities specialistus, *Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogo rengimo standarte* (2008, 5) pateikiamos būtinos ikimokyklinio ugdymo pedagogui veiklos sritys ir joms priskiriamos kompetencijos:

– *vaiko pažinimas ir individualumo pripažinimas* (atpažinti bendruosius ir individualiuosius vaiko raidos ypatumus; nustatyti esminius ikimokyklinio amžiaus vaiko poreikius ir individualizuoti jų tenkinimo būdus; atpažinti sergantį vaiką, suteikti pirmąją pagalbą);

– *ugdymo turinio modeliavimas* (individualizuoti ir integruoti ugdymo turinį; interaktyvios pedagoginės sąveikos proceso metu planuoti, organizuoti, vertinti, analizuoti, dokumentuoti vaikų veiklą; kurti vaiko fizines ir psichines galias stimuliuojančią aplinką; įtraukti šeimą į aktyvią pedagoginę veiklą);

– *profesinės kompetencijos tobulinimas* (reflektuoti ir *mokytis visą gyvenimą*; naudoti IKT; taisyklingai vartoti gimtąją kalbą realioje ir virtualioje profesinėje veikloje).

Valstybinėje švietimo 2013–2022 m. strategijoje (2012), kurioje numatytos esminės švietimo veiklos kryptys ateinančiam dešimtmečiui, pirmasis tikslas nurodo, jog reikia „pasiekti, kad pedagogų bendruomenės sudarytų nuolat tobulėjantys ir rezultatyviai dirbantys profesionalūs mokytojai ir dėstytojai. Profesionalūs pedagogai ir nuolatinis jų kvalifikacijos tobulinimas – modernaus pasaulio būtinybė, kylanti dėl sparčios kaitos, nuolatinių naujovių visuomenės gyvenime“ (*Valstybinė švietimo strategija 2013–2022 m.: tikslai, problemos, tobulinimo kryptys*, 2012). Todėl dokumente ypatingas dėmesys skiriamas pedagogų rengimui, jų mokymuisi ir kvalifikacijos tobulinimui.

Pedagogų mokymosi reikšmingumą pagrindžia ir Lietuvoje atlikti tyrimai: „Mokytojų kvalifikacijos kėlimas – nuolatinis mokymosi pagrindas“ (Barkauskaitė 2001), „Mokytojų požiūris į kvalifikacijos tobulinimą (tęstinį mokymąsi) mokyklos kaitos kontekste (1988–1995 m. m.)“ (Grincevičienė, 2001); Besimokančios organizacijos aspektus analizavo P. Jucevičienė (2003, 2007). Tirta mokytojų savivaldaus mokymosi kompetencijų raiška besimokančioje mokykloje (Juodaitytė, 2010; Kvedaraitė 2009). Analizuoti savivaldaus mokymosi proceso ypatumai (Kazlauskienė et al., 2012). Akademinei bendruomenei priklausančių pedagogų kompetencijų nustatymo ir kvalifikacijos tobulinimo modelio rengimo metodikos klausimus akcentavo R. Laužackas (2005); mokytojų kvalifikacijos kėlimą kaip nuolatinį mokymo(si) pagrindą aprašė M. Barkauskaitė (2001); mokytojų požiūrį į kvalifikacijos tobulinimą (tęstinį mokymąsi) mokyklos kaitos kontekste (1988–1995 m. m.) – V. Grincevičienė (2001); ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų kompetencijas bei joms keliamus reikalavimus – O. Monkevičienė (1995, 2004, 2008), E. Jurašaitė (2005). Ikimokyklinio ugdymo paslaugų kokybės vadybą analizavo D. Martišauskienė (2011), D. Malinauskienė (2010), E. Masiliauskienė (2012); mokytojų neformaliojo mokymo(si) vertinimo, pripažinimo galimybes ir problemas tyrė V. Zuzevičiūtė (2006, 2007, 2008), B. Simonaitienė (2007). Ikimokyklinio ugdymo pedagogų kompetencijų tobulinimo procesus veikloje ir žinių pripažinimo problemas analizavo J. Smilgienė su bendrautoriais (2012, 2014); neformaliojo ir savaiminio mokymosi pasiekimų įvertinimo metodologijų probleminius aspektus aprašė E. Stasiūnaitienė, A. Fokienė (2004, 2007 a, 2010), Ž. Jackūnas (2006), domėtasi ir suaugusiųjų mokymosi aspektais (Teresevičienė et al., 2001, 2004, 2006).

Nuolatinė socialinio, ekonominio, kultūrinio gyvenimo kaita pedagogo profesijai kelia nemažai iššūkių, kurie skatina nuolatinį mokymąsi, gebėjimų modernizuoti ugdymo procesą tobulinimą ir kvalifikacijos kėlimą (Žydžiūnaitė, 2008). *Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme* (2011, p. 10) nurodoma, kad *kvalifikacija* – „Lietuvos Respublikos teisės aktų nustatyta tvarka pripažįstama asmens turimų kompetencijų arba profesinės patirties ir turimų kompetencijų, reikalingų tam tikrai veiklai, visuma“.

Th. R. Guskey (2004) *profesinį tobulinimąsi apibūdina kaip* nuolat besikartojantį tikslingą, nenutrūkstamą, sistemingą procesą, kurio negalima atskirti nuo kasdienių profesinių pareigų. Visi darbuotojai privalo sistemingai atnaujinti žinias, tobulinti gebėjimus ir įgūdžius. Tam tikras žinių ir gebėjimų bagažas įgyjamas atliekant tiesiogines pareigas organizacijoje. Kad profesionalumas nemažėtų, darbuotojai privalo sistemingai rūpintis savo kvalifikaciniais gebėjimais (Crapo, 1986).

Kvalifikacijos tobulinimas, R. Laužacko (2000) nuomone, yra suaugusiųjų mokymosi procesas, kurio tikslas – išplėsti įgytas profesines žinias, sugebėjimus, nuostatus, elgsenas, kad žmogus galėtų kompetentingai dirbti. M. Fullan (1998) teigimu, mokytojai turi nuolat tobulinti savo kvalifikaciją, kad išmoktų valdyti pokyčių jėgas, geriausiai panaudotų jų privalumus ir sumažintų trūkumus, nes pasaulio ateitis priklauso mokymuisi (Fullan, 1998). Vadinasi, ikimokyklinio ugdymo pedagogų veikloje itin svarbus nenutrūkstamas mokymosi procesas. D. Beresnevičienė (1995) teigia, kad gyvenimas pats savaime yra nenutrūkstantis mokymosi procesas, tačiau kiekvienas asmuo ieško specifinių galimybių tikslingai ir nuosekliai mokytis toliau norėdamas neatsilikti nuo visuomenės techninės ir socialinės raidos, prisitaikyti prie pakitusių gyvenimo aplinkybių ar siekdamas visapusiškai išplėtoti savo galimybes.

R. Laužackas ir V. Dienys (2004) pabrėžia, kad *kvalifikaciją* galima vadinti tam tikrų žinių, gebėjimų ir patyrimo visuma, kurią įgijęs žmogus gali kokybiškai dirbti atitinkamos rūšies ir sudėtingumo darbą. Kvalifikacijos samprata nusako „žmogaus tinkamumą, pasirengimą tam tikram darbui“ (*Tarptautinių žodžių žodynas*, 2001). Kaip teigiama *Mokymosi visą gyvenimą memorandume* (2001), svarbu suvokti mokymosi visą gyvenimą vertę: „vertingiausia – žmogaus gebėjimas nuolat besikeičiančioje aplinkoje naudoti žinias veiksmingai ir protingai. Nuolatinis švietimas ir mokymasis yra geriausias būdas priimti permainų iššūkius“. *Lietuvos nepriklausomybės atkūrimas ir integracija į Europos Sąjungą lemia naują požiūrį į švietimą bei pedagogams keliamų reikalavimų visumą, todėl tobulėjimo procesas neišvengiamas* (Zaukienė, 2005), *žmogus turi turėti savarankiško profesinio tobulėjimo įgūdžių, turi būti skatinamas kelti savo kvalifikaciją ir ugdyti kompetencijas. Šiuolaikinis žmogus suvokiamas kaip savarankiškas, nuolat save ugdantis profesionalas, gebantis inicijuoti ir diegti naujoves, tad ir pedagoginių profesijų atstovams vienu iš svarbiausių uždaviniu tampa „išmokti mokytis“* (Linkaitytė, Širvaitytė, 2000, p. 52), t. y. *ieškoti priimtinausių mokymosi galimybių ir sąlygų. Vadinasi, pedagogų mokymasis yra ne tik europinės bet ir nacionalinės reikšmės prioritetinė sritis, kuri neatsiejama nuo nuolatinio kvalifikacijos tobulinimo.*

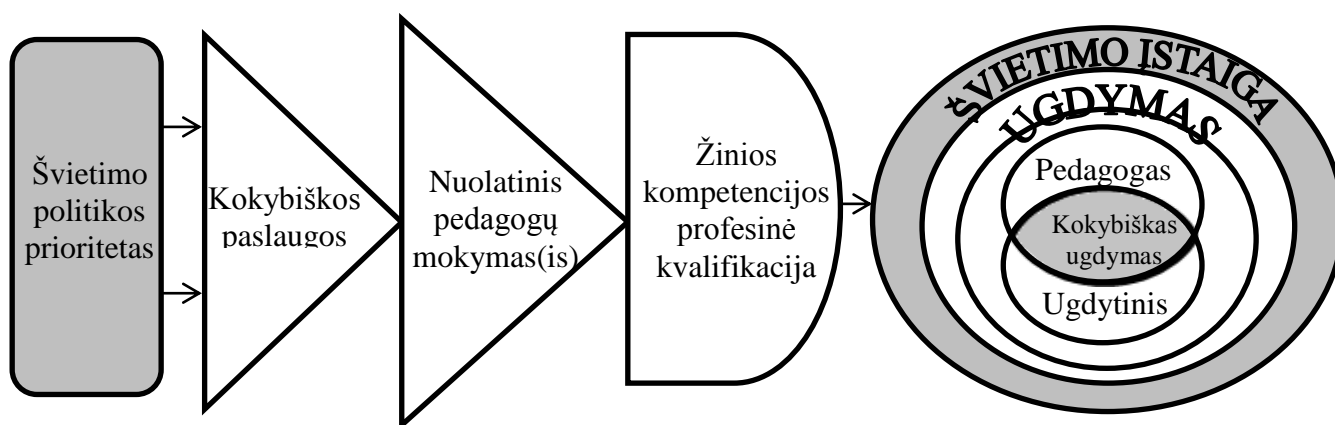
Vykstant intensyviai technologijų ir mokslo plėtrai informacijos gausa, globalizacija spartina pasaulio kaitą, turinčią įtakos klasikinės ugdymo paradigmos virsmui į šiuolaikinę. Besikeičiant pasauliui, keičiasi visuomenė ir jos poreikiai, o tai skatina pedagogus stabtelėti ir peržiūrėti, vertinti, tobulinti ugdomąją veiklą (Glickman, 2010). Švietimo kokybė laikoma vienu iš svarbiausių politinių prioritetų. Manoma, kad tai atitinka piliečių lūkesčius, laiduoja jų socialinę gerovę, užimtumą (Neifachas, 2004). A. Juodaitytė, R. Karžinauskienė (2008, 26), apibendrinamos daugelio autorių pateiktus kokybės apibrėžimus, teigia, kad „švietimo kokybė gali būti aiškinama kaip *bendrasis tikslas*, kurio turi siekti švietimo sistema, *uždavinys*, kuris keliamas kokybiškam švietimo situacijos vertinimui; taip pat kaip vienas konkrečių uždavinių,

prilyginamų *efektyvumui, veiksmingumui, teisingumui, demokratijai, švietimo sistemos veiklos rezultatų skaidrumui*, kuriuos atlieka įvairios interesų grupės, dalyvaujančios priimančioms sprendimus“. Tai reiškia, kad kokybės kaita glaudžiai susijusi su įstaigų kaitos aspektu. Atsižvelgiant į visuomenės poreikius švietimo kaita turi būti orientuota į pasikeitimus visuose švietimo sistemos lygmenyse, turėti įtakos visiems švietimo sektoriaus sistemos dalyviams. Akivaizdu, kad šie pokyčiai apėmė ir ikimokyklinio ugdymo įstaigas bei jų veiklą, kadangi ikimokyklinis ugdymas yra švietimo sektoriaus dalis, apibrėžiama pagal bendrą švietimo sektoriaus objektą, tačiau turi ir specifinių bruožų. Bendras sektoriaus objektas yra ugdymo reiškiny, o specifiniai šio sektoriaus dalies bruožai apibūdinami ugdymo statusu, vaikų amžiumi ir atitinkamais ugdymo tikslais bei metodais“ (Ruškus, Žvirdauskas 2010, p. 57). Praėjus daugiau kaip dvidešimčiai metų nuo Lietuvos švietimo reformos (kartu ir nuo ikimokyklinio ugdymo pertvarkos) pradžios, svarbu trumpai apibendrinti teorinius ikimokyklinio ugdymo kaitos pagrindus, tendencijas, sukurtus ugdymo(si) turinio modelius tam, kad galėtume suvokti ikimokyklinio ugdymo pedagogo kaitos ir jo veiklos tobulinimosi būtinybę. Be to, ikimokyklinis amžius yra labai svarbus žmogaus tapsmui, nes šiuo laikotarpiu dedami asmenybės pagrindai. Yra tvirtinimų, kad svarbiausi ugdymo pagrindai padedami iki 5 metų. Tai 90 proc. viso auklėjamojo proceso (Rajeckas, 2001). J. A. Komenskis vienas pirmųjų įvertino ikimokyklinio ugdymo reikšmę, jis teigė, kad jei norime išmokyti žmogų visam gyvenimui, tai turime pradėti mokytį pirmojoje mokykloje. V. Gražienė ir R. Rimkienė (1993, p. 9–10) teigia, kad ikimokyklinis ugdymas grindžiamas šiomis nuostatomis: **humanišku** (pagarba vaikui, tinkama vaiko fizinė ir psichinė galių plėtotė, prasmingas, vaiko poreikius, interesus ir galimybes atitinkantis ugdymo turinys ir metodai, vaiko pasitikėjimas suaugusiais); **individualumu** (atsižvelgiama į vaiko išgales, kiekvienam vaikui skiriamas ypatingas ir individualus dėmesys, o ypač turintiems specifinių problemų (gabiems, atsiliekantiems, apleistiems); **vieningumu** (ugdymo turinys, ugdymo procesas turi laiduoti darną tarp vaiko fizinė ir psichinė galių, ugdymo turinys yra suprantamas kaip nesibaigiantis dvasinio ir materialaus pasaulio pažinimo procesas, siekiama veiklų (kalbinės, meninės, žaidybinės, darbinės) sąryšio, taip pat šių atskirų dalykų programų ryšio, šeimos, darželio ir pradinės mokyklos ugdymo tikslų, principų bendrumo.

Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme (2011) nurodoma, kad ikimokyklinis ugdymas teikiamas vaikui nuo gimimo iki 6 metų. Ikimokyklinio ugdymo programą vykdo lopšeliai, lopšeliai-darželiai, darželiai, mokyklos-darželiai ir kitos mokyklos, laisvasis pedagogas ar kitas švietimo teikėjas. Ikimokyklinio ugdymo įstaiga – pirmoji vaiko mokykla, kurioje jis mokosi bendrauti su bendraamžiais, lavinasi, mokosi prižiūrėti specialistų (Chuan et al., 2005; Lemežytė, 2011). Kadangi vaikai ikimokyklinio ugdymo įstaigose praleidžia didesnę savo laiko dalį, ugdymo įstaigos pasidaro vis reikšmingesnės tokio amžiaus vaikams. Vaikai ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje formuoja požiūrį į save, savo bendraamžius, aplinką, taip pat sąveikauja tarpusavyje, išreiškia savo mintis apie vienas kitą, pastebi bendraamžių panašumus ir skirtumus (Ashiabi, 2007). Ikimokyklinėje įstaigoje vaikas ugdomas kaip unikali individualybė, pasižyminti išskirtiniais poreikiais, interesais, savitu ugdymosi stiliumi, o tai, žinoma, turi išmanyti ikimokyklinio ugdymo pedagogas (Pranaitytė, Malinauskienė, 2011). Pasak A. Valantino (2011),

tikslingas ikimokyklinis ugdymas daro teigiamą poveikį vaikų tolesniems mokymosi pasiekimams, socialinei ir emocinei raidai.

Ikimokyklinio ugdymo paskirtis (*Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas* 7 str., 2011, p. 18) – „padėti vaikui tenkinti prigimtinius, kultūros, taip pat ir etninės, socialinius, pažintinius poreikius“, teikti pagalbą vaiko šeimai (Ruškus et al., 2012). Anot R. Pranaitytės ir D. Malinauskienės (2011, p. 18), ikimokyklinės ugdymo įstaigos tikslas – „ugdyti laisvą ir kūrybingą asmenybę, kuriai būtų sudarytos kokybiškos ugdymo sąlygos“. *Vadinasi, ikimokyklinio ugdymo reikšmė mūsų visuomenei ir jos kaita yra neginčytinas faktas. Siekiant, kad ugdymas darytų teigiamą įtaką ankstyvojo amžiaus vaikų ugdymui, būtina sąlyga tampa ugdomosios aplinkos sukūrimas ir ugdymo paslaugas teikiančių darbuotojų profesionalumas* (žr. 5 pav.).



5 pav. Ugdymo(si) kokybės siekiamybės logika

Pedagogas yra pagrindinis švietimo kaitos ir mokyklos tobulinimo veiksnys (Hargreaves, 1999, p. 9). Ugdymo praktikos kaita artimai susijusi su pedagogo požiūriu, nuostatų, vertybinių orientacijų, kurias lemia pakitusi ugdymo filosofija, ugdymo rekonstrukcija (Monkevičienė, 2011, p. 845), todėl dalis mokslininkų (Sommer et al., 2010) išskiria į vaiką orientuotas ugdymo sampratas: vaiko perspektyvos (tiesioginis suaugusiojo siekis suprasti vaikų jausmus, patirtis ir veiksmus juos supančiame pasaulyje), vaiko perspektyvas kuria suaugusieji, kurie apgalvotai ir kuo realistiškiau siekia rekonstruoti vaikų požiūrius ir patirtis, remdamiesi vaikų pasaulio supratimo ir veiklos mokslinėmis sampratomis; suaugęs žmogus per savo sukurtą vaiko perspektyvą, remdamasis į vaiką orientuotomis interpretacijomis, mėgina suvokti tikslingus vaikų veiksmus ir kitus ženklus, kuriais turėtų būti grindžiama pedagogų praktinė veikla. Pedagogui, siekiančiam suvokti, reflektuoti šiuolaikinį požiūrį į vaiko ugdymą, svarbu susikurti ir vystyti asmeninę vaikų ugdymo teoriją (Hoban, 2002). N. Babović ir S. Irović (2003) nuomone, auklėtojos vaidmuo yra svarbiausias socialinių ir edukacinių programų komponentas. V. Glebuviene, A. Grabauskienė, Z. Kontautienė (1990) teigimu, aktyvi, sąmoninga asmenybė formuojasi jau vaikystėje, vadinasi, ikimokyklinio ugdymo pedagogės formuoja savo ugdytinių vaikystę, kuri, kaip teigia V. Gražienė ir R. Rimkienė (1993), yra nepakartojama žmogaus gyvenimo vertybė. Ikimokyklinis ugdymas turi sudaryti palankiausias sąlygas vaikui atsiskleisti ir tobulėti, kad jis gebėtų integruotis į visuomenę. Dabartinė švietimo reforma reikalauja šiuolaikiškų, atsižvelgiančių į nuolatinę kaitą, kompetencijas, gebančių valdyti

ugdymo procesą darželyje ikimokyklinio ugdymo pedagogų (Neifachas, 2008). Švietimo ir mokslo ministerijos Bendrojo ugdymo departamento Ikimokyklinio ir pradinio ugdymo skyriaus vedėja Gražina Šeibokienė į klausimą „Kokio ikimokyklinio amžiaus vaikų auklėtojo mums reikia?“ atsako trumpai – kompetentingo (Šeibokienė, 2004). Mažo žmogaus ugdymas – ne žaidimas, nors tai yra vienas iš geriausių būdų siekiant šio tikslo. Iš pedagogo reikalaujama kokybiško, kompetentingo darbo, atsakomybės ir kitų savybių (Petrikienė, 2007). Dar St. Šalkauskis (1991, 48) konstatavo, kad kiekvienas ugdytojas turi pasižymėti bent jau keturiomis pagrindinėmis savybėmis, kurias jis pavadino formalinėmis kokybėmis: „bent minimaliu pedagoginiu gabumu, teoriniu nusimanymu, praktiniu patyrimu, faktiniu sugebėjimu dirbti pedagogo darbą“. B. Koster, F. Korthagen, T. Wubbels, J. Hoornweg (1995) teigimu, svarbi auklėtojos vaidmens išraiška yra įgūdžiai ir jų panaudojimas ugdymo procese, todėl pedagogas turi planuoti, įvertinti ir įgyvendinti savo vaidmenis. Be to, norint būti gera auklėtoja, reikia įgyti būtinų gebėjimų. Kaip teigia autoriai, pedagogų vaidmenys pasako, ką jie turi daryti savo pedagoginiame darbe.

O. Monkevičienė (1995) pabrėžia, kad auklėtojas turi turėti ir pedagoginių sugebėjimų. Jis turi suprasti vaikų vidinį pasaulį, būti geras psichologas; sugebėti sudominti vaikus ugdydamas, perteikdamas mokėjimus ir žinias, stebėti; analizuoti ir tiksliai nustatyti vaikų vystymosi ir žinių lygį; daryti vaikui teigiamą ugdomąjį, auklėjamą poveikį; organizuoti individualų / kolektyvinį darbą, jam vadovauti, palaikyti drausmę; sugebėti pažinti vaiką (fiziologijos, psichinių ir fizinių vystymosi ypatybių, užsiėmimų metodikos išmanymas); atsižvelgdamas į vaiko individualias savybes, sugebėti pritaikyti ugdymo turinį. R. Pranaitytė ir D. Malinauskienė (2010, 2011), D. Martišauskienė (2011), J. Ruškus su bendraautoriais (2009), A. Valantinas (2011), D. Miller, D. Robertson, A. Hudson, J. Shimi (2012) pabrėžia, kad ikimokyklinis amžius yra labai reikšmingas vaiko gyvenimo periodas, nes būtent šis amžius yra labai svarbus žmogaus tapsmui, formuojami asmenybės pagrindai, vaikas rengiasi mokyklai, būsimam gyvenimui. D. T. Dodge, L. J. Colker, C. Heroman (2007, p. 30–33) teigia, kad kokybiškas ugdymosi procesas turi garantuoti įvairių vaikų poreikių tenkinimą: gabių, kurie savo raida yra pralenkę bendraamžius, specialiųjų poreikių vaikų, kurie turi įvairių ugdymosi problemų, ir kitakalbių bei dvikalbių vaikų, kurių kalbos lygis gali labai skirtis. Visiems šiems vaikams turi būti garantuojama sklandi, sėkminga raida. A. Gumuliauskienė ir A. Juodaitytė (2004, p. 3) teigia, kad būtent dėl šios priežasties būtina rengti plataus edukacinio profilio vaikų ugdymo specialistą, tenkinantį šiuolaikinės žinių visuomenės poreikius. Dabartinė švietimo reforma reikalauja šiuolaikiško, orientuoto į nuolatinę kaitą, kompetencijas, gebančio valdyti ugdymo procesą darželyje ikimokyklinio ugdymo pedagogo (Neifachas, 2008).

Auklėtojas ikimokyklinio ugdymo procese yra itin svarbus asmuo, turintis įtakos vaikų ugdymosi kokybei (Ashiabi, 2007; Pranaitytė, Malinauskienė, 2011), o ikimokyklinio ugdymo pedagogo funkcijos ir darbo specifiška skiriasi nuo kitų pedagogų. Ikimokyklinio ugdymo pedagogų veiklos specifiškumas ir reikšmingumas atsispindi ir Lietuvos Respublikos teisinėje bazėje. Ikimokyklinio ugdymo pedagogo darbą reglamentuoja šie valstybiniai dokumentai: *Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas* (2011); *Jungtinių Tautų vaiko teisių konvencija*, ratifikuota 1995 m. liepos 3 d.; *Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija*

(2012); Lietuvos Respublikos Vyriausybės nutarimai; Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos teisės aktai reglamentuojantys ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymą; *Pavyzdinis auklėtojo pareigybės aprašymas* (2005). Pavyzdinis auklėtojo pareigybės aprašymas yra patvirtintas Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2005 m. lapkričio 11 d. įsakymu Nr. ISAK-2249. Jis reglamentuoja auklėtojo, įgyvendinančio ikimokyklinio ugdymo programą, profesinę veiklą. Apraše išskiriamos ikimokyklinio ugdymo pedagogo funkcijos ir pareigos. *Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme* (2011) pedagogas apibūdinamas, kaip asmuo, įgijęs valstybės nustatytą išsilavinimą (t. y. aukštąjį arba aukštesnįjį) ir pedagogo kvalifikaciją, įstatyme taip pat apibrėžtos pedagogo pareigos. Esminis šių dokumentų aspektas yra tas, kad auklėtojas teisės aktų nustatyta tvarka atsako už savo darbo kokybę bei vaikų saugumą ugdymo proceso metu įstaigoje ir už jos ribų. V. Grincevičienė (1998) atliko tyrimą, kurio metu buvo nustatyta, kad kvalifikacijos tobulinimas pedagogui pasidaro reikšmingas tik tada, kai jis pats ir organizacija, kurioje dirba, pastebi realius rezultatus, įvertina ir sieja juos su vaikų ugdymo kokybės gerinimu. Ikimokyklinio ugdymo pedagogo veiklą reglamentuojančiuose dokumentuose nustatyta tvarka išryškina ir mokslininkų teiginiai patvirtina, kad sparčiai besikeičiančioje Lietuvoje ikimokyklinio ugdymo pedagogui keliami dideli reikalavimai, priskiriamos atsakomybės ir būtinybė užtikrinti veiklos kokybę. Pasak R. Pranaitytės, D. Malinauskienės (2010), kokybiškas vaiko ugdymas siejamas su pedagogų turimomis kompetencijomis. Šiam teiginiui pritaria ir E. Masiliauskienė, A. Bagdonaitė (2012). Jos teigia, kad kvalifikaciją būtina nuolat tobulinti, nes nuo to priklauso ir darbo rezultatų kokybė. Vis daugiau mokslinių tyrimų pagrindžia šio amžiaus tarpsnio svarbą, akcentuoja, kad ankstyvoji vaikystė yra tas ypatingas laikotarpis, kai tikslingas, kokybiškas ugdymas efektyviausiai veikia vaiko raidą (Jankauskienė, 2014). Todėl ikimokyklinio ugdymo įstaigoje dirbantis pedagogas turėtų siekti nuolatos tobulėti, ieškoti naujovių, kritiškai mąstyti, nes jo veikla ir jo atliekamos funkcijos yra labai plačios ir daugialypės, reikalaujančios iniciatyvumo ir veiklumo, kurie padeda didinti kokybiško ugdymo galimybes. O. Monkevičienė, K. Stankevičienė (2010) tarptautinėje konferencijoje „*Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pokyčių galimybės*“ pristatė pranešimą *Kokio vaikų darželio tikimės? Koks jis yra šiandien?* 2009 m. atliktas tyrimas „Ikimokyklinio, priešmokyklinio ugdymo turinio ir proceso kokybės analizė“, kuris parodė, kad Lietuvos švietimo politikų, visuomenės, mokslininkų, pedagogų ir tėvų kokybiško ikimokyklinio ugdymo sampratos atitinka Europos ir kitų užsienio šalių vaikų ugdymo kokybės kriterijus. Ikimokyklinio ugdymo teikėjų, tėvų ir švietimo politikų bei visuomenės požiūris sutampa šiais ugdymo kokybės sampratos aspektais: a) kokybiškas ugdymas turi remtis šiuolaikine į vaiką orientuoto ugdymo filosofija, turi tenkinti prigimtinius, socialinius, pažintinius ir kultūrinius vaiko poreikius, laiduoti ugdymo tęstinumą, c) turi apimti svarbiausias vaiko ugdymo ir ugdymosi sritis, t. y. būti integralus, d) ugdymas turi laiduoti vaiko gyvenimo ugdymo įstaigoje gerovę, e) turi būti taikomos šiuolaikinės ugdymo technologijos, orientuotos į spontaniško ir pedagogo inicijuoto vaiko ugdymo dermę, f) turi būti kuriama tinkamai struktūruota ugdymo aplinka. Tėvai ypač pabrėžė, kad kokybiškas ugdymas turi atitikti vaikų patirtį, gebėjimus ir ugdymosi galimybes. Švietimo politikai, visuomenės atstovai, mokslininkai ugdymo kokybę siejo su ugdymo tikslų, uždavinių ir standartų

įgyvendinimu. Kiekybinis tyrimas parodė, kad apie du trečdaliai visuomenės atstovų ir tėvų ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo kokybę pirmiausia sieja su gera vaiko priežiūra, apie pusė – su gera vaiko savijauta ir malonia, rūpestinga auklėtoja. Tik penktadalis visuomenės atstovų bei trečdalis tėvų ugdymo kokybiškumą sieja su gerais vaiko pasiekimais, dar mažiau – su turingu vaiko ugdymu grupėje. Pedagogų požiūris į ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo kokybę iš esmės skiriasi nuo visuomenės atstovų ir tėvų požiūrio. Dauguma pedagogų ugdymo kokybę sieja ne tiek su vaiko globa, kiek su jo ugdymu ir pasiekimais.

Vadinasi, ikimokyklinio ugdymo pedagogui keliamas iššūkis – siekiant išugdyti visuminę ugdytinio asmenybę, reikia visuminės pedagogo asmenybės. Iš pedagogo reikalaujama kokybiško, kompetentingo darbo, atsakomybės, vidinės intuicijos ir kitų savybių (Petrikienė, 2007, p.10).

Apžvelgus įvairių autorių požiūrius ir ikimokyklinio ugdymo pedagogų veiklą reglamentuojančius dokumentus, galima teigti, kad ikimokyklinio ugdymo pedagogas turi būti ne tik vaiko ugdytojas, pagalbininkas, patarėjas, partneris, bet ir puikus savo profesijos žinovas. Akivaizdu, kad ikimokyklinio ugdymo įstaigos pedagogo veikla ir jo atliekamos funkcijos yra labai plačios ir daugialypės, reikalauja nuolatinės kaitos ir kompetencijų tobulinimo. Pedagogas privalo gebėti pažinti vaiką ir jo raidos ypatumus, tobulėti ir keistis, kūrybiškai reaguoti į šiuolaikinio pasaulio pokyčius, nuolat tobulinti ir plėtoti pedagogines kompetencijas, mokytis ir suvokti mokymosi svarbą.

1.2.2. Ikimokyklinio ugdymo įstaigų veiklos strateginis tikslas – kokybiškas vaiko ugdymas(is)

2011 m. Komisijos komunikate „Ankstyvasis ugdymas ir priežiūra. Kaip padėti mūsų vaikams kuo geriau pasirengti ateičiai“ pabrėžiama, kad „ankstyvoji vaikystė – laikas, kai švietimo priemonėmis galima veiksmingiausiai paveikti vaikų vystymąsi ir šalinti trūkumus“ (2011, p. 4). Šiuo komunikatu ES narės raginamos padėti siekti vieno iš uždavinių – gerinti šių paslaugų kokybę tobulinant mokymo planus, keliant ankstyvojo ugdymo *darbuotojų kvalifikacija ir valdymo tvarką*. 2014 m. birželio mėn. konferencijoje Atėnuose pristatytame 2012–2014 m. Europos ankstyvojo amžiaus vaikų ugdymo ir priežiūros kokybės kriterijų aprašo projekte (angl. *A Quality Framework for Early Childhood Education and Care*) išskirti ankstyvojo amžiaus vaikų ugdymo ir priežiūros kokybės kriterijai bei sritys, kurių kiekviena atskirai ir jų visuma sudaro kokybišką sistemą. Tai yra ikimokyklinio ugdymo prieinamumas; reikalavimai personalui; susitarimai, kas yra kokybiška ikimokyklinio ugdymo turinio programa; kokia yra stebėsenos ir (i)vertinimo vieta, tikslai, kiek tai padeda siekiant kokybiškų paslaugų; valdymas ir finansavimas. Reikalavimuose personalui, vykdančiam ikimokyklinio ugdymo programą akcentuojama galimybė nuolat tobulinti kvalifikaciją (atkreipiamas dėmesys į pedagogų gebėjimą reflektuoti kasdieninę praktiką per vaikų stebėjimą ir jų patirties dokumentavimą, lyderystę, pedagogų gebėjimą suprasti savo vaidmenį ir atsakomybę ugdant mažus vaikus, komandinį darbą ir kt.) (Jankauskienė, 2014).

Visi įvardinti švietimo reformos inicijuoti pokyčiai buvo sėkmingai pritaikyti ikimokyklinio ugdymo sistemoje, nulėmė ugdymo institucijų kaitą ir ikimokyklinių įstaigų valdymo proceso ir institucinės veiklos gerinimo strategijas.

Naujos žinios ir procesai skatina naują mąstymą ir kūrybiškas idėjas, kaitą švietimo įstaigose, todėl ikimokyklinių įstaigų vadovai, siekdami visuotinio švietimo prioriteto įgyvendinimo, t. y. kokybiško ugdymo, turėtų nuolat planuoti, stebėti ir vertinti savo organizacijos veiklos pobūdį, atsižvelgę į rezultatus, planuoti įstaigos tobulinimo procesą, personalo profesinės kvalifikacijos tobulėjimą. Tad šių *dienu ikimokyklinių ugdymo įstaigų vadovams, turintiems edukologijos išsilavinimą, vis daugiau dėmesio reikia sutelkti ne į pedagoginius, o į vadybinius gebėjimus*, t. y. numatyti ir įgyvendinti įstaigos strateginį planą, skatinti savivaldą, ugdyti personalą, burti bendruomenę, organizuoti darbą, viską kontroliuoti ir t. t. Organizacijos vystymo (plėtros) strategija – tai strategija, apimanti esminę organizacijos kokybinę kaitą. R. Korsakienė, L. Lobanova, A. Stankevičienė (2011, p. 56) remiasi R. Kanter (1984) požiūriu ir pritaria A. Sakalui, kad „strateginis valdymas neįsivaizduojamas be žmogiškųjų išteklių personalo plėtojimo, o tam reikalingi stiprūs lyderiai, gebantys pasirinkti reikalingą kryptį ir pasižymintys išvalgumu, leidžiančiu jiems tiksliau pasirinkti tinkamus veiksmus, remiantis esamomis galimybėmis ir stipriomis organizacijos savybėmis“. Patvirtintame *Mokyklos vadovo kompetencijų apraše* (2007 m. sausio 15 d. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos įsakymas Nr. ISAK-55) įteisinamos švietimo įstaigos vadovo kompetencijos. Anot R. Mečkauskienės (2008, p. 8–10), švietimo įstaigos vadovo kompetencija – tai žinios, įgūdžiai, gebėjimai, vertybinės nuostatos ir kitos asmeninės savybės, galinčios sąlygoti vadovo profesinę veiklą ir turinčios įtakos sėkmingam darbui. *Vadovo kompetencijoms priskiriama: švietimo politikos išmanymas, strategijos kūrimas, strateginio plano rengimas ir įgyvendinimas; ugdymo proceso valdymas; žmogiškųjų išteklių valdymas; mokyklos turto ir lėšų valdymas*. Švietimo politikos išmanymo, strategijos kūrimo, strateginio plano rengimo ir įgyvendinimo kompetenciją sudaro mokėjimas ir gebėjimas formuoti ir keisti mokyklos kultūrą tobulinti įstaigos veiklą ir t. t. Jis privalo siekti, kad mokytojai atliktų darbą kokybiškai ir sąžiningai <...>“. Siekiant užtikrinti kokybišką ugdymą(si), visų pirma būtina tobulinti ikimokyklinio ugdymo įstaigos vadybą: numatyti optimizavimo strategiją, jos įgyvendinimo būdus. Ikimokyklinės įstaigos vadyba yra ypatinga profesinės veiklos rūšis, kai racionaliai panaudojant materialinius, žmogiškuosius ir finansinius išteklius, taikant įvairius principus ir funkcijas, siekiama optimalių rezultatų (Andrikienė, Kriščiūnienė, 2003). Sparčios kaitos sąlygomis, stiprėjant konkurencijai, sudėtingėjant socialinei, ekonominei, finansinei situacijai ir veikiant globalizacijai švietimo organizacijos suinteresuotos ieškoti veiklos optimizavimo strategijų, kad išliktų konkurencingos, efektyviai tenkintų svarbiausių interesų grupių poreikius, atitiktų kokybės standartus, plėstų organizacinį potencialą ir nuolat tobulėtų. Visuotinės kokybės vadybos principų įgyvendinimas švietimo organizacijų praktikoje aktualizavo žmogiškųjų išteklių vystymo politikos ir vadybos dermės efektyvinimo sritį kaip vieną esminių veiklos kokybės siekių (Gumuliauskienė, 2014, p. 47). *Pedagogų mokymasis turi tapti mokyklos tobulinimo tikslu ir tarpiniu rezultatu.*

Daugelio naujovių organizacijose įgyvendinimo pagrindas yra vadybinis procesas, t. y. organizacijų valdymas, strategijų numatymas, vadybinių funkcijų vykdymas, nes sparčiai besikeičiančiame pasaulyje kryptinga ir lanksti švietimo organizacijos veikla yra labai aktuali. Ugdymo, veiklos *kokybės reikšmę* pačiai organizacijai ir jos klientams, socialiniams partneriams ir visuomenei *iš dalies rodo tai, ką įstaiga skelbia savo misijose, kokių tikslų ir kokybės siekia*. Formalieji kokybės raiškos požymiai minėtose dimensijose leidžia spręsti apie jos reikšmingumą organizacijai, sisteminę prieigą kokybės laidavimui įvairiose veiklos srityse (Gumuliauskienė, 2014, p. 21). Švietimo institucijos strategija – dar kompleksiškesnis dalykas, nes švietimo ir ugdymo paskirtis suteikia daug savitumo. Švietimo įstaigos strateginiai vystymo klausimai, sprendžiami kuriant įstaigos strategiją, reikalauja tarpdisciplininio požiūrio dermės – vadybos ir edukologijos sintezės. Švietimo organizacijų valdymas kaitos sąlygomis turi išaugti į kokybiškai naują lygmenį, kuris atitiktų šiuolaikinės vadybos reikalavimus. „Strateginis valdymas – tai vadybinė veikla, kuria yra numatomos organizacijos veiklos kryptys ir tikslai, atspindintys jos veiklos aplinkoje vykstančius procesus, sukuriama organizacijos strateginiai ištekliai ar numatomi apsirūpinimo jais būdai, parengiama ir realizuojama strategija, geriausiai įvertinanti veiklos aplinkybes bei šiuos išteklius“ (Jucevičius et al., 2003, p. 54). Strateginio valdymo teorija akcentuoja vertybinius ir tikslinius organizacijos ir jos valdymo aspektus, taip pat išorinių organizacijos veiksmų ir vidinio organizacijos potencialo dermę (Ginevičius, Sūdžius, 2008).

Vienos bendros „strategijos“ sampratos iki šiol nėra, nes šis terminas vartojamas įvairiuose kontekstuose. Klasikinėje sampratoje organizacijos strategija traktuojama kaip ilgalaikių tikslų ir sumanytų siekių suformulavimas, reikalingų veiksmų pritaikymas ir išteklių (šiuo atveju ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogų) paskirstymas jiems pasiekti. Su šiuo apibrėžimu tiesiogiai susijusi prielaida, kad strategija yra formalaus ir racionalaus planavimo rezultatas (Sakalas, 2012, p. 166). J. A. F. Stoner, R. E. Freeman, D. R. Gilber (1999) strategiją vadina plačia programa, apimančia organizacijos tikslų suformulavimą ir įgyvendinimą. Tai yra organizacijos atsakas savo aplinkos laikui. A. Vasiliauskas (2002, p. 28) strategiją apibūdina kaip „sprendimų visumą, apibrėžiančią organizacijos svarbiausius ateities tikslus ir veiksmus bei priemones tiems tikslams pasiekti“. A. Kaziliūnas (2007) strategijos sąvoką sieja su organizacijos gebėjimu racionaliai paskirstyti turimus išteklius ir sėkmingai konkuruoti esamoje ir būsimoje aplinkoje. *Anot James Brian Quinno (1980), strategija – tai planas, kuris nuosekliai integruoja pagrindinius institucijos tikslus, politiką ir veiksmų seką. Gerai suformuluota strategija padeda surinkti ir paskirstyti institucijos išteklius, atsižvelgiant į turimą kompetenciją ir trūkumus, numatomus aplinkos pokyčius*. S. Stoškus (2002, p. 110) apibūdina strateginio planavimo reikšmingumą. Jis teigia, kad planas didina organizacijos veiklos rezultatyvumą; išmoko organizacijos narius palankiai žiūrėti į pokyčius; sprenddami strateginio valdymo problemas, suartėja įvairių lygių ir veiklos sferų vadovai; planas leidžia aptikti problemas prieš joms pasireiškiant; padeda suformuoti objektyvų požiūrį į organizacijos problemas; padeda efektyviai pakeisti veiklos kryptį ar pozicionuoti esamą; mažina neigiamą išorinių ir vidinių procesų įtaką; sukuria vidinės komunikacijos sistemą; formuoja kūrybišką ir į ateitį nukreiptą mąstymą; sujungia minėtuosius veiksmus į

sistemą, leidžiančią įgyti konkurencinį pranašumą. Metodinėje medžiagoje „Kaip praktiškai įgyvendinti strateginius planus“ planavimas apibūdinamas kaip „ypatinga sprendimų rūšis, nukreipta į konkrečią ateitį, kurios savo organizacijai trokšta vadovai“ (2007, p. 7). Planuojant švietimo organizacijų ateitį ir raidos perspektyvas, anot žymiausių kaitos teoretikų (Fullan 1998; Rado, 2003), pačioms švietimo organizacijoms ir jų vadovams svarbu atsižvelgti į kaitai būdingus dėsningumus, kaitos kryptis, principus ir suvokti pokyčių procesų esmę, atsakomybę. Lietuvos Respublikos Vyriausybės 2002 m. birželio 6 d. nutarimu Nr. 827 patvirtintoje strateginio planavimo metodikoje nurodoma, kad švietimo organizacijų strateginiai tikslai negali prieštarauti švietimo politikai ir jos nuostatas įtvirtinantiems dokumentams, todėl būtina dermė tarp valstybės švietimo, savivaldybių, socialinių partnerių ir paslaugų vartotojų poreikių prioritetų.

Švietimo institucijų veiklos strateginis planavimas taip pat reglamentuotas *Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme* (2011, p. 100–101). 52 dokumento straipsnis teigia, kad įstaigos vadovas vadovauja strateginio plano rengimui, jį tvirtina ir vadovauja jo vykdymui, *be to, analizuoja švietimo įstaigos veiklos ir valdymo išteklių būklę ir atsako už įstaigos veiklos rezultatus, pedagoginio ir nepedagoginio personalo profesinį tobulėjimą.*

Apibendrinant galima teigti, kad strategija nurodo organizacijos raidos kryptį esamomis sąlygomis, padeda koordinuoti veiklą, apibūdina organizacijos išskirtinumą, padeda suvokti organizacijos galimybes, pašalina neapibrėžtumą, užtikrina tvarką ir t. t.

Anot R. Jucevičiaus ir bendraautorių (2003, p. 61), švietimo įstaigai strateginio valdymo atspirties taškas yra įstaigos misija, kurią pagrindžia jos, t. y. švietimo institucijos, esmė. R. Jucevičius ir kiti (2003, p. 21), remdamiesi švietimo praktika ir tos krypties mokslininkų (Davies, Ellison, 2001; Fidler, 2006; Preedy et al., 2003) požiūriais, teigia, kad švietimo įstaigos dažniausiai taiko vieną iš strategijų tipų: *vystymo strategiją, veiklos strategiją ir organizacinio vystymo strategiją. Švietimo įstaigos vystymo strategiją autoriai sieja su esmine švietimo organizacijos kokybine kaita.* Autorių teigimu, plačiąja prasme įstaigos vystymas reiškia tiek jos veiklos tobulinimą ir vystymą, tiek organizacinio potencialo (įstaigos valdymo organizacinės struktūros, valdymo ir administravimo procedūrų, planavimo, motyvavimo, kontrolės ir kt. sistemų) vystymą. Tobulinimo ir vystymo sąvokas autoriai pateikia kaip skirtingus dalykus apibūdinančius terminus: tobulinimas – švietimo įstaigos veiklos įprastinių kokybių gerinimas, nesiekiant įstaigos būvio esminio pokyčio, o vystymas, anot autorių, *kokybinė kaita*, siekiant esminio švietimo įstaigos būvio pokyčio.

Šiandien nėra universalios ir vienareikšmės kokybės sampratos apibrėžties. To priežastis yra kokybės sąvokos sudėtingumas ir platumas, kuriuos lemia didelė kokybės objektų įvairovė, kokybės veiksmų ir jos sukeliamų problemų gausa. Kita vertus, kokybė yra ne statinė, o dinaminė sąvoka, kuri skirtingai traktuojama atskirų vartotojų grupių, priklauso nuo kokybės objekto ir kinta bėgant laikui (Ruževičius, 2006, p. 23). Anot autoriaus, kokybė gali būti apibrėžiama kaip atitiktis standartų ir specifikacijų reikalavimams, klientų poreikių patenkinimo laipsnis; teisės aktų reikalavimų atitiktis; absoliutas (aukščiausias tobulumo taškas, veiklos viršūnė) ar reliatyvi koncepcija (priklauso nuo visuomeninių ir

individualių poreikių); atitiktis tikslams; tinkamas paskirties išpildymas; atitiktis fiksuotiems reikalavimams; klaidų nedarymas (nepriekaištingas atitikimas standarto reikalavimams); ekonominė vertė (rezultatas lyginamas su indėliu; atskaitomybė visuomenei); transformacija (kokybės vertinimas šioje kokybės paradigmoje nukreiptas ir į procesą ir į rezultatą, akcentuoja mokymosi procesą kaip žinių, gebėjimų bei vertybių kaitos šaltinį); vystymasis (nuolatinis, nenutrūkstamas švietimo paslaugų tobulinimo procesas); ypatybė, vertė, tinkamumo laipsnis; vertybė ir kt.

L. Jovaiša (1993 b, 289), teigia, kad, ugdymo kokybė – „esminis procesų, daiktų ir reiškinių apibrėžtumas, apibūdinantis jų visybinių skirtumą nuo kitų objektų, žymintis daiktų esmę“. Tai gana abstrakti samprata. Kiek plačiau kokybę apibrėžia S. Neifachas (2004). Jis teigia, kad ugdymo kokybė yra sąlyginė sąvoka, nes kiekvienas vartotojas suteikia jai savo prasmę, kuri yra susijusi su asmenybės poreikiais, reikalavimais, lūkesčiais. Vartotojų, keliančių tam tikrus užsakymus ir reikalavimus švietimo įstaigai, ratas, kaip buvo minėta anksčiau, yra gana platus, būtent todėl kiekvienas iš jų ugdymo kokybę suvokia vis kitaip – savaip. Anot A. Kaziliūno (2007, p. 18), „kokybė – tai vartotojo patenkinimo lygis“, o R. Burkšaitienės ir M. Vilkonienės nuomone (2009, p. 112), kokybė – tai „produkto ar paslaugos savybių atitiktis kliento poreikiams“. Kaip teigia M. Barkauskaitė ir R. Bruzgelevičienė (2004, p. 13), ugdymo kokybė – „sutartinių vertės požymių visuma, rodanti, koku laipsniu, būdais bei priemonėmis švietimo įstaiga pasiekia savo paskirčiai būdingų švietimo sistemos ugdymo tikslų, tenkina ugdytinių poreikius, padeda pasiekti asmenybės brandos, geba valdyti procesus ir sąlygas“. *Apibendrinant autorių mintis galima teigti, kad ugdymo kokybė turi būti apibrėžiama per ugdymo proceso ir rezultato savybių visumą, kuri lemia ugdymo orientaciją įgyvendinant socialinius tikslus, asmenybės išsimokslinimą, socialinių, psichinių ir fizinių savybių raišką* (Juodaitytė, Martišauskienė, 2008). Negalima sakyti, kad kuris nors iš apibūdinimų yra vienintelis geriausias, visi jie integruojami. Kokybė gali būti įvairiai traktuojama net organizacijos viduje. Tai priklauso nuo to, kas ir koku tikslu ją apibrėžia. „Praktiniu, vadybos požiūriu, konkretus kokybės turinys yra susitarimas“ (Ališauskas, 2005, p. 7), nors susitarimų subjektai (politikai, klientai, švietimo paslaugų teikėjai – profesionalai) atstovauja skirtingiems interesams ir susitarimų pasiekimo laipsnis esti skirtingo lygio ir masto. Plačiaja prasme tai reiškia institucijos tobulinimą, vystymą, jos organizacinio potencialo plėtrą (Jucevičius, 2003). A. Valiuškevičiūtė su bendraautorėmis (2008), aptardama kokybę kaip vystymąsi (angl. *Quality as Development*), akcentuoja, kad tai nuolatos teikiamas paslaugų tobulinimo procesas. Pagrindinis dėmesys skiriamas mokymosi kultūros normos plėtrai visoje organizacijoje, nuolatiniam atsinaujinimui. Besimokanti organizacija tampa kokybės prielaida (p. 9). Kokybės standartas ISO 9001:2000, kuris pagrįstas aštuoniais pagrindiniais kokybės vadybos principais (*t. y. orientavimasis į vartotoją, lyderystė, darbuotojų įtraukimas, procesinis požiūris, sisteminis požiūris į vadybą, nuolatinis gerinimas, faktais pagrįstų sprendimų priėmimas, abipusiškai naudingi ryšiai su tiekėju*) apibrėžia reikalavimus kokybei įvertinti, susijusius su kokybės vadybos sistema, vadovybės atsakomybe, išteklių vadyba, produkto realizavimu, matavimu, vertinamąja analize ir gerinimu (*Kokybės vadybos sistemos*, 2006). Švietimo sferos objektas švietimo įstaigoje yra švietimas kaip paslauga. Tiekėjas

(pedagogas) teikia paslaugą siekdamas patenkinti vartotojo (vaiko ir jo artimųjų) poreikius, nuolat tobulindamas savo kvalifikaciją, tikėdamasis sulaukti grįžtamojo ryšio, kad poreikis yra patenkintas. Paslauga sukuriamą tiek vartotojo, tiek tiekėjo pastangomis, jos kokybė priklauso nuo abipusio indėlio. Ugdymo kokybė – tai sutartinių vertės požymių visuma, rodanti, koku laipsniu, būdais ir priemonėmis švietimo įstaiga pasiekia savo paskirčiai būdingų nacionalinės švietimo sistemos ugdymo tikslų, tenkina ugdytojų poreikius, padeda ugdytiniams pasiekti asmenybės brandą, geba valdyti procesus ir sąlygas (Barkauskaitė, Bruzgelevičienė, 2002).

S. Neifachas teigia, kad Lietuvoje ugdymo kokybė analizuojama dviem pagrindiniais aspektais: *pirmasis – išorinė socialinė kokybė* (ugdymo sfera nagrinėjama kaip šaka, garantuojanti intelektinių išteklių atnaujinimą). Vartojami ugdymo masiškumo, jo prieinamumo, valstybės dalyvavimo ugdymo ir gyventojų išsilavinimo procese rodikliai; *antrasis – vidutinė ikimokyklinio ugdymo kokybė (institucinė kokybė)*, vartojami ugdymo turinio, darbuotojų potencialo, materialinės ir techninės bazės, vaikų sveikatos rodikliai (2007 b, p. 38–39). Pedagogų kvalifikacijos tobulinimas(is) yra tam tikra švietimo paslaugos dalis, depozitas minėtos paslaugos kokybei tobulinti. *Švietimo įstaigos už visos švietimo sistemos veiklos kokybę būti atsakingos negali, todėl kalbant apie švietimo kokybę įstaigose, turima omenyje jose vykstančių ir nuo jų priklausančių procesų kokybė, kurią tiksliau būtų galima pavadinti ugdymo kokybe* (Barkauskaitė, Bruzgelevičienė, 2000).

Lietuvos švietimo ir mokslo ministerijos leidinyje „Ikimokyklinio ugdymo kokybė“ (2012, p. 1) teigiama, kad „paprastai pripažįstamos *dvi kokybės rūšys (tipai):* struktūros kokybė ir proceso kokybė. *Struktūros kokybė* – tai ypatumai, kurie apibūdina ikimokyklinio ugdymo sistemą ar įstaigą: ikimokyklinio ugdymo sistemos finansavimas, prieinamumas, pedagoginio personalo kvalifikacija ir jos tobulinimas, personalo darbo sąlygos, vaikų grupės dydis, vaikų, tenkančių vienam pedagogui, skaičius, fizinė aplinka, mokymo / ugdymo planas, programa. *Struktūros kokybės* veiksnius papildo *proceso kokybė*, nusakanti, kaip ikimokyklinio ugdymo įstaiga funkcionuoja kiekvieną dieną: kaip sąveikauja vaikai, personalas ir vaikų tėvai. Apie struktūros ir proceso kokybę sprendžiama pagal tai, kokį patyrimą įgauna vaikas“. Ikimokyklinės ugdymo įstaigos proceso kokybė – daugialypis ir nenutrūkstamas procesas, reikalaujantis asmeninio bei profesinio švietimo paslaugų teikėjų tobulėjimo (Gedminienė, Gumuliauskienė, 2008). *Struktūros ir proceso kokybė daro įtaką proceso ir apskritai viso ikimokyklinio ugdymo kokybei.* J. I. Layzer, B. D. Goodson (2006), tyrinėdami įvairius struktūros kokybės aspektus, nustatė, kad *didžiausią įtaką vaiko įgyjamam patyrimui* (proceso kokybei) turi šie komponentai: *programos ypatumai; grupės (ir patalpos) charakteristika* ir ikimokyklinio ugdymo paslaugų teikėjo charakteristika, t. y. *personalo charakteristika*. „Pedagogų profesinis patyrimas, profesinės kvalifikacijos tobulinimas ir atitinkamas išsilavinimas leidžia prognozuoti pedagogų kompetenciją ir teigiamą įtaką vaiko įgyjamam patyrimui. Pedagogų elgesys ir sąveika su vaiku turi lemiamą įtaką vaiko įgyjamam patyrimui“ (Ikimokyklinio ugdymo kokybė, 2012, p. 8).

Kokybės ikimokyklinio ugdymo institucijoje sąvoka sunkiai apibūdinama. *Kokiu tik aspektu pažvelgtume, ji susijusi su tuo, kas vertinga, t. y. pedagoginio personalo gebėjimais ir kompetencijomis, kokybiškomis paslaugomis.* Ikimokyklinio ugdymo įstaigos ir pedagogo veiklos kokybė priklauso nuo daugelio faktorių, bet vienas iš pagrindinių – gebėjimas matyti klaidas, keistis, tobulėti. Tikslinga būtų sugretinti pedagogo kvalifikacijos tobulinimo(si) kokybę su visos besimokančios organizacijos veiklos kokybe. Geresni, nuolat tobulėjantys pedagogai, įgyjantys vis daugiau patirties yra geresni ugdytojai, gebantys suteikti vaikams visko daugiau (Barnett, 2003). D. Ulrich ir W. Brockbank (2007, p. 70) teigia, kad „organizacijos gebėjimas yra jos tapatybė ir reputacija, o asmeninis gebėjimas-darbuotojų kompetencija, įgūdžiai ir praktinė patirtis. Darbuotojai daugiausiai orientuojasi į savo asmeninių gebėjimų stiprinimą, tačiau jie vis tiek turi taikyti organizacijos gebėjimus ir padėti juos formuoti. Vadovai privalo ugdyti organizacijos gebėjimus. Visuotinės kokybės teorinis pagrindas remiasi teiginiu, kad pasiekti tam tikrų laimėjimų galima tikrai žmonių dėka, o tai leidžia daryti išvadą, kad svarbiausias vaidmuo tenka darbuotojams (Collard, 1992, p. 68). Gera ugdymo kokybė priklauso nuo pedagogo gebėjimų, gaunamų žinių ir jo paties noro tobulėti (Barnett, 2003). „Kokybė tampa kiekvieno organizacijos nario atsakomybe bei rūpesčiu, efektyviai įtraukiant juos į nuolatinio tobulinimo procesą <...>“ (Gedminienė, Gumuliauskienė, 2008, p. 76). *Vadinasi, ikimokyklinio ugdymo įstaigos darbo kokybė daugiausiai priklauso nuo kokybiškos pedagogo veiklos, pedagogų gebėjimo nuolatos mokytis ir atnaujinti žinias.*

Kiekvienoje švietimo organizacijoje darbuotojai yra patys svarbiausi, nes jų gebėjimai, žinios, kompetencijos turi įtakos ugdymo ir visos kitos įstaigos veiklos kokybei, todėl ikimokyklinio ugdymo įstaigos vadovui labai svarbu ne tik mokytis pačiam, bet ir sudaryti sąlygas mokytis kitiems, telkti komandas, dirbti grupinį darbą, efektyviai komunikuoti, kurti palankią mokymo(si) kultūrą. Galima teigti, kad esminiai bruožai, reikalingi siekiant kokybiško ugdymo, yra realūs ir pamatuojami: organizacijos tikslų numatymas, gebėjimas greitai mokytis iš savo patirties (iš sėkmių ir nesėkmių), nuolatinis pedagogų kvalifikacijos kėlimas, organizacijos vadovų gebėjimas nuolat didinti darbuotojų motyvaciją, draugiškos aplinkos organizacijoje kūrimas.

2. TYRIMO METODOLOGIJA IR METODAI

2.1. Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų mokymo(si) darbo vietoje patirčių reikšmingumo ugdymo kokybei tyrimo koncepcija ir organizavimas

Mokymas(is) yra kasdienio gyvenimo ir sąmoningos patirties esmė; tai procesas, kai patyrimas transformuojamas į žinias, įgūdžius, požiūrius, vertybes ir įsitikinimus, yra nuolat įprasminamas, nes sąmoningo žmogaus patyrimas vyksta laike, erdvėje, visuomenėje ir tarpusavio santykiuose (Balčytienė, 1999; Jarvis, 2001). Mokymosi per patirtį neriboja vieta ir veiksmai. Mokymasis per patirtį susijęs su visomis žmogaus gyvenimo sritimis – profesine veikla, asmeniniu gyvenimu, emociniais išgyvenimais tačiau ir vienos patirties nepakanka. Norint pasiekti reikšmingų rezultatų, reikia susiformuoti tam tikrus mokymosi įgūdžius: kritiškai klausyti, įžvalgiai stebėti, apmąstyti patirtį ir iš jos daryti išvadas (Lukošiūnienė et al., 2009).

Individo vaidmuo, savikūra, patirtis, savarankiškas ir aktyvus dalyvavimas ugdymo procese, laisva ir skatinanti mokymąsi aplinka, mokymasis iš patyrimo plačiai aptariami ir filosofų teorijose. Kokybiniu tyrimu siekiama gilesnio tiriamo objekto supratimo, o ne apibendrinimo visai populiacijai, tyrimas grindžiamas humanizmo, pragmatizmo ir konstruktyvizmo teorijomis.

Ieškant sąsajų tarp patirties, mokymosi aplinkos ir praktinės veiklos kaitos, remtasi pragmatizmo atstovo J. Dewey (1959) nuostatomis. Mokslininkas teigia, kad mokymosi procesą sąlygoja probleminės situacijos, kuriose neužtenka turimos patirties ir nežinoma, kaip į jas reaguoti. *Pragmatizmo filosofijoje* labai svarbią vietą užima individo patyrimas, interesai, paskatos, iniciatyvumas, mokymasis iš patyrimo ir laisva, atvira bei skatinanti aplinka, suteikianti mokymuisi natūralumo. Anot J. Dewey (Дьюи, 2000), ugdymas iš prigimties yra eksperimentinis, nes visuomet atsiranda kas nauja išmokti ar patirti. Eksperimentinis ugdymas pripažįsta, kad nėra nekintančių ir absoliučių išvadų ir tiesų, dėl to pragmatinis ugdymas iš tiesų yra **ugdymas atrandant**, *kai patys pedagogai, dirbdami kasdienėje veikloje, tyrinėdami, atlikdami bandymus, naudodamiesi turima patirtimi, atranda tiesas ir įgyja žinių. Šio mokymosi vertė dvejoja: išmokstama svarbių dalykų ir įgyjama tyrinėjimo, savarankiškumo įgūdžių, kurie itin akcentuojami naujojoje mokymosi paradigmoje ir koncepcijoje.*

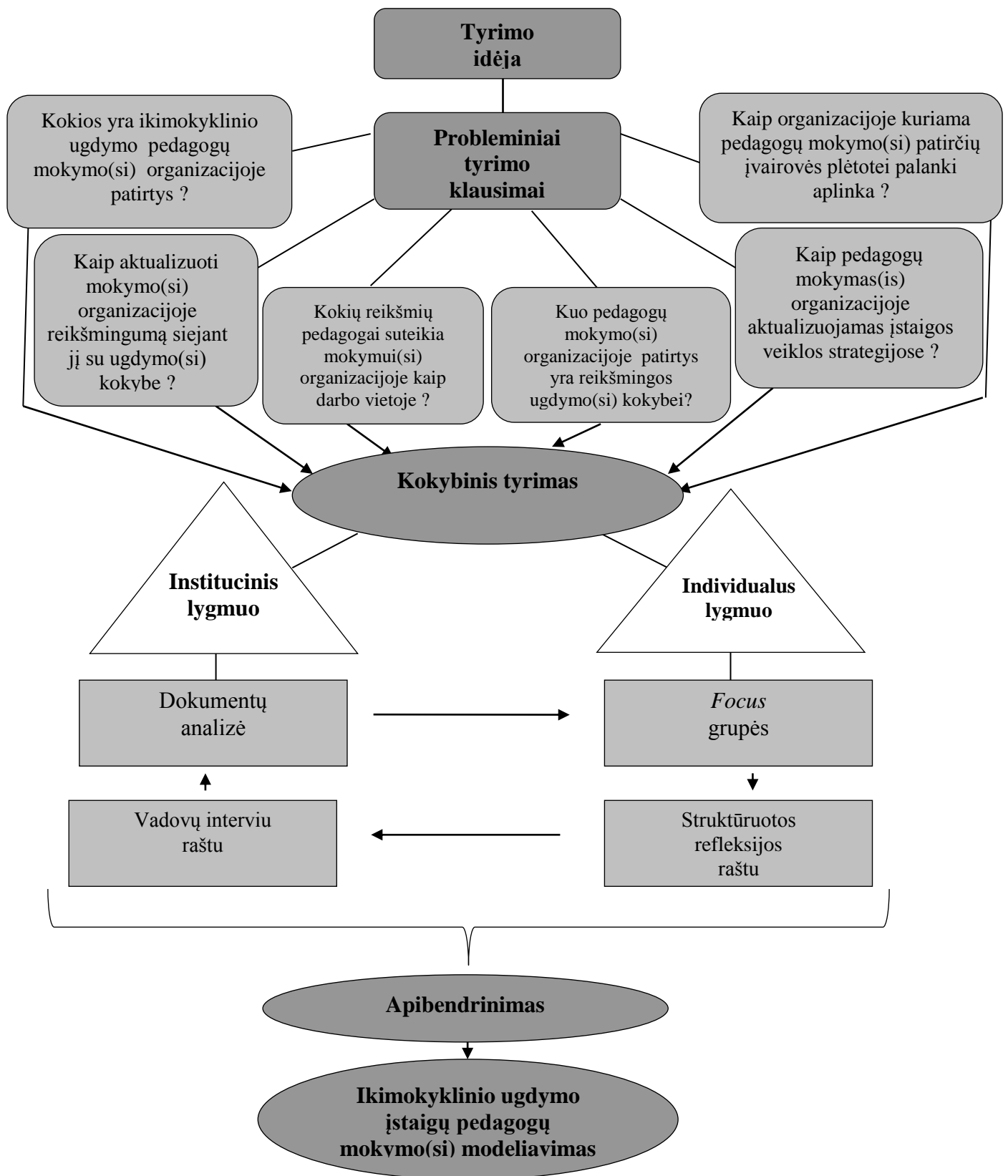
Konstruktyvistinio mokymosi požiūriu pabrėžiamas aktyvus individo vaidmuo informacijos apdorojimo ir žinių įgijimo metu. Konstruktyviojo alternatyvizmo nuostata akcentuoja, kad kiekvieno žmogaus profesinėje raiškoje atsiranda specifinė, tik jo patirtis, kurią galima apibūdinti asmenybės profesiniu individualumu. Konstruktyvistų manymu, mokymasis – tai nuolatinis savęs ugdymas, priklausantis ne tik nuo turimų žinių (patirties), bet ir nuo to, kaip ta patirtis vertinama (Balčytienė, 1999), todėl besimokantiems asmenims aktualu iš patirties kurti sąlygas reflektavimui, nes esminiai refleksijos elementai yra teorinės žinios, asmens patirtis, mąstymas, emocijos, veiksmai ir vertybės socialiniame kontekste, kuriame asmuo gyvena. Konstruktyvizmo principais paremtos didaktinės nuostatos akcentuoja mokymąsi kaip asmeninės patirties pagrindu susikurtą individualų žinojimą, o mokymosi tikslas yra ne perduoti ir gauti informaciją, bet skatinti besimokančiųjų supratimą ir aktyvumą (Teresevičienė, 2001).

Žmonės, kurie mokosi, savarankiškai, konstruoja, renka savo žinių kapitalą ir tampa atsakingi už profesinį tobulėjimą, o jis neatsiejamas nuo kasdienio gyvenimo ir patirties. Konstruktyvistinis požiūris palaiko idėją, kad *socialinė realybė yra konstruojama* išlaikant sąveiką su aplinka. Pasak P. Bourdieu ir L. J. D. Wacquant (2003, 79), socialiniai dėsniai nėra objektyviai duoti, „jie yra laiko ir erdvės apriboti, galiojantys, kol egzistuoja juos palaikančios institucinės sąlygos“.

Holistinis humanistinis požiūris atskleidžia, kad įgimtas žmogaus kūrybiškumas, išreiškiamas per jo sugebėjimus, veda į įvairiausias saviraiškos formas. Pagal A. H. Maslow siūlomą motyvacijos teoriją, žmonės tenkina asmeninius poreikius ir siekia saviaktualizacijos, kurios kryptingumas gali pasireikšti skirtingose srityse. Tad humanistines pedagogikos (Bitinas, 2000, p. 170) teiginiai remiasi laisvojo ugdymo idėjomis, *siūloma* atsisakyti tradicinių mokymosi formų, *dėmesį telkti į neformalius ir informalius ugdymo resursus*, remtis kiekvienam individui būdingu siekiu įsisavinti jam būdingą patirtį. Be to, humanizmo filosofija sudaro žmogui palankias sąlygas tobulėjimui ir saviraiškai visuomeniniame lygmenyje.

Kokybinio socialinio tyrimo metodologija – tai gyvenimo realybės tyrimas, ne ją matuojant (kaip kiekybiniuose tyrimuose), bet įsijaučiant į tą realybę, suprantant ją (Creswell, 2009; Litchman, 2006; Luobikienė, 2002; Ruškus et al., 2005; Tidikis, 2003). To pasiekama įsiklausant į aktyvių tiriamojo reiškinio dalyvių nuomones, reiškiniams suteiktas prasmės ir vertinimus. Tyrėjai neprimeta išankstinių įsitikinimų, bet siekia išsiaiškinti, kaip tiriamąją realybę suvokia patys tyrimo dalyviai, kaip jie nusako ir interpretuoja realius faktus, kaip charakterizuoja tikrovę. Gausūs ir įvairūs dalyvių pasakojimai formuoja vieną įvairiaplanį ir daugiareikšmį tiriamosios realybės vaizdą. Šiuo atveju tyrėjos uždavinys yra naudotis dalyvių tekstų turiniu siekiant rekonstruoti realią tiriamojo reiškinio, t. y. pedagogų mokymo(si) darbo vietoje proceso ir turinio, raišką, atskleisti esminius dėsningumus, sudaryti hipotetinį ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų mokymo(si) darbo vietoje modelį, kuris, tikėtina, bus labai reikšmingas įstaigos kokybiško ugdymo tobulinimui. Kokybinis tyrimas disertacijos kontekste yra prasmingas dar ir tuo, kad jis labai praktiškas, nes duomenys ateina iš praktikos, todėl jie yra „gyvi“, vadinasi, labai įvairūs, tokie, kaip realus gyvenimas. Subjektyvios praktikų patirtys tampa objektyviu realybės vaizdu. Socialiniais kokybiniais tyrimais siekiama suprasti, rekonstruoti egzistuojančius reiškinius. Be to, kokybinis tyrimas leidžia atrasti naujų, nežinomų paradigmu, skatina naujų jau egzistuojančių paradigmu dimensijų pripažinimą (Lowder, 2009). Organizacijos veiklos kokybės tobulinimo aspektas tobulinant pedagogų mokymo(si) procesą darbo vietoje yra santykinai naujas mokslinio pažinimo laukas, dėl šios priežasties kokybinio tyrimo strategija yra tinkamiausia pasirinktos srities analizei. 6 paveiksle pateikiama probleminių klausimų generalizavimo schema.

Kokybinio tyrimo pasirinkimą lėmė ir tai, kad tokia strategija labiau orientuota į proceso analizę, t. y. veiksmingumo analizę (Ruškus et al., 2005). Disertantė siekia atskleisti, kokie yra ikimokyklinių ugdymo įstaigų paslaugų veiksmingumo ir pedagogų mokymo(si) reikšmingumo kokybiškam ugdymui(si) kriterijai, turi tikslą parengti pedagogų mokymo(si) organizacijoje modelio projektą.



6 pav. Probleminių klausimų generalizavimo schema

Kai kurių autorių nuomone (Alasuutari, 1995; Maxwell, 1996; Schwandt, 1997), kiekvienas kokybinis tyrimas yra individualus ir priklauso nuo tyrimo aplinkos savitumo, paties tiriamojo reiškinio. Be to, vienas didžiausių kokybinio tyrimo privalumų yra tas, kad jis leidžia tyrėjui lanksčiau rinkti, organizuoti, tvarkyti ir naudoti duomenis (Lowder, 2009; Robson, 2002).

2.2. Kokybinio tyrimo metodika

Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų mokymo(si) darbo vietoje patirčių reikšmingumo ugdymo(si) kokybei tyrimas buvo vykdomas keturiais etapais. Tyrimo duomenys buvo renkami sistemingai ir kryptingai vienas kitą papildančiais metodais ir etapais.

Pirmasis etapas. Ikimokyklinio ugdymo įstaigų strateginių planų analizė (2012 m. gegužė–spalis; 2013 m. gegužė–birželis) papildyta keliais naujais strateginiais planais. Siekta atskleisti ikimokyklinio ugdymo institucijų veiklos prioritetus ir nustatyti kokybiško ugdymo ir pedagogų mokymo(si) sąsajų raišką įstaigų veiklos strategijose. Klasikinė strateginių planų turinio analizė leido identifikuoti ikimokyklinio ugdymo įstaigų kokybiško ugdymo paslaugų teikimo ir pedagogų mokymo(si) sąsajų raišką ikimokyklinių ugdymo įstaigų veiklų strategijose ir nustatyti šiuo metu vyraujančius ikimokyklinių ugdymo įstaigų veiklos prioritetus. Remiantis šio tyrimo etapo rezultatais, patikslinta disertacijos tema ir atrinkta medžiaga, panaudota formuojant interviu klausimus antrajam ir ketvirtajam kokybinio tyrimo etapams.

Antrasis etapas. Grupinė diskusija su ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogais (2013 m. sausio 14, 16 d. ir birželio 14 d.) Siekta atskleisti, koks yra ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogų požiūris į nuolatinį mokymo(si) procesą, kaip jis susijęs su pedagogų profesine veikla, išryškintos ikimokyklinio ugdymo pedagogų mokymo(si) darbo vietoje turinio, proceso sąlygos ir galimybės, įvardinti efektyviausi mokymo(si) būdai, atskleista, koks mokymo(si) tipas yra populiariausias pedagogų aplinkoje ir kuris iš jų yra labiau vertinamas institucijoje. Išsiaiškinta, koks yra ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų požiūris į nuolatinį mokymosi procesą, parodytos tobulinimosi profesijos srityje realijos, išryškintos mokymo(si) įstaigoje sąlygos, galimybės, dominuojantys pedagogų mokymo(si) tipai ir būdai. Stuktūruoto interviu duomenų turinio (*content*) analizė leido suformuoti praktines rekomendacijas, skirtas ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų mokymui(si) darbo vietoje turinui įvairinti, išgrynino trečiojo etapo (ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų struktūruotų refleksijų raštu) instrumento sudarymo principą ir konstrukta.

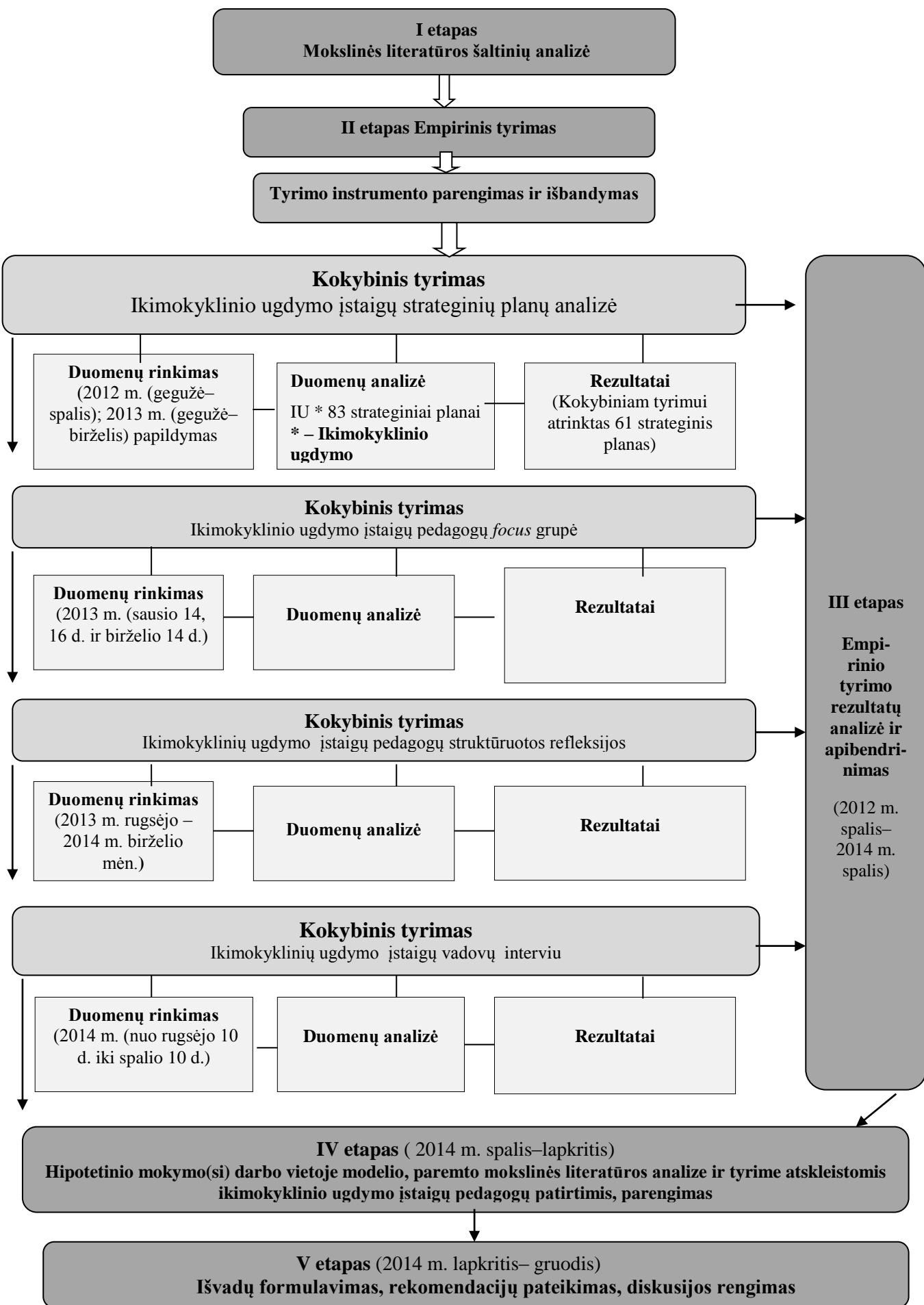
Trečiasis etapas. Ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogų struktūruotos refleksijos raštu (2013 m. rugsėjis – 2014 m. birželis). Tyrimu siekta atskleisti ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų mokymosi patirtis, sužinoti, ar pedagogai kuria naujas žinias mokymo(si) darbo vietoje proceso metu (t. y. iš kasdienės patirties), kaip tas žinias planuoja taikyti savo profesinėje veikloje ateityje. Ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogų refleksijose aprašytos mokymo(si) patirtys padėjo atskleisti šiuo metu ikimokyklinio ugdymo įstaigose vyraujančią pedagogų mokymo(si) patirčių įvairovę ir naujai įgytų žinių taikymo, sklaidos galimybes. Struktūruotų pedagogų refleksijų prasmų turinys pasiūlė prielaidų ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų mokymui(si) darbo vietoje modeliuoti.

Ketvirtasis etapas. Ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovų (ekspertų) struktūruotas interviu raštu (2014 m. (nuo rugsėjo 10 d. iki spalio 10 d.)). Siekta atskleisti ikimokyklinio ugdymo paslaugas teikiančių įstaigų vadovų (ekspertų) požiūrį į pedagogų mokymo(si) reikšmę įstaigai. Tyrimo duomenys padėjo identifikuoti, kad, įstaigų vadovų požiūriu, kompetentingo personalo reikšmė įstaigai yra neįkainojama

(užtikrinamas kokybiškas ugdymas(is), vaikų skaičius, geras įvaizdis, ugdymo turinio kaita, kuriamos naujos žinios, sutelkiama įstaigos bendruomenė, keliama pedagogų savivertė, be to, įstaigos vadovai skatina pedagogų mokymą(si) organizacijoje ir siekia, kad toks mokymo(si) būdas būtų organizuotas, tikslingas ir susijęs su prioritetinėmis įstaigos sritimis. Tyrimo rezultatai suponavo mokymo(si) darbo vietoje sistemos (modelio) sukūrimo poreikį.

Yra keletas svarbių metodologinių ir tyrimo objektų aplinkybių, kurios lėmė tam tikrą savitą duomenų pateikimo disertacijoje būdą. Pasirinktas *klasikinės ir kokybinės turinio analizės (angl. content analysis) duomenų pateikimo būdas. Klasikinė (kiekybinė) turinio analizė taikyta atliekant strateginių planų duomenų analizę, o kiti gauti duomenys (surinkti taikant struktūruotos pedagogų refleksijos raštu, struktūruoto ekspertų interviu raštu ir pedagogų focus grupės diskusijos metu) analizuojami taikant kokybinį turinio (content) analizės metodą.* Teigtina, kad informantų pateikti tekstai yra kokybinės turinio analizės, t. y. edukacinės diagnostikos, tyrimo medžiaga, atspindinti asmens reflektavimo procesą, kuris yra „pagrindinis“ patirtinio mokymo(si) darbo vietoje aspektas (Jonušaitė et al., 2005; Krippendorff, 1980; Schön, 1983, 1991; Žydžiūnaitė, 2003). Autoriai teigia, kad kokybinė turinio analizė yra validus metodas, leidžiantis padaryti specifines išvadas remiantis analizuojamu tekstu. Kokybinės turinio (*content*) analizės tikslas edukologiniu požiūriu yra diagnozuoti, kaip reiškiniį suvokia / supranta tiriamasis, reflektuodamas savo patirtį, remdamasis tyrėjo pateiktais klausimais; kokių skirtumų yra tarp teorinio tiriamojo reiškinio apibūdinimo ir jo raiškos socialinėje realybėje; kokie yra informanto mąstymo, supratimo būdai, projektuojami į tiriamą reiškiniį; kokie ribotumai ir galimybės egzistuoja pritaikant įgytas žinias, įgūdžius ir gebėjimus veikloje / socialinėje realybėje. *Kokybinė turinio analizė, skirtingai nuo kiekybinės (klasikinės) turinio analizės, kurioje aktualiausia sužinoti tik skaičius ar dažnius, nieko nepasakančius apie žmogaus įžvalgas, sampratas, mąstymo būdus, leidžia išvengti paviršutiniškumo nagrinėjant tekstą (Bitinas et. all, 2008; Mostyn, 1985).*

Disertacinio tyrimo duomenų rinkimo, pateikimo ir analizės logika pateikiama 7 pav.



7 pav. Disertacinio tyrimo duomenų rinkimo, pateikimo ir analizės logika

Pasibaigus tyrimui, V. Braun, V. Clarke (2006) teigimu, pirmiausia tyrėjas turi užfiksuoti ir išsaugoti duomenis, paskui pasirinkti pagrindinius aspektus, kuriuos ketina analizuoti – koduoti gautą informaciją. Kitame etape turimus kodus tyrėjas suklasifikuoja į tam tikras potemes ir temas, geriausiai atspindinčias duomenų esmę. Tai padarius, pradeda duomenų analizę ir pateikimas. Sistemine duomenų analizė ir interpretacija buvo vykdoma pagal T. A. Schwandt (1997), Creswell W. John, (2009). Remiantis šia metodika, duomenis „rūšiuojant galima žymėti duomenų pasikartojimo dažnumus; suformuoti kategorijas, išskirti duomenis pagal tipus; atrinkti tarpusavyje susijusias sąvokas; iškelti darbines hipotezes, suformuluoti duomenis paaiškinančius teiginius. Duomenų analizės rezultatai gali būti pristatyti lentelėse, grafikuose, konceptų žemėlapiuose, pasakojamąja atskaita“ (Ramanauskaitė, 2002, p. 75). Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų ir įstaigų vadovų išsakytų požiūrių į mokymą(si) darbo vietoje ir mokymui(si) esančias galimybes turinys pateikiamas lentelėse, išskirtos prasmės identifikuojančios kategorijos ir subkategorijos, kategorijos pagrindžiamos teksto turinio analizės (*content* analizės) principine logika: 1) skaitomi tiriamųjų atsakymai ir išskiriami esminiai aspektai, kuriuos atspindi frazės, žodžiai bei, remiantis išskirtais esminiais žodžiais, skiriamos kategorijos; 2) atliktas prasminių elementų identifikavimas: kategorijų turinio skaidymas, išskiriant prasminius elementus; 3) prasminių elementų suskirstymas į subkategorijas; 4) turinio duomenų interpretavimas. *Visi disertacijos tyrimų duomenys buvo susieti siekiant sudaryti kuo išsamesnę nagrinėjamos problemos vaizdą, turint tikslą sukurti hipotetinį modelį, suderinti nagrinėjamos problemos kompleksiskumą ir konkrečių atvejų analizę.*

Tyrimų rezultatų analizės pagrindu kuriamas hipotetinis ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogų mokymo(si) darbo vietoje modelis, jo įgyvendinimo ir realizavimo proceso etapai, pateikiama mokymo(si) darbo vietoje būdų įvairovė.

2.2.1. Klasikinės strateginių planų turinio analizės metodika

Tyrimui būtinų duomenų galima gauti ne tik stebint, klausiant ir klausantis atsakymų, bet ir renkant įvairius žmonių veiklos produktus, kurie metodologinėje literatūroje vadinami bendru dokumentų pavadinimu (Bitinas et al., 2008, p. 188). Dokumentų analizės metodas (Piliponytė, 2005) – tai jau egzistuojančių, ne šio tyrimo tikslais sukurtų dokumentų nagrinėjimas, teikiantis informacijos apie tiriamus reiškinius. Dokumentas – specialiai žmogaus sukurtas dalykas, skirtas informacijai perduoti ar saugoti. Dokumentuose užfiksuota dauguma žmogaus elgesio ypatumų ir jį nulemiančių veiksnių, todėl jie yra naudingi dėl žinių apie objektą (Kudinovienė, 2008). Tradicinė dokumentų analizė – „tai loginių samprotavimų grandinė, skirta išryškinti analizuojamos medžiagos esmę. Jos esmė yra suvokimas, kas dokumente parašyta ar užfiksuota“ (Piliponytė, 2005, p. 27). Be to, kiekviename dokumente slypi skirtingo aktualumo informacija, patys turime nuspręsti, ar ta informacija mums aktuali. *Dokumentai yra unikalios ir įvairiapusės informacijos apie socialinius reiškimus ir procesus šaltinis, todėl svarbu rasti tokius metodus, kurie užtikrintų šios informacijos analizės patikimumą interpretuojant dokumentų turinį suderinus su tyrimo tikslais* (McCulloch, 2004, 2011).

Pirmojoje disertacinio tyrimo dalyje *ikimokyklinių įstaigų dokumentų (strateginių planų) analizės metodo pasirinkimą* disertaciniame tyrime *lėmė* visų *pirma* mokslinės literatūros analizės metu išryškėjusios kokybiško ugdymo(si) ir ikimokyklinio ugdymo pedagogų mokymo(si) sąsajos su įstaigos prioritetais ir įstaigų veiklos strategijose išsikeltais tikslais. Antra, „dažnai dokumentų analizė naudojama tyrimo pradžioje siekiant išsiaiškinti esamą padėtį. Pvz., atliekant kompleksinį tyrimą mokykloje visų *pirma* yra analizuojami teisiniai dokumentai, susiję su švietimu (įstatymų, nuostatų ir pan. specifika), įvairūs mokyklos dokumentai (strateginis planas, metinė veiklos ataskaita, ugdymo planai, mokyklos ir pedagogų tarybų protokolai bei kt.)“ (Kudinovienė, 2008, p. 18). *Trečia, tai tinkamiausias metodas disertacijos tyrimo tikslui pasiekti*, nes jis plačiai aprobuotas panašiuose autorių (Bruzgelevičienė, 2007; Gumuliauskienė, Smilgienė 2010; Kvedaraitė 2009; Masiliauskienė, Bagdonaitė, 2012) tyrimuose.

Disertaciniame tyrime remtasi vidiniais, pirminiais, oficialiais, dokumentiniais šaltiniais – ikimokyklinio ugdymo įstaigų strateginiais planais, t. y. organizacijos veiklos planavimo dokumentais, kuriuose, atsižvelgiant į aplinkos analizę⁹ (SSGG), formuluojama įstaigos misija, strateginiai tikslai, formuluojami uždaviniai, numatomi prioritetai aprašoma vykdoma programa ir nurodomos lėšos programai įgyvendinti. *Dokumentų analizės tyrimo tikslas* – atskleisti ikimokyklinio ugdymo įstaigų paskirtį, veiklos tikslus, prioritetus ir numatomus žingsnius tikslams įgyvendinti, išryškinti ir pagrįsti identifikuotus, ikimokyklinio ugdymo institucijų pedagogų mokymo(si) aspektus, sąlygas ir galimas mokymo(si) įgyvendinimo priemones.

Tyrimo imtis ir eiga. *Siekiant atskleisti tyrime analizuojamų ikimokyklinio ugdymo įstaigų veiklos kontekstą, pirmiausiai nuspręsta naudotis viešais informacijos šaltiniais (t. y. įstaigų internetinėmis svetainėmis) ir juose skelbiamais dokumentais, kurie padėtų atskleisti ikimokyklinės ugdymo institucijos veiklos prioritetų raišką ir įstaigos pedagogų mokymo(si) santykio aspektą.* Pasirinkta patogioji atranka. Pavyko rasti 87 ikimokyklininių ugdymo įstaigų numatyto laikotarpio (ne senesnius kaip nuo 2010 m.) strateginius planus, tačiau 24 planus teko atmesti, nes jie neatitiko strateginių planų rengimo metodinių reikalavimų ir dėl per paprastos struktūros tyrimo tikslui nebuvo informatyvūs. Analizuojami ikimokyklinių įstaigų strateginiai planai rengti 2, 3, 4 ir keli 5 metų laikotarpiui.

Problemos analizei atrinkti 63 ikimokyklinių ugdymo įstaigų strateginiai planai, kurie apima 2010–2017 metų laikotarpį. Strateginių planų atranka vykdyta 2012 m. gegužės–spalio mėnesiais pasinaudojant mokymosi įstaigų registro portalu www.mir.lt. Įstaigų ieškota Lietuvos švietimo skyrių svetainėse pateiktuose sąrašuose nurodytais elektroniniais adresais. Ne visos įstaigos savo strateginius planus yra pateikusios viešam skaitymui, dauguma viešai skelbia tik ištrauką iš strateginio plano, kita dalis planų, kurie skelbiami viešai, buvo rengti seniai (pavyzdžiui, 2007–2010 m. arba 2008–2010 ir t. t.), dėl to planų imtis yra ribota. Tyrime išanalizuoti 63 įvairių Lietuvos miestų ir miestelių (Akmenės, Trakų, Kauno, Varėnos,

⁹ SSGG (angl. SWOT) analizė pasitelkiama nustatant organizacijos pranašumus, trūkumus, galimybes (G) ir grėsmes (G), taip pat numatant strategiją, pateikiančią geriausią jų derinį. Pagrįstas organizacijos stiprybių (S) ir silpnybių (S) derinimas su esamomis grėsmėmis ir galimybėmis yra strategijos formulavimo pagrindas.

Alytaus, Garliavos, Klaipėdos, Kretingos, Palangos, Alytaus, Anykščių, Utenos, Šiaulių, Panevėžio, Kelmės, Jonavos, Kaišiadorių, Tauragės, Visagino, Lazdijų, Mažeikių, Molėtų, Marijampolės, Trakų, Šalčininkų, Radviliškio, Vilniaus) ikimokyklinių ugdymo įstaigų strateginiai planai.

Prieš pradėdant atlikti ikimokyklinių ugdymo įstaigų turinio *content* analizę buvo *iškelti uždaviniai*:

- nustatyti, kokią informaciją apie Lietuvos švietimo prioritetų įgyvendinimą atskleidžia Lietuvos ikimokyklinio ugdymo įstaigų strateginiai planai turinio prasme;
- atskleisti, kokios yra prioritetingos Lietuvos ikimokyklinio ugdymo įstaigų veiklos kryptys;
- identifikuoti, kokiais būdais ikimokyklinės ugdymo įstaigos siekia ugdymo(si) kokybės.

Tyrimo patikimumas ir naudingumas. Nepaisant to, kad *pirminiai šaltiniai*, yra vertingiausi, siekiant mokslinio tyrimo duomenimis paremtų išvadų kokybės, būtina nuosekliai laikytis tam tikrų dokumentinio tyrimo proceso taisyklių (Bruzgelevičienė, 2007; Kvedaraitė, 2009). Visų pirma reikia nustatyti dokumentų autentiškumą, įvertinti jų patikimumą, šaltinių liudijamą faktų aiškumą, suprantamumą, numatyti teorinį pagrindą, kuriuo gali būti analizuojami dokumentiniai šaltiniai (Ahmed, 2010; McCulloch, 2004). Ikimokyklinio ugdymo įstaigų strateginių planų *autentiškumą* patvirtino tai, kad *originali ir visa dokumentų versija buvo pateikta elektronine forma internete, t. y. įstaigų tinklalapiuose, nes abejonių sukėlę planai buvo atmesti*. Internetu taip pat galima atrasti nemažai tyrimui vertingos informacijos, t. y. ataskaitų, mokslinės literatūros, statistinių duomenų, duomenų apie verslo bendruomenes, valstybinių institucijų skelbiamos informacijos ir t. t. (Bitinas et al., 2008, p. 191). Kadangi daug informacijos kaupia ir plačiai visuomenei pateikia įvairios profesinės ir kitos nevyriausybinės, privačios ir valstybinės organizacijos, autoriai siūlo vadovautis nuostata, kad *patikimesne laikytina ta informacija, kurią organizacijos kaupia vidiniam vartojimui: finansinės veiklos ataskaitos, archyvai, duomenų bazės, protokolai, strateginiai ir operatyviniai planai, susirašinėjimas, įvairūs užrašai kt.* Šių dokumentų *patikimumą* lėmė tai, kad planai yra organizacijos veiklos strategiją reglamentuojantys dokumentai, patvirtinti ikimokyklinių ugdymo įstaigų direktorių įsakymais. Be to, anot minėtų autorių, taip ieškoti dokumentų „<...> tyrėjams ekonomiškai tai naudinga ir praktiškai patogiu <...>“.

Dokumentų naudojimo, atliekant tyrimą veiksmingumas gali priklausyti nuo to, kokie būtent dokumentai imami ir kaip atliekamas darbas. Dokumentai gali suteikti naudingų žinių apie *organizacijoje vyraujančią kultūrą, politinę arba organizacinę atmosferą ir joje dirbančius žmones, projektų vykdymą, tiriamųjų asmenines nuostatas, interesus, pozicijas ir vertybes* (Bitinas et al., 2008). Be to, dokumentai gali būti naudingi kaip pagrindinis duomenų rinkimo metodas; kaip papildomas duomenų rinkimo metodas; kaip vienas iš duomenų rinkimo metodų (disertaciniame tyrime taikytas kaip vienas iš duomenų rinkimo metodų).

Duomenų apdorojimo ir analizės metodų pristatymas. Dokumentų analizei taikomas klasikinės (kiekybinės) turinio analizės, t. y. *content* turinio analizės, metodas. Anot R. Tidikio (2003, p. 498), *content* analizė yra socialinės informacijos turinio kiekybinė analizė. Bendriausia prasme *content* analizė yra technika, leidžianti, objektyviai ir sistemiškai išnagrinėjus teksto ypatybes, daryti patikimas išvadas.

Content analizės objektas yra *rašytiniai dokumentai*, vaizdiniai dokumentai (vaizdo, kino filmai, nuotraukos, paveikslai, piešiniai ir kt.), garsiniai dokumentai (radijo, garso, diktofono įrašai, kalbos, dainos ir kt.). Beje, dokumentuose skirtingais būdais ir variantais yra užfiksuota ir išsaugota informacija apie faktus, įvykius, reiškinius, objektyvią tikrovę, taip pat apie žmonių mąstymą, kūrybą ir kitą praktinę veiklą. Todėl *content analizės paskirtis ir yra atskleisti, susisteminti ir apibendrinti šią informaciją*. Bendriausia prasme *content analizė* yra technika, leidžianti, objektyviai ir sistemiškai išnagrinėjus teksto ypatybes, daryti patikimas išvadas. Šis analizės metodas leidžia išvengti subjektyvaus teksto interpretavimo ir laiduoja analizės objektyvumą (Guščinskienė, 2002; Kudinovienė 2008; Luobikienė, 2007). *Jos esmė* (Bitinas et al., 2008; Kudinovienė, 2008; Tidikis, 2003) *yra atskirų tekstinių prasminių vienetų skaičiavimas, įvairių teksto elementų ryšių tiek vieno su kitu, tiek su visa informacijos apimtimi tyrimas*. Kiekybinę turinio analizę galima panaudoti įvairių požymių tipologijai ir dažnumui tirti. Kai kurie autoriai (Bitinas et al., 2008, p. 133) teigia, kad klasikinės turinio analizės vienetas – teksto komponentas, vertinamas jo absoliučiu arba procentiniu dažniu. Kadangi natūraliai išsiskiriančių teksto komponentų nėra, apibūdinami kiekvieno konkretaus duomenų masyvo analizės vienetai. Teksto struktūroje tokie vienetai yra žodžiai, sakiniai, teksto ištraukos ir pan., gali būti analizuojami asmuo, žiniasklaidos publikacija, teksto turinio kokybinis įvertis ir kt. Kiekybinių socialinių tyrimų pagrindas – objekto gradacijų dažniai. *Galutinis socialinių tyrimų tikslas – apibrėžti sąlygas, kuriomis tokia tikimybė egzistuoja. Kokybinis tyrimas padeda atskleisti tokias sąlygas, tačiau neįrodo, kad šios sąlygos yra pakankamos, todėl taikant statistinius metodus dėmesys sutelkiamas į dažnius įvykius (tipiškius, apibūdinančius tendenciją). Tad, anot autorių, klasikinė turinio analizė, kuri taiko dažnių skaičiavimą, „ <...> pajėgi sieti kokybinio ir kiekybinio tyrimo pozityviuosius bruožus“* (Bitinas et al., 2008, p. 134).

Ikimokyklinio ugdymo įstaigų strateginių planų duomenų analizei pasirinktas *klasikinės content analizės metodas*. J. Guthrie ir kt. (2006) nuomone, tyrėjas, kad įvertintų *content analizės* patikimumą, privalo tenkinti 4 svarbius techninius reikalavimus: *kiekviena duomenų klasifikavimo kategorija turi būti aiškiai apibrėžta; visos kategorijos ir jų struktūros elementai turi būti detalčiai nusakyti, kad kiekvienas informacijos vienetas būtų lengvai priskiriamas konkrečioms kategorijoms, svarbu, kad informaciją galima būtų išreikšti kiekybiškai, reikalingas patikimas informacijos koduotojas, nuo kurio priklauso tyrimo nuoseklumas, logiškumas ir patikimumas*. Šio metodo pasirinkimą atliekant tyrimą lėmė tai, kad svarbu buvo *išskirti dokumento tekste tam tikrus prasminius vienetus, tada skaičiuoti jų vartojimo dažnį, tirti įvairių teksto elementų ryšius tiek vieno su kitu, tiek su visa informacijos apimtimi. Kokybiniai išsakyimai išreiškiami ne tik sinkretiškai, bet ir analitiškai*. „Statisniai duomenys apibūdina bendras problemos raiškos tendencijas, o kokybiniai – šias tendencijas ne tik iliustruoja, bet ir padeda interpretuoti nagrinėjamos problemos holistinį kontekstą“ (Bitinas et al., 2008, p. 135). Disertaciniame tyrime klasikinė turinio (*content*) analizė atlikta vadovaujantis dviejų autorių (Bailey, 1987, p. 302; Tidikis, 2003, p. 500–501), išskirtais analizės realizavimo etapais: 1. Dokumentų analizei atrinkimas, jų autentiškumo, reprezentatyvumo, prasmingumo, išsamumo ir patikimumo įvertinimas – *pasirinkti ikimokyklinio ugdymo*

institucijų strateginiai veiklos planai. 2. Dokumentų turinio sąvokų ir kategorijų atitikimo keliamų tyrimo tikslų ir hipotezių (klausimų) turinio sąvokoms nustatymas. 3. Skaičiavimo vieneto (indikatoriaus) išskyrimas. Tai gali būti žodis (kartais net skiemuo), sakinys, pastraipa, visa žinutė ar net dokumentas ir kt., pavardė, organizacijos pavadinimas, įvykiai, faktai ir t. t.; šiuo atveju pasirinktas sakinys arba pastraipa. 4. Turinio (prasminiu požiūriu) vieneto išskyrimas. Analizės atveju skaičiavimo vienetu pasirenkama frazinė tąsa, kurioje yra prasminių vienetų: eilučių skaičius, pastraipa, transliacijos laikas per televizija ir t. t. 5. Kiekybinių charakteristikų skaičiavimo sistemos sudarymas, apimantis tyrinėjamos kategorijos, sąvokos buvimo ar nebuvimo nustatymą ir jų pasikartojimą. Siekiant rasti atsakymus į probleminius tyrimo klausimus, ikimokyklinio ugdymo įstaigų veiklą reglamentuojančių strateginių planų pagrindu yra išskiriamos kategorijos, jų turinys skaidomas į subkategorijas ir pagrindžiamas teksto teiginiais.

Tyrimo etika. Atliekant klasikinę ikimokyklinio ugdymo įstaigų strateginių planų turinio (*content*) analizę, parengtas instrumentarijus – *kodavimo blankas*, į kurį įtraukti duomenys apie patį dokumentą. Kodavimo blanke koduojamas dokumento pavadinimas – (P13). Raidė P rodo, kad šis dokumentas yra užkoduotas konkrečios įstaigos strateginis planas, o antrasis žymuo, t. y. skaičius (13), nurodo, kelintas tai yra planas visų planų sąrašė.

2.2.2. Pedagogų grupinės diskusijos metodika

Mokslininkai, tiriantys ikimokyklinių ugdymo įstaigų problemas (Monkevičienė, 2009; Ruškus, 2012) ir pedagogų nuostatas, požiūrį į mokymą(si) kaip profesinio tobulėjimo reiškinį, vienu iš galimų tyrimo instrumentų pasirenka grupinės diskusijos (t. y. *focus grupės*) metodą. *Focus grupė* – grupinės diskusijos metodas, priskiriamas prie grupinio interviu metodų, kurie taikomi siekiant gauti kokybinių duomenų, atliekant kokybinius tyrimus (Bitinas et al., 2008). Tai giluminio interviu tipas, apimantis sąveiką mažoje (6–12) grupelėje žmonių, kuriems būdingos tos pačios charakteristikos ir kurie atsako į kitų grupės narių keliamus klausimus, klausia patys (Ehigie, Ehigie, 2005). *Focus grupė* – tyrimo forma, kurioje pabrėžiama grupės dalyvių patirtis, interesai, nuostatos, požiūriai ir nuomonės (Hague et al., 2004; Wilkinson, Birmingham, 2003). Grupės dalyviai atrenkami pagal bendrą požymį (sociodemografinę charakteristiką, patirtį, interesus ir pan.), todėl jiems būdinga bendra patirtis arba juos sieja bendri interesai. „Homogeniškumas yra viena iš būtinų grupės sudarymo sąlygų, nes tai skatina diskusiją bei lemia surinktų duomenų kokybę“ (Rupšienė, 2007, p. 92).

Disertacinio tyrimo kontekste bendras esminis focus grupės dalyvių požymis susietas su bendra profesija – apklausiami ikimokyklinio ugdymo įstaigoje dirbantys pedagogai. Šis metodas buvo pasitelktas kaip lygiavertis tarp tyrime taikomų duomenų rinkimo metodų.

Taikydamas šį metodą (t. y. kryptingą iš dalies struktūrizuotą interviu), tyrėjas iš anksto numato temas arba problemas, kurias aptars per interviu, bet „neprisiriša“ prie klausimų tvarkos ar numatytų pasakyti žodžių, laisvai keičia juos vietomis, užduoda papildomų klausimų (Bitinas et al., 2008). *Svarbu akcentuoti, kad focus grupių klausimynas ikimokyklinio ugdymo pedagogams parengtas atsižvelgiant į didelį lietuvių*

mokslininkų įdirbį ir patirtį, remtasi S. Kvedaraitės (2009), R. Bubnio (2009), M. Teresevičienės (2001, 2008 b); V. Zuzevičiūtės (2008 b); R. Balvočiūtės (2007), K. Rūdytės (2011 a, 2011 b), E. Jurašaitės (2008) ir disertantės atliktų strateginių planų analizės išvalgomis.

Iš *focus* grupių gauta informacija naudinga trimis aspektais:

- leido atskleisti asmeninį ikimokyklinio ugdymo pedagogų požiūrį į mokymo(si) procesą ir tobulinimosi profesijos srityje realijas;
- išryškino mokymo(si) įstaigoje sudaromas sąlygas, galimybes, dominuojančius mokymo(si) tipus ir būdus;
- įidentifikavo trūkumus ir privalumus, susijusius su mokymo(si) darbo vietoje galimybe.

Gautų duomenų analizė buvo reikalinga siekiant atskleisti Lietuvoje vyraujančią ikimokyklinio ugdymo įstaigos pedagogų požiūrį į nuolatinį mokymą(si), jo raišką ir reikšmę profesinėje veikloje, vyraujančias mokymosi darbo vietoje sąlygas ir galimybes. Gauta informacija panaudota kito kokybinio tyrimo (pedagogų refleksijos mokymosi) patirčių metodikos turiniui patikslinti.

Tyrimo eiga, dalyvių atranka ir imtis. Siekiant holistinio požiūrio, analizės gilumo, informacijos patikimumo, prieštaravimų ir neatitikimų išvalgų, iš viso buvo trys (įskaitant ir žvalgomojo tyrimo rezultatus) atskiros *focus* grupės su individualią ir skirtingą mokymo(si) patirtį turinčiais dalyviais – ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogais, kurie dirba skirtingose ikimokyklinio ugdymo institucijose, nes tai leido leido išplėsti supratimą apie ikimokyklinio ugdymo pedagogų mokymo(si) sąlygas, galimybes mokytis darbo vietoje, suteikė galimybių atskleisti pedagogų požiūrį į nuolatinį mokymąsi. Pirmoji grupė buvo žvalgomojo pobūdžio, tačiau, gavus duomenų, atitinkančių analizuojamos problemos turinį, šios grupės suteikta informacija taip pat analizuojama disertacinio tyrimo kontekste. Nustatydamas interviu imtį, taikantis grupinės diskusijos metodą tyrėjas dažniausiai pasitelkia kriterinės atrankos strategiją, todėl nustatant grupių skaičių buvo vadovautasi logika, kad „grupių skaičių reikia didinti tol, kol paskutinėje grupėje gaunamos informacijos naujumas sumažės tiek, kad nebebus į tyrimą verta įtraukti naujų grupių“ (Rupšienė, 2007, p. 96), geriausia atlikti tyrimą su 2–3 grupėmis, toks kiekis traktuojamas kaip minimalus. Šiuo atveju disertacijoje apsiribojama trimis grupėmis.

Focus grupės diskusijai vadovavo vienas žmogus (disertantė). Tyrėja, bendraudama su *focus* grupe, siekė pasižymėti tyrimo sėkmę nulemiančiais bruožais: induktyviu mąstymu, kitų asmenų reiškiamų idėjų išvalga, elgsenos lankstumu, atliekant tyrėjo vaidmenis, gebėjimu efektyviai sąveikauti su tyrimo dalyviais (Bitinas et al., 2008). Tyrėjas turi gebėti įsijausti, tačiau gali būti ir sumišęs arba nusivylęs, vis dėlto jis privalo pasižymėti atviru ir kritiniu požiūriu (Kidd, Kral, 2005). Pedagogų *focus* grupės dalyvės buvo atrinktos taikant „palankios situacijos atranką bei *savanorystės principu grįsta atranką*“ (Ramanauskaitė, 2002, p. 64). Su ikimokyklinių įstaigų pedagogais buvo susisiekiama iš anksto nuėjus į auditoriją ir pristačius tyrimo problemą. Pedagogai, kuriuos sudomino šis tyrimas, buvo kviečiami nustatytu laiku ir paskirtoje susitikimo vietoje atvykti į diskusiją.

Focus grupių dalyviai buvo sukviesti į Šiaulių universiteto Edukologijos fakulteto 416 auditoriją. Prieš pradėdant pokalbį, *focus* grupės dalyviai buvo supažindinti su darbo eiga ir tyrimo tikslu. *Focus* diskusijos metu „kiekvienas grupės dalyvis skatinamas išsakyti savo nuomonę <...>“ (Rupšienė, 2007), dėl šios priežasties pasisakyti ir diskutuoti buvo kviečiami visi, norintiems kalbėti žodis buvo suteikiamas iš eilės. *Focus* grupėse dalyvavusiems ikimokyklinio ugdymo įstaigų darbuotojams (auklėtojoms, auklėtojų padėjėjoms) buvo sudaryta galimybė išreikšti savo patirtis, nuomones, interesus, lūkesčius ir vertinimus. Klausimai buvo pateikiami žodžiu. *Focus* grupės diskusijoje atskiroje patalpoje kalbėjosi 5–7 asmenys. Pokalbio metu gauta verbalinė informacija (pedagogių mintys) buvo įrašytos diktofonu, prieš tai gavus dalyvių sutikimą. Vėliau pokalbis perrašytas į tekstinį dokumentą, kalba netaisyta, nes taip tiksliau išreiškiamas pedagogų požiūris, atskleidžiamos nuotaikos, emocijos analizuojant įvairius mokymo(si) organizacijoje klausimus (Denisiuk, Eidukevičiūtė, 2009). Pasisakančiųjų buvo prašoma pasakyti vardą, nes daromas garso įrašas, todėl vardas buvo reikalingas to paties dalyvio pasisakymams atpažinti. *Focus* grupių diskusijos truko nuo 1,5 iki 2,5 val.

*Atliekant kokybinį tyrimą focus grupių diskusijose iš viso dalyvavo 18 ikimokyklinio ugdymo įstaigose dirbančių pedagogų: 14 pedagogių, 4 auklėtojų padėjėjos, kurios, pabaigusios formaliąsias studijas, galės dirbti auklėtojomis. Atrankoje toks kriterijus svarbus, kitaip tariant, atranka vykdoma pagal srities profesionalų, t. y. profesionalumo, kriterijus. Pokalbiuose dalyvavo Jonavos, Švenčionėlių, Kėdainių rajonų, Pakruojo, Panevėžio, Telšių, Šiaulių miesto ir Kelmės rajono ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogės, vadinasi, sociodemografinės dalyvių charakteristikos žemėlapis labai platus, o tai tyrimui suteikia galimybę į analizuojamą problemą pažvelgti įvairiapusiškai. 13 dalyvių turi auklėtojos profesinę kategoriją, viena yra vyresnioji auklėtoja. *Focus* grupės dalyvių amžiaus vidurkis yra apie keturiasdešimt metų (septynios auklėtojos, kurių amžiaus tarpsnis buvo 31–40 m.; aštuonios – nuo 41 iki 50, trijų tiriamųjų amžiaus buvo 21–30 m.). Vienuolikos dalyvių pedagoginis darbo stažas buvo iki 5 metų, keturių – 6–10 m.; dviejų – 11–15 m., daugiau nei dvidešimt metų darbo stažą turėjo viena *focus* grupės dalyvė. Galima apibendrinti, kad tyrimo imtis yra reprezentatyvi, gali atspindėti šios srities profesionalų požiūrį analizuojamos problemos kontekste.*

Tyrimo valdymas ir patikimumas. Grupės vadovė tiesiogiai sąveikavo su tyrimo dalyviais, buvo aktyvi tyrėja ir lygiavertė proceso dalyvė. Rinkdama medžiagą grupinio interviu metu, tyrėja kėlė klausimus, siekė pasitikslinti, ar gerai supranta tyrimo dalyvių išsakomas mintis, bandė provokuoti ir skatino tyrimo dalyvių refleksyvumą. Aktyvi sąveika tarp tyrėjos ir tyrimo dalyvių leido didinti duomenų validumą, o vėliau ir patikimumą. Įprastai standartinis diskusijų grupės tyrimas apima 4–8 grupes (Белановский, 2001 a).

Žvalgomojo tyrimo metodika ir organizavimas. Kuriant *focus* grupių metodiką, buvo atliktas žvalgomasis tyrimas. Žvalgomajame etape tyrėjas renka bendruosius duomenis apie tariamą objektą, jo sandarą, funkcinės bėdas (Белановский, 2001 b). Parengus atvirojo grupinio interviu klausimus, buvo suburta bandomoji *focus* grupė su ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogais, kurie siekė įgyti aukštąjį

universitetinį išsilavinimą ir studijavo Šiaulių universiteto Edukologijos fakulteto Ikimokyklinio ugdymo pedagogikos ir priešmokyklinio ugdymo iššęstinių studijų programos IV kurse. Žvalgomoji *focus* grupė buvo surinkta ir kalbėjosi 2013 m. sausio 14 d. ikimokyklinio ugdymo institucijų vadybos ir diagnostikos paskaitos metu. Studentės, kurios tuo metu dar neturėjo pedagoginio darbo patirties (tokių buvo 3), liko stebėti tam, kad įgytų tyrimams ikimokyklinio ugdymo veiklos diagnostikos srityje reikalingų kompetencijų, o kita grupės dalis (5 žmonės) sutiko būti tyrimo dalyvėmis. *Disertacinio tyrimo focus grupės tikslas – surinkti kuo daugiau ir kuo įvairesnių ikimokyklinio ugdymo pedagogų mokymo(si) proceso realybės požymių, kurių pagrindu ir buvo išgryninti pagrindiniai tyrimo požymiai.* Tyrimas vyko apie 1,5 valandos. Žvalgomosios *focus* grupės dalyvėms buvo užduota dvidešimt klausimų. *Kokias asociacijas Jums sukelia žodžiai „mokymas“ ir „mokymasis“?; Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogui nuolatinis mokymosi procesas yra...; Ikimokyklinio ugdymo institucijų pedagoginiam personalui mokymosi procesas yra...; Kokie mokymosi būdai mūsų valstybėje yra reglamentuoti?; Kuris iš minėtų mokymosi būdų yra svarbiausias / reikšmingiausias profesinėje veikloje?; Kam šiuo metu yra aktualiausia, kad Jūs mokotės ir mokytumėtės?; Pasakykite tris svarbius veiksnius(motyvus), kurie skatina Jus mokytis?, Kuris iš mokymo(si) būdų Jūsų profesinėje veikloje buvo efektyviausias?, Kaip Jūs mokotės, kad pasiektumėte savo tikslų?; Apibūdinkite Jums mokymuisi patogias vietas?; Kokia yra Jūsų nuomonė apie galimybę mokytis darbo vietoje ?; Kaip galėtų būti organizuojamas mokymasis darbo vietoje ?, Pasiūlykite galimų mokymosi darbo vietoje būdų; Kokie yra mokymo(si) darbo vietoje privalumai?; Kokių esama mokymosi darbo vietoje trūkumų?; Jūsų nuomone, koku tipu (būdu) įgytos žinios yra vertingesnės ir kodėl ?; Koku tipu (būdu) įgytos žinios yra vertinamos Jūsų įstaigoje? Kodėl?; Jeigu Jūsų įstaigoje yra sukurta pedagogų mokymo(si) sistema, papasakokite apie ją išsamiau.*

Žvalgomasis tyrimas išryškino galimas focus grupių vedimo ir duomenų rinkimo problemas. Kadangi šalyje nėra sukurtos ikimokyklinio ugdymo pedagogų mokymo(si) darbo vietoje sistemos, pedagogams buvo labai sunku diskutuoti apie šį procesą. Pastebėta, kad grupinės diskusijos dalyvės *sunkiai apibrėžia mokymosi tipų sampratą, dažniausiai tik vardina konkrečius labai primityvius ir dalinius metodus ar formų pavyzdžius; nelabai suvokia, ką reiškia mokymas(is) institucijoje ar organizacijoje, kalbėdamos apie tai dažnai mini išvykas už institucijos ribų; diskutuodamos apie mokymo(si) sąlygas ir galimybes darbo vietoje, kalba apie jas kaip apie labai ribotą fizinę erdvę (t. y. darbo stalias ir kompiuteris); tik užduodant papildomus klausimus pavyksta diskusiją pakreipti reikiama linkme.*

Po grupinės diskusijos, išryškėjo ir klausimų formuluočių netikslumų, todėl teko pergalvoti ir patikslinti klausimus ir diskusijos eigą. Kadangi pastebėta, kad kai kurie dalyvių atsakymai pradėjo kartotis, o kai kurie pasidarė beverčiai, nuspręsta dalies klausimų atsisakyti. Žvalgomosios *focus* grupės dalyvių suteikta informacija taip pat analizuojama disertacinio tyrimo kontekste.

Atsižvelgiant į išryškėjusias problemas, *būsiamiems focus grupių dalyviams patikslinti ir sukonkretinti klausimai, suvokta, jog reikia nebijoti dalyviams užduoti papildomų klausimų tam, kad informacija būtų reikšminga ir informatyvi.*

Tyrimo instrumentas. Po žvalgomojo tyrimo *focus* grupei suformuluota vienuolika klausimų: *Kokių asociacijų Jums sukelia „mokymo“ ir „mokymosi“ terminai?; Kas skatina ikimokyklinių įstaigų pedagogus mokytis?; Jūsų nuomone, kuris iš minėtų mokymosi tipų yra svarbiausias ikimokyklinio ugdymo pedagogo darbe?; Pasvarstykite, kas yra suinteresuotas, kad jūs mokotės ir mokytumėtės?; Pasakykite tris svarbiausius veiksnius ar motyvus, kurie skatina Jus mokytis; Kuris iš mokymo(si) metodų Jūsų profesinėje veikloje buvo ar yra efektyviausias?; Pagalvokite ir trumpai pagrįskite, ar Jūsų institucijoje yra erdvė, skirta mokymui(si)?; Kokia Jūsų nuomonė apie galimybę mokytis darbo vietoje?; Kaip, Jūsų nuomone, turėtų būti organizuojamas mokymasis darbo vietoje?; Apibūdinkite mokymo(si) darbo vietoje privalumus; Kokių būdu įgytos žinios yra vertinamos Jūsų institucijoje? Kodėl?*

Etiniai tyrimo klausimai. Atliekant tyrimą pedagogams pirmiausia buvo pristatyta, kodėl šis tyrimas atliekamas, koks yra jo tikslas, taip pat supažindinta su proceso tvarka, gautas sutikimas, kad pokalbiai buvo įrašyti į diktofoną, paaiškinta, kodėl būtent tokiu būdu yra renkami duomenys. Kidd, Kral (2005) teigia, kad tyrėjas tyrimo metu privalo rodyti pagarbą tyrimo dalyvių mintims, pasižymėti nuoširdumu ir atvirumu. Dalyviams garantuotas visiškasis konfidencialumas, nei vardai, nei įstaigos tekstuose nėra minimi. Visų veiklų metu buvo sudaryta bendravimui tinkama atmosfera, kiek įmanoma jaukesnė aplinka, užtikrintas kiekvienos nuomonės priėmimas, išklausymas ir pagarba. *Focus* grupės medžiagos analizei naudotas atvirojo kodavimo metodas, išskirtos esminės ir antrinės kategorijos (subkategorijos). Duomenų analizė atlikta turinio analizės metodu. Siekiant garantuoti konfidencialumą, stenografuojant garso įrašą dalyvio vardas buvo keičiamas į dalyvio kodą (numerį), pavyzdžiui, F (1), F(2) ir t. t.

2.2.3. Pedagogų struktūruotos refleksijos raštu metodika

Focus grupės duomenis papildantis tyrimas – *ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų refleksijos raštu*, kurios atspindi pedagogų mokymo(si) patirčių raišką darbo vietoje. *Tarptautinių žodžių žodyne* (2001, 631) refleksijos sąvoka apibūdinama taip: „refleksija (lot. *reflexio* – atgręžimas, perstatymas) – 1. gilus susimąstymas, samprotavimai, pagrįsti ko nors analize; 2. mintis, kuri kilo pamąščius, pasvarsčius; 3. *filos.* pažinimas, kurio objektas yra pats pažįstantysis subjektas, savęs pažinimas“. Edukologijoje refleksija (lot. *reflexio* – atsukimas atgal, atsigręžimas) apibrėžiama kaip mąstymo būdas, kai asmenybė kritiškai analizuoja, įsisąmonina ir įprasmina savo mąstymo turinį, formą ir prielaidas, savo dvasinio pasaulio sandarą ir ypatybes (Jovaiša, 2007, p. 245). „Refleksija leidžia ne tik pažinti save, bet ir tobulinti veiklą, santykius su aplinka. Jei ji išreiškiama žodžiais, tampa prieinama ir kitiems, nes kalba yra esminė kasdienio gyvenimo tikrovės supratimo sąlyga, tipizuojanti patirtį ir leisdama ją suskirstyti į plačias kategorijas, kurių dėka ši patirtis tampa prasminga ne tik man pačiam, bet ir kitiems žmonėms“ (Berger, Luckmann, 1999, p. 56). Tradicinė refleksijos – kaip veiksmo refleksijos – samprata priskiriama amerikiečių filosofui J. Dewey (1938). Refleksiją jis suprato racionalistiškai ir siejo su kritiniu mąstymu, filosofas metė iššūkį tradicinei pedagogikai ir įteisintam mokymuisi veikiant, parodė, kad individai sukuria naujų žinių ir keičiasi proceso metu atlikdami naujus vaidmenis. Mokymasis, anot filosofo, neatsiejamas nuo veiklos ir patirties, ypač

pabrėžiama mokymosi prasmė ir besimokančio žmogaus susidomėjimas. Mokymas ir mokymasis būna sėkmingi, jeigu besimokantysis pradeda mėgautis šiuo procesu. Be to, žmonės yra skirtingi, todėl negalima visų ugdyti vienodai. Vieni geriau išmoka mokydami vienus būdais, kitiems labiau tinka kitokie. M. Teresevičienės, G. Gedvilienės, V. Zuzevičiūtės (2006) požiūriu, patirtis yra sąveika tarp individo aktyvumo, įtakos aplinkai ir socialinės aplinkos įtakos individui, todėl pedagogas turi prisiimti atsakomybę už savo mokymąsi, žinių konstravimą ir realizavimą, už gebėjimą keisti veiklų strategijas ir vertybines nuostatas. *Mokymo ir mokymosi procesai ikimokyklinio ugdymo įstaigoje gali būti įvardinti kaip pedagogų (o kartu ir ugdytinių) gyvenamo pasaulio konstravimas, atrandant galimybių, mokantis iš savo patirties ir „kaupiant“ patirtį. Ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogams yra svarbu ne tik pajusti, kad mokymasis turi prasmę, bet ir suvokti, kokia yra jo darbo prasmė.*

Siekiant vertinti, kokiais būdais ir kokių žinių įgijo ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogai mokymo(si) darbo vietoje proceso metu (t. y. iš kasdienės darbinės patirties) ir kaip tas žinias planuoja taikyti savo profesinėje veikloje, buvo taikytas edukacinės diagnostikos tyrimas, kuriuo analizuojami pedagogų sukurti rašytiniai tekstai. Tekstu laikytini inspiruoti ir tiriamųjų sukurti rašytiniai dokumentai – struktūruotos refleksijos raštu, kurie yra neretai taikomi kaip edukacinės diagnostikos duomenų rinkimo metodas (Anderson, Arsenault, 1998; Bitinas, 2006; Bubnys, 2012; Rupšienė, 2007; Žydžiūnaitė et al., 2012). Duomenys rinkti taikant reflektavimo raštu metodą (Swartzendruber-Putnam, 2000), kuris skatina tyrimo dalyvį prisiminti, apmąstyti, pervertinti ir pateikti raštu konkretų patirtą atvejį. P. L. Berger ir Th. Luckmann (1999) požiūriu, kalba yra esminė kasdieninio gyvenimo tikrovės supratimo sąlyga, atskleidžianti unikalias žmonių patirtis, o rašytinė refleksija – metodas, paremtas savęs arba kito stebėjimu ir vertinimu, kai kritiškai stebima veikla ir renkama informacija (žinios) apie patirtį, t. y. apie savo ir kitų elgseną, vertybes, veiklos ir ar mokymosi tikslus, požiūrius, jausmus, idėjas ir veiksmus. Tai mąstymas apie mokymąsi, orientuojantis į aiškiai suformuluotus uždavinius (Barnett, 1992; Bubnys, 2007; Duoblienė, 2001; Hargreaves, 1999; Kepalaitė 2005, 2008; Parker, 1997; Pollard et al., 2006; Teresevičienė et al., 2006). Šiuo atveju tikimasi, kad rašytinė mokymo(si) refleksija suteiks ypač vertingos informacijos, nes rašydamas ją ikimokyklinio ugdymo įstaigos pedagogas aprašys savo mokymo(si) įstaigoje patirtį, paremtą savianalize, susiejančią profesinę patirtį ir mokymosi proceso įsivertinimą, įvardins naujų žinių konstravimo perspektyvą. *Šio metodo taikymo tikslas – atskleisti, ko galima pasiekti mokantis darbo aplinkoje neformaliai ir mokantis savaime individualiai arba komandoje.* Refleksijos kaip duomenų rinkimo metodo pasirinkimą lėmė ir tai, kad tai viena iš galimybių per asmenines ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogų mokymo(si) patirtis organizacijoje (t. y. darbo vietoje) atskleisti mokymo(si) raiškos ypatumus. Refleksijos metodo esmė skirta savo veiklai nuolat apmąstyti: prieš veikiant, veikiant ir po to. Reflektavimas reiškia atsigrėžimą į tai, kas įvyko, ir mąstymą apie tai, kas buvo suprasta (Gudžinskienė, 2006; Nosich, 1996; Reardon, 2000).

Refleksijos rašymas fiksuojant mokymosi patirtį darbo vietoje koreliuoja su konstruktyvizmu grįstu požiūriu į mokymąsi. Ieškant sąsajų tarp patirties, mokymo(si) aplinkos ir praktinės veiklos kaitos, remtasi

pragmatizmo atstovo Dewey (1959) nuostatomis. Mokslininkas teigia, kad mokymosi procesą sąlygoja probleminės situacijos, kuriose neužtenka turimos patirties ir nežinoma, kaip į jas reaguoti. Dėl to vyksta paieška, kurios metu atrandama geriausių reakcijos į naują situaciją būdų. *Turint galvoje šią nuostatą galima teigti, kad rašytinė refleksija leido ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogams aprašyti savo praktinės veiklos mokymosi situacijas, aktualizuoti turėtą praktinę patirtį ir, remiantis ja, kurti naujas prasmes.*

Kokybinio tyrimo struktūruotos patirties refleksijos imtis ir atranka. Buvo išdalintos trisdešimt penkios refleksijų formos, tačiau refleksijas pildė 21 ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogė, dirbanti Vilniaus, Panevėžio, Joniškio, Radviliškio, Šiaulių miestuose. Disertacijoje analizuojamas 51 rašytinis dokumentas – struktūruota refleksija raštu. Dalis (t. y. dviejų pedagogių, iš viso trys refleksijos) refleksijų raštu neanalizuotos dėl jų „skurdaus“ turinio ir apimties (pateikiami vienas ar du, trys sakiniai). Minėtas imties dydis yra pakankamas kokybiniam tyrimams realizuoti ir aktualiam fenomenui giliai, intensyviai ištirti; juo labiau, kad kokybiniame tyrime reikalingas ne tiriamųjų skaičius, o pateikiamos informacijos turinio apimtis, išsamumas ir prasmingumas. Tiriamųjų skaičių nulemia teorinis prisotinimas, kuris išryškėja duomenų analizės metu. Teksto ar kito kokybiniam tyrimui naudojamo artefakto, pavyzdžiui, refleksijos, laiško, dienoraščio, turinys, kuriame pakartojami visi elementai iki konkretaus analizės vieneto, leidžia toliau neanalizuoti tokių respondentų pateiktų analizės vienetų (šiuo atveju refleksijų raštu) (Žydžiūnaitė, 2006). Šiame disertaciniame tyrime kiekvienoje iš 51 refleksijų rasta naujų elementų, todėl buvo išanalizuoti visi informantų pateikti analizės vienetai. Tyrimo imtis yra tikslinė, dar kitaip vadinama kriterijumi grindžiama atranka (Bitinas et al., 2008; Ramanauskaitė, 2002; Valackienė, Mikėnė, 2008). Tai strategija, pagal kurią tiriamieji atrenkami apgalvotai, siekiant gauti svarbios informacijos, susieta su tyrėjui reikšmingu kontekstu. Mokymo(si) proceso patirties aprašymui buvo pasirinktos ikimokyklinio ugdymo įstaigoje ne mažiau kaip vienerius metus dirbančios pedagogės, kurių pasirinkimą lemia suformuluoti probleminiai tyrimo klausimai ir uždaviniai, siekiama atskleisti realią mokymo(si) įstaigoje situaciją. Vadovaujamosi nuostata, kad būtent ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogai yra tie informantai, kurių pateikta informacija per mokymo(si) patirtis darbo vietoje atskleidžia mokymo(si) būdus, nusako naujų žinių kūrimo proceso etapus ir galimybes. Pasirinktas atrankos metodas atitinka kokybinio tyrimo tikslus, nes čia reikia išsamiai aprašyti tiriamą fenomeną, siekti užtikrinti svarbių temų (šiuo atveju kategorijų) reprezentavimą, o ne pateikti procentinį santykį, išreiškiantį (sub)temų (šiuo atveju (sub)kategorijų) pasiskirstymą (Žydžiūnaitė, 2005). *Pedagogų patirties teiginių analizė leido atskleisti pedagogų mokymo(si) darbo vietoje eigą ir numatyti mokymo(si) įstaigoje būdus, sąlygas, galinčias turėti įtakos siekiant parengti tinkamą pedagogų mokymo(si) darbo vietoje modelį.*

Kokybinio tyrimo instrumento pagrindimas ir jo taikymas. Šiam kokybinio tyrimo instrumentui sudaryti išanalizuota teorinė mokslinė literatūra ir, remiantis B. Bitino (1996) metodinėmis rekomendacijomis, E. Jurošaitės-Harbison disertacija (2008 b), J. Wilson, K. Murdoch veikalais (2009) ir D. A. Kolb (1984) patirtinio mokymosi modelio principu sudaryta struktūruota refleksija raštu.

Disertacinio tyrimo kontekste rašytinės refleksijos paskirtis – fiksuoti ikimokyklinio ugdymo pedagogų mokymo(si) darbo vietoje procesą, aprašyti mokymo(si) iš patirties situacijas. Refleksija raštu padeda identifikuoti, kokiais būdais pedagogai mokosi institucijoje, kaip įgytas žinias ketina taikyti ateityje profesinėje veikloje siekdami profesinio tobulėjimo tikslų. Savo patirtis mokymo(si) organizacijoje, t. y. darbo vietoje, pedagogai galėjo fiksuoti refleksijose apie aštuonis mėnesius (nuo 2013 m. gegužės iki 2014 m. birželio). Tokia refleksija apima keletą neformaliojo ir savarankiško mokymosi aspektų: konstruktyvizmo ir pragmatizmo idėjomis grįstą požiūrį į mokymąsi; mokymąsi per patirtį; mokymąsi bendradarbiaujant darbinėje aplinkoje. Refleksija ikimokyklinio ugdymo pedagogus skatina atpasakoti kasdienius išgyvenimus ir patyrimus, kurie vėliau analizuojami ir aptariami. Situacijų įvardijimas ir analizė sudaro pedagogams prielaidas refleksyviai vertinti praktinę veiklą, ją keisti ir ateityje nebekartoti tų pačių klaidų, kurti naujas žinias. Taip pasitelkdami struktūruotą refleksiją ikimokyklinio ugdymo pedagogai pereina visas patirtinio mokymosi modelio (Kolb, Fry, 1975) pakopas: patyrimo; įvardijimo ir stebėjimo; gautos informacijos analizės ir konceptualizavimo; koncepcijų patikrinimo naujose situacijose. Refleksijos rašymas yra svarbus tiek įgyjant mokymosi patirties, tiek ją analizuojant, ieškant sprendimų, gaunant konstruktyvų grįžtamąjį ryšį iš kitų kolegų. Tai galimybė įsivertinti savo paties veiklą, lyginti ją su kolegų darbu. Struktūruota refleksija yra priemonių sistema, ji atspindi dvi mokymosi galimybes: praktinę-veiklinę ir refleksyviają-konceptualiąją. Disertacijos tyrimo rašytinė refleksija atspindi keturių tipų mokymosi situacijas: *patyrimo; stebėjimo ir įvardijimo; refleksyvaus veiklos vertinimo; praktinės veiklos kaitos*. 8 lentelėje pateiktas tyrime pasitelktos ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų struktūruotos refleksijos sudarymo logika.

8 lentelė

Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų struktūruotos refleksijos sudarymo logika

Patirtinio D. A. Kolb (1975, 1984) modelio pakopos	Pagrindimas (adaptuota pagal Mačinskienė et al., 2004; Petty, 2007)	Ikimokyklinių ugdymo įstaigų instrumento (struktūruotos refleksijos) klausimai
Konkreči patirtis	Patirties konkrečioje situacijoje įgijimas. Aprašoma tam tikra patirtis. Žmogus veikėjas. Kas vyksta ? Įvyko ?	Veiklos aprašymas. (Tiriamieji aprašo mokymosi patirtis). Kokie Jūsų asmeniniai ir profesiniai lūkesčiai? (tiriamieji išsako savo lūkesčius prieš veiklą)
Reflektyvus stebėjimas	Patirties apmąstymas. Stebėtojo ar veiklos dalyvio požiūris ir reflektavimas. Ką įvykiai, mintys jausmai reiškia? Šiame etape reikia informacijos apmąstymams, išvalgoms, apibendrinimams, kad būtų galima geriau suprasti informaciją ir ją įsisamoninti.	Kuris epizodas buvo įdomiausias? Kokios žinios paskatino susimąstyti. Kodėl?
Abstraktus konceptualizavimas	Abstraktus konceptualizavimas ir suvokimas. Naujų teorijų, koncepcijų kūrimas esamoms problemoms spręsti. Suprantamos bendrosios sėkmių ir nesėkmių priežastys, žinių vertinimo svarba.	Apibūdinkite tai, ko išmokote? Kokios žinios buvo naudingos. Kodėl?
Aktyvus eksperimentavimas	Aktyvaus eksperimento planavimas, kuris numato naujos patirties galimybes. Ką darysiu kitaip? Kokius naujus metodus ar būdus taikysiu?	Kaip šioje veikloje įgytas žinias panaudosite ateityje?

- *Veiklos aprašymo* etape tiriamieji aprašo skirtingas mokymosi patirtis, kurios atspindi mokymosi darbo vietoje metodus ir formas, aprašo mokymo(si) proceso eigą. Sukonkretinama, kokių lūkesčių turėjo pedagogas prieš mokymosi procesą.
- *Refleksyvaus stebėjimo ar įvardijimo* etape sukuriama galimybė pedagogui kaip stebėtojui pažvelgti į asmeninės veiklos procesą, matyti jį kaip praeities įvykį. Šiame etape naudojami stebėtojo poziciją padedantys užtikrinti klausimai.
- *Abstraktaus konceptualizavimo ir suvokimo* etape įspūdžio pagrindu iš asmeninės veiklos srauto pedagogas išskiria jam reikšmingiausią ir stipriausius išgyvenimus sukėlusią informaciją. Šiame etape pedagogas, aprašydamas asmeninės mokymosi veiklos eigą, iš veikėjo pozicijos pereina į naują savo asmeninės veiklos ir mokymosi iš jos arba joje refleksyvų vertinimą.
- *Aktyvaus eksperimentavimo etape* pedagogas nurodo naujus būdus, prielaidas ir idėjas, kurias ketina taikyti profesinėje veikloje.

Visi etapai kuria nuoseklaus perėjimo nuo tiesioginės patirties prie sąmoningos veiklos perspektyvos, kai kiekviena nauja situacijai išplečia ir papildo prieš tai sukauptą patyrimą. Kiekviena iš šių situacijų turi aiškia paskirtį ir realizuoja konkretų tikslą: sudaro sąlygas mokymui(si) darbo vietoje; sukuria galimybes stebėti asmeninę veiklą; skatina įvertinti pasiektus rezultatus; skatina ieškoti kaitos alternatyvų.

Tyrimo etika. Organizuojant tyrimą remtasi tyrėjų (Orb et al., 2001) įvardintais etikos principais: *autonomiškumu* – tyrimo dalyviai patys turėjo teisę apsispręsti dėl dalyvavimo tyrime. Rašydami refleksijas, jie turėjo laisvę reikšti asmenines idėjas, nuostatas ir mintis; niekas nedarė įtakos tiriamiesiems renkantis mokymo(si) situacijų galimybes; *geranoriškumu* – tyrimo dalyviai asmeniškai buvo informuoti apie tyrimo paskirtį ir tikslą, duomenų pateikimo formatą; žinojo, kad pateikti duomenys neturės įtakos tyrimo dalyvių statusui darbo vietoje; *teisingumu* – visi tyrimo dalyvių pateikti duomenys buvo analizuojami; *konfidencialumu* – tyrimo dalyvių nebuvo prašoma pateikti asmeninės informacijos, t. y. nurodyti vardo, pavardės, įstaigos pavadinimo. Atliekant ikimokyklinio ugdymo įstaigų refleksijų kokybinę turinio analizę, parengtas instrumentarijus – *kodavimo blankas*, į kurį įtraukti duomenys apie pačią refleksiją. Kodavimo blanku koduojamas dokumento pavadinimas – R 13((3)). Raidė R rodo, kad šioje refleksijoje užkoduoti konkrečios ikimokyklinio ugdymo įstaigos pedagogės mokymo(si) patirties situacijos analizė, o antrasis žymuo, t. y. skaičius (13), rodo informanto eilę sąrašė, antrasis skaičius ((3)) nurodo kelinta tai yra būtent to pedagogo refleksija.

2.2.4. Ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovų (ekspertų) interviu metodika

Šis kokybinio tyrimo pasirinkimas būtinas, siekiant atskleisti ikimokyklinio ugdymo paslaugas teikiančių įstaigų vadovų požiūrį į pedagogų mokymo(si) reikšmę įstaigos ugdymo kokybei. Tyrinėjant tai, ką žmonės mąsto apie tam tikrus dalykus, naudojamas kokybinio interviu metodas, nes reikia surinkti tekstus, pasakytus jų pačių žodžiais (Alasuutari 1996, p. 42). *Disertacijos kontekste ypač svarbus uždavinys buvo vadovaujantis ikimokyklinių ugdymo įstaigų vadovų nuostatomis surinkti tinkamą ir patikimą*

informaciją apie prioritėtines įstaigų veiklos sritis, įvardinti pedagoginio personalo mokymo(si) reikšmę įstaigai, išryškinti pedagogų mokymo(si) sąlygas ir galimybes darbo vietoje, nustatyti mokymui(si) darbo vietoje skatinti taikomus būdus. Tikslui pasiekti taikytas interviu metodas. „Interviu – standartizuotas teminis pokalbis“ (Bitinas, 2006, p. 240). *Interviu* – metodas, naudojamas norint suprasti, kaip kiti asmenys aiškina tikrove, atsakydami savais žodžiais ir terminais, o ne tiksliais kategorijomis pateiktomis mokslinėje literatūroje (Tidikis, 2003). Ypač interviu tinka reikšmių analizei, kurios tikslas yra atskleisti reiškinio ypatumus, metodas padeda išryškinti tyrimui svarbius individualius atvejus (Ramanauskaitė, 2002, p. 94). „Interviu siekiama suvokti informantų patirtį, sužinoti nuomones tiriamuoju klausimu, kurias jie išsako savais žodžiais“ (Rupšienė, 2007, p. 63). K. Kardelis (2002, 2005) tyrimo praktikoje nurodo keturis interviu metodo tipus: struktūrizuotas (klausimai ir visa procedūra numatomi iš anksto, ir interviu metu mažai kas keičiama, šiuo atveju situacija yra apibrėžta); restruktūrizuotas (be detalaus plano, klausinėjama laisva forma; situacija atvira, galinti keistis); neprimestinis (kilęs iš psichiatrijos, kada nesistengiama išlaikyti numatytos pokalbio linijos, pasiduodama pokalbio eigai); kryptingas (klausinėjantysis ypatingą dėmesį kreipia į subjektyvius respondento atsakymus apie jam žinomą situaciją, su kuria jis susipažino prieš interviu, iš gautų atsakymų tyrėjas gali spręsti, ar galima patvirtinti keltą hipotezę). Šiuo metodu rinkdamas informaciją, tyrėjas formuluoja teoriškai kryptingus fiksuotus klausimus, į kuriuos nori gauti kokybiškai interpretuojamą atsakymą. Interviu struktūroje gali būti tokių klausimų, į kuriuos tiriamasis prašomas atsakyti raštu arba įvertinti raštu pateiktus teiginius (Bitinas, 2006, p. 240). L. Cohen, L. Manion (1989) nurodo trejopą tiriamojo interviu metodo paskirtį: tiesioginė ir pagrindinė priemonė reikiamai informacijai gauti; priemonė iškeltai hipotezei patikrinti; gali būti panaudotas kartu su kitais tyrimo metodais ir renkant informaciją, įvertinant kitus metodus. Dėl šios priežasties *iškeltam tikslui pasiekti buvo taikytas edukacinės diagnostikos metodas – struktūruotas interviu raštu*. Pats tyrėjas tam tikram asmeniui gali suteikti eksperto statusą, atsižvelgdamas į tyrimo sritį ir temas. „Ekspertu“ gali tapti kiekvienas asmuo, turintis tokių specialiųjų žinių, kurios tiriamajame lauke prieinamos tikrai ne visiems (Walter, 1994). *Šiame tyrime svarbesnės eksperto žinios, o ne jo asmuo*. Ekspertas suvokiamas ne kaip unikalus atvejis, bet kaip tam tikros grupės (pavyzdžiui, ikimokyklinio ugdymo įstaigų) atstovas (Flick, 2002). Grupės atsiranda siejant su tam tikra profesija (Meuser, Nagel, 1997), o visos specialiosios ir argumentuotos žinios yra ekspertinės.

Be to, ekspertas turi turėti tam tikrą *vaidmenį institucijoje* (pavyzdžiui, vadovo, socialinio darbuotojo ir kt.). Tačiau tyrimui tinka tik toks asmuo, kuris vadovaujasi pakankama laisve savo organizacijoje (t. y. „ekspertu“ neturėtų būti pasirenkamas darbuotojas, kurio veiksmai institucijoje stipriai kontroliuojami) (Hitzler, 1994). *Disertacijoje naudojant struktūruotą interviu raštu orientuotasi į ekspertus, t. y. ikimokyklinių ugdymo įstaigų direktores ir direktorių pavaduotojas, tiesiogiai susijusias su tyrimo problema, turint omenyje tai, kad šiam tyrimui ypač svarbi išsami, patikima ir kuo įmanoma tiksliau tikrovę atspindinti informacija*. Metodas pasirinktas stengiantis suprasti subjektyvų žmogiškosios patirties pasaulį, bandant įeiti į žmogaus vidų ir mėginant suprasti, kaip interpretuojamas supantis pasaulis (Kardelis, 2002),

todėl tikimasi, kad ikimokyklinių ugdymo įstaigų vadovų požiūris į analizuojamą problemą padės atskleisti, kaip vadovai supranta aplinką.

Tiriamųjų atranka ir tyrimo organizavimas. Kokybinio tyrimo tiriamaisiais pasirenkami tie dalyviai, kurie svarbūs tyrimo tikslui pasiekti (Morse, 1994). Dėl šios priežasties svarbu atsirinkti tos pačios patirties, žinių ir pan. tiriamuosius. Pristatomame tyrime pagrindinis *dalyvių atrankos kriterijus – ikimokyklinės ugdymo įstaigos valdymo patirtis*, nes siekiama surinkti informaciją remiantis įstaigos vadovavimo ir jos valdymo metu įgyta tiriamųjų patirtimi. Tiriamieji vadinami ekspertais organizacijos valdymo srityje. Kiekvieno respondento vadovavimo patirtis turėjo būti ne mažesnė nei vieneri metai. Kiti kriterijai, pavyzdžiui, amžius, lytis, vadybinė sritis ir pan., laikomi nedarančiais įtakos tyrimo tikslui įgyvendinti. Struktūruotame interviu raštu dalyvavo vienuolika moterų. Su įstaigų vadovėmis buvo susisiekiama telefonu, pristatytas tyrimo tikslas ir pakviesta dalyvauti viename iš disertacinio tyrimo etapų, aptarta ir klausimų pateikimo galimybė. Visos vadovės pageidavo interviu klausimus gauti elektroniniu paštu. Interviu dalyvavo trys direktorės ir aštuonios direktorės pavaduotojos ugdymui. Iškilus neaiškumams disertantė su intervantais bendravo telefonu.

Vadovėms pateikti aštuoni atviro tipo klausimai, kuriais tikėtasi atskleisti jų požiūrį į analizuojamą problemą. Klausimų struktūra sudaryta vadovaujantis B. Bitino (2006, p. 240) rekomendacijomis, kad „interviu struktūrą reikėtų planuoti taip, kad iš pradžių būtų teikiami bendresni, vėliau – konkretni klausimai“. Formuojant klausimus buvo atsižvelgta į minėto autoriaus patarimus: *Kokios yra įstaigos veiklos prioritetinės sritys?; Kokiais būdais įstaigoje siekiama veiklos kokybės?; Kokią pridėtinę vertę įstaigai sukuria pedagoginio personalo kompetentingumas?; Kaip Jūsų įstaigos pedagoginis personalas moko(si) organizacijoje, t. y. darbo vietoje?; Kaip skatinate pedagogus mokytis darbo vietoje?; Koks turėtų būti pedagogų mokymosi procesas įstaigoje: natūralus, savaiminis ir atsitiktinis ar tikslingai organizuotas pagal tam tikrą strategiją?*

Klausimų turinį disertantė suformulavo vadovaudamasi disertacinio tyrimo kontekste išryškėjusiomis mokslininkų išvalgomis (Gumuliauskienės 2010, 2014; Kvedaraitės 2009) ir anksčiau atliktų tyrimo etapų rezultatais.

Imties pagrindimas ir patikimumas. Akademinėje literatūroje nėra įvardinta aiškių būdų, kuriais galima būtų identifikuoti pakankamą kokybinio tyrimo imtį. Dažniausiai pasikliaujama saturacijos („nuomonių prisotinimo“) koncepcija, kuri teigia, kad imties dydis yra pakankamas tuo atveju, kai pradeda kartotis gaunama informacija, o papildomo respondento nuomonė nekeičia tyrimo rezultatų (Punch, 2000). Egzistuoja požiūris (Guest et al., 2006), kad paprastai saturacija pasiekama dvyliktame interviu, tačiau ji gali būti identifikuota jau šeštojo interviu metu. Galima daryti prielaidą, kad kuo daugiau panašios patirties interventų dalyvauja tyrime, tuo greičiau pasiekama saturacija. Šiuo atveju visos dalyvės buvo ikimokyklinių ugdymo įstaigų vadovės. *Disertacijoje atliktame tyrime saturacija pasiekta, kai interventų pateikti atsakymai į klausimus pradėjo kartotis, t. y. atlikus vienuolika interviu.* Kokybinio tyrimo patikimumas priklauso nuo tyrimo metodo ir to, kaip jis yra aprašytas. Aukšto patikimumo tikimybė

egzistuoja, jei tyrėjas yra atviras ir nuoseklus aprašydamas tiek tyrimo metodą, tiek tai, kaip buvo atliekama duomenų analizė (Kirk, Miller, 1986).

Sociodemografinė charakteristika. Tyrimas buvo vykdomas vienuolikoje ikimokyklinių įstaigų, esančių skirtinguose Lietuvos regionuose: mažuose miesteliuose (Joniškio rajone, Kužiuose) ir valstybinėse miesto įstaigose (Panevėžyje ir Šiauliuose). Tiriamųjų amžiaus vidurkis siekė 55 metus. Daugiausia buvo 50–60 amžiaus tiriamųjų (iš viso aštuonios vadovės). Po vieną interventę pasiskirstė kitose amžiaus kategorijose. Visos įstaigų vadovės turi aukštąjį išsilavinimą. Tyrinėjamai problemai atskleisti labai svarbi vadybinė darbo patirtis ir gebėjimai. Aštuonios vadovės iš visų, dalyvavusių tyrime, turi III-ąją vadybinę kategoriją, dvi – II-ąją, o viena – I-ąją. Vadinasi, įstaigų vadovės turi pakankamai vadybinio darbo patirties, tai tenkina tyrimo patikimumo principą. Galima daryti prielaidą, kad dalyvių išsakytas požiūris atspindės realų vaizdą analizuojamos problemos kontekste ir padės išskirti esminius mokymo(si) darbo vietoje proceso raidos aspektus.

Tyrimo etika. Interventės turėjo teisę atsisakyti ir nedalyvauti tyrime, todėl sutikimas galėjo būti vertinamas kaip savanoriškas. Tyrimo dalyvės sutiko išsakyti savo požiūrį atliekamo tyrimo tema, nes jų vadovaujamos įstaigos pedagogai dalyvavo *focus* grupėse arba pildė refleksijas. Tyrimo metu buvo gerbiamas tiriamojo privatumas, suteikiama tiksli informacija apie atliekamo tyrimo pobūdį, užtikrintas anonimiškumas. Disertantė žodžiu įsipareigojo visiems tyrimo dalyviams, kad nebus skelbiama informacija, susijusi su konkrečia įstaiga ar asmeniu.

Tyrimo duomenų analizės būdas. Disertacijoje interviu dalyvių atsakymai koduojami pagal interviu gavimo eiliškumą nuo vieno iki vienuolikos, t. y. V(1) – V(11). Apdorojant struktūruoto interviu raštu duomenis, taikyta kokybinė turinio analizė (išsamiau žr. 3.4. poskyryje).

3. IKIMOKYKLINIO UGDYMO ĮSTAIGŲ PEDAGOGŲ MOKYMO(SI) ORGANIZACIJOJE KAIP DARBO VIETOJE PATIRČIŲ REIKŠMINGUMO VEIKLOS IR UGDYMO(SI) KOKYBEI EMPIRINIS TYRIMAS

3.1. Pedagogų mokymo(si) ir ugdymo(si) kokybės sąsajų raiška ikimokyklinio ugdymo įstaigų veiklos strategijose

Remiantis ikimokyklinio ugdymo įstaigų strateginiais planais, įvertinta ir atskleista ikimokyklinio ugdymo įstaigų kokybiško ugdymo paslaugų teikimo ir pedagogų mokymo(si) sąsajų raiška ikimokyklinių ugdymo įstaigų veiklų strategijose, nustatytos prioritetinės įstaigos veiklos sritys. Pokyčiai švietimo ekonomikos ir politikos pasaulyje gali būti suprantami kaip orientacija į galimybių paiešką ir jų panaudojimą, o tai suponuoja mintį, kad siekiant patenkinti vartotojo socialinius poreikius nebūtinai reikia kurti kažką radikaliai nauja, nes galimybių galima rasti ir kasdienėje organizacijų veikloje. Remiantis tokiu požiūriu buvo nuspręsta išanalizuoti ikimokyklinio ugdymo įstaigų strateginio valdymo ypatumus analizuojant įstaigų veiklos strategijas, kurios išdėstytos įstaigų dokumentuose, t. y. strateginiuose planuose.

Švietimo organizacijos, glaudžiai sąveikaudamos su aplinka, sparčios kaitos sąlygomis tampa reikšmingais vienetais, kurie raidos strategiją orientuoja taip, kad jų paskirtis būtų kuo kokybiškiau realizuota. V. Mikoliūnienės (2002) požiūriu, švietimo pokyčių įgyvendinimo keliai yra tobulinimas ir vystymas. Švietimo organizacijos, siekiančios teikti visuomenei ir jos grupėms vis kokybiškesnes paslaugas, nuolat patirdamos stiprėjančią aplinkos priklausomybę, yra priverstos projektuoti ir įgyvendinti visuminę organizacijos kaitos ir vystymo strategiją. P. Vanagas (2004, 14) teigia, kad geriausia organizacijos valdymo metodologija yra visuotinės kokybės vadyba. Anot autoriaus, „visuotinė kokybės vadyba – tai tokia vadybos filosofija ir metodai, kuriuos pasirinkusi organizacija nuolat tobulėja, įtraukdama į tobulinimo veiklą visus darbuotojus ir siekdama kuo geriau patenkinti vartotojų poreikius, gerindama produktų kokybę ir mažindama kaštus“.

Remiantis apibrėžimu, galima išskirti šias sudedamąsias visuotinės kokybės vadybos dalis: *vartotojų esamų ir numatomų poreikių patenkinimas; nuolatinis tobulinimas; visuotinis dalyvavimas tobulinimo procese; infrastruktūra. Pristatomu tyrimu ir bus siekta išsiaiškinti, kaip šie požymiai pasireiškia ikimokyklinio ugdymo įstaigų strateginiuose planuose. Strateginio plano esmė yra vadovybės veiksmų ir sprendimų visuma, nes planas padeda mokyklai įgyvendinti ilgalaikius tikslus, diegti naujoves ir stimuliuoti kaitą“ (Mečkauskienė, 2008, p. 29).*

Kokybiško ugdymo ir pedagogų mokymo(si) sąsajos kaip strateginio planavimo ir valdymo objekto raiškos ypatumai mokyklos misijos, vizijos, tikslų, uždavinių ir prioritetų turinyje. Pirmuoju strateginių planų analizės etapu siekta nustatyti, kokias strategines nuostatas suponuoja ikimokyklinių ugdymo įstaigų strateginių planų turiniai, t. y. identifikuoti kokybiško ugdymo, kuris laikomas švietimo politikos prioritetu, įgyvendinimo sąsajas su pedagogų mokymu(si) strateginių planų misijose, tiksluose, uždaviniuose ir prioritetuose.

Tikėtasi sužinoti, kokios informacijos apie Lietuvos švietimo prioritetų įgyvendinimą suteikia Lietuvos ikimokyklinio ugdymo įstaigų strateginiai planai turinio prasme, todėl buvo analizuotos vizijų ir misijų teiginių formuluotės, jų turinys, nes „vizija – sąmoningai apibendrintas supratimas ir suvokimas apie tai, kokia organizacija bus, kodėl, kur ir kaip ji veiks ateityje (Jucevičius et al., 2003, p. 70). Anot R. Želvio ir kitų autorių (2003, p. 22), „vizija – tai idealas, kurio organizacijos nariai įsipareigoja bendrai siekti“. Vizija apima būsimosios organizacijos vaizdinį ir būdus, kaip to norima pasiekti, o misija ir tikslai apibūdina organizacijos vaidmenį ir užduotis, kurias ji parenka atsižvelgdama į dabartinę situaciją. Misija turi apibūdinti padalinio ar įstaigos paskirtį ir įsipareigojimus, svarbiausią (išskirtinį) tikslą, kompetencijos sritį ir veiklos kryptį, parodyti, dėl ko organizacija funkcionuoja ir kuo skiriasi nuo kitų.

Anot R. Mečkauskienės (2008, p. 25), pagrindines kryptis mokyklos misijai nusako šalies politikos dokumentai ir steigėjo suteikiami įgaliojimai, vadinasi, misija tarsi jau apibrėžta, mokyklos turi tik ją sukonkretinti. *Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme* numatyta ikimokyklinio ugdymo įstaigų veikla ir paskirtis, todėl kiekviena įstaiga, formuluodama savo misiją, turi atsižvelgti ir į bendruosius švietimo tikslus, kurie nurodyti *Lietuvos respublikos švietimo įstatymo* (2011) 3 ir 7 straipsniuose.

Išanalizavus strateginių planų vizijų ir misijų teiginių turinio formuluotes, kategorija „**Kokybiškas ugdymas(is)**“ identifikuota 23 įstaigų misijų ir vizijų formuluotėse. Minėtini kokybės sampratos turinį atitinkantys požymiai (kokybės kriterijai) – „**aukšta ugdomojo proceso kokybė**“, „**kokybiško ugdymo paslaugos**“, „**kokybiškai teikianti paslaugas**“ (žr. 9 lentelę; 1 priedo 1 lentelę).

9 lentelė

Ikimokyklinio ugdymo įstaigų kokybiško ugdymo(si) aspekto raiška strateginiuose planuose (N=63)

Vizija / Misija	KATEGORIJA	SK ¹⁰	Kategoriją iliustruojančių teiginių pavyzdžiai* <i>Pateikti keli geriausiai kategoriją atspindintys teiginių pavyzdžiai</i>
	Kokybiškas ugdymas(is)	23	„Kryptingai ir veiksmingai dirbanti, kokybiškas ugdymo paslaugas teikianti įstaiga “ (P1); „Ikimokyklinio ir priešmokyklinio amžiaus vaikų kokybiškas ugdymas(sis), auklėjimas, lavinimas “ (P3); „ Aukšta ikimokyklinio ir priešmokyklinio amžiaus vaikų ugdomojo proceso kokybė “ (P4); „ Kokybiškas, visapusiškas, nuoseklus ir efektyvus ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymas “ (P6); „ Užtikrinti kokybišką ugdymą modernioje, kūrybiškoje, saugioje ir sveikoje ugdymo aplinkoje “ (P10).

Formuluojant įstaigos viziją ir misiją, svarbiausia, kad kiekvienas pedagogas suprastų įstaigos veiklos paskirtį, tikslus ir projektuotų savo veiksmus tikslams įgyvendinti.

Kokybės pagrindas – tai konkrečios strategijų, procesų, projektų, *personalijų kokybės valdymo procedūros* (Juodaitytė, 2004, p. 15), todėl kitas labai svarbus strateginio valdymo elementas yra organizacinio potencialo vystymas. Šis elementas apima ne tik organizacijos formalios struktūros vystymą, bet ir žmonių tobulėjimą – per jų įgaliojimų ir atsakomybių bei motyvavimo sistemas. Anot A. Vasiliausko (2002), strategiją įmonėje formuoja ir įgyvendina žmonės. Strateginiame valdyme yra labai svarbus žmogaus veiksnys, organizacijos kultūra, organizacijos politika, vadovavimo strateginiams pokyčiams stilius. Būtent vizija ir misija išskiria organizaciją iš aplinkos.

¹⁰ SK – žodžio skaičius sutrumpinimas.

*Visų tyrimo metu sukaupytų teiginių, kurie cituojami disertacijoje, kalba netaisyta.

Strateginio planavimo reikšmingumą ir strateginio plano reikšmę išlaikant organizacijos veiklos tęstinumą, darbuotojams kuriant savo ateitį, vienijant ir nukreipiant organizacijoje dirbančių žmonių veiklą svarbiausio tikslo link taip pat akcentuoja A. Arbatauskas (1996), B. Fidler (2006). „Mūsų nepakartojama organizacijos vizija turėtų atitikti darbuotojo asmeninę viziją ar misiją“ (Ulrich, Brockbank, 2007, p. 93). Anot autorių, asmeninė darbuotojų (šiuo atveju ikimokyklinio ugdymo pedagogų) misija prasideda aiškiais asmeninės sėkmės kriterijais – ko jie nori ir kas jiems svarbiausia – ir paverčia tuos kriterijus vizija apie tai, kas jie yra ir kuo nori būti.

Analizuojant įstaigų dokumentus pastebėta nežymi sąsaja tarp kokybiško ugdymo ir nuolatinio įstaigų darbuotojų, t. y. pedagogų, mokymo(si), tobulėjimo. Aštuoniuose strateginiuose planuose identifikuota *kategorija*, kuri įstaigos misijoje arba vizijos formuluotėje pabrėžia **nuolatinio pedagogų mokymosi aspektą**: „*mokytojų kompetencijų tobulinimas*“; „*sistemiškai keldami savo kvalifikaciją*“, „*pedagogas, nuolat besimokantis, reflektuojantis savo veiklą ir pasirengęs kaitai*“ ir t. t. Informacija pateikta 10 lentelėje (žr. 1 priedo 1 lentelę).

10 lentelė

Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų mokymo(si) aspekto raiška strateginiuose planuose (N=63)

Vizija / Misija	KATEGORIJA	SK	Kategoriją iliustruojančių teiginių pavyzdžiai <i>Pateikti geriausiai kategoriją atspindintys teiginių pavyzdžiai</i>
	Pedagogų mokymas (is)	8	<p>„Kryptingas mokytojų kompetencijų tobulinimas gerinant vaikų ugdymą“ (P1); „Tai įstaiga, teikianti kokybiškas ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymo bei priešmokyklinio rengimo mokyklai paslaugas, kurioje dirba aukštos kultūros ir kvalifikacijos pedagogai“ (P2); „Atvira naujai patirčiai ugdymo įstaiga, kurioje užtikrinama aukšta ugdymo kokybė, sudaroma saugi, sveika ir funkcionali aplinka, pedagogas lankstus, nuolat besimokantis, reflektuojantis savo veiklą ir pasirengęs kaitai“ (P44); „Aukštos pedagoginės kompetencijos ir kultūros ugdymo įstaiga, teikianti kokybiškas ugdymo paslaugas“ (P51); „Nuolat besimokanti organizacija, garantuojanti vaikams lygias ir saugias ugdymo sąlygas, orientuojanti ugdymą į darnų vystymąsi, atvira naujovėms, projektuojanti kaitą ir prisiimanti solidarią atsakomybę už ugdymo tikslų įgyvendinimą, rezultatus“ (P34).</p>

Strateginio plano prasmė yra vadovybės veiksmų ir sprendimų visuma, nes planas padeda mokyklai įgyvendinti ilgalaikius tikslus, diegti naujoves ir stimuliuoti kaitą (Mečkauskienė, 2008, p. 29). Anot R. Jucevičiaus ir kt. (2003, p. 16–17), kiekviena organizacija kuria strategiją vadovaudamasi savais tikslais. Kitas svarbus aspektas analizuojant strateginius planus buvo nustatyti, kas akcentuojama įstaigų tiksluose.

Tikslo požiūrio šalininkai teigia, kad organizacijos egzistuoja tam, kad įgyvendintų savo misiją, pasiektų strateginius tikslus. Jų įgyvendinimo laipsnis reiškia organizacijos efektyvumo laipsnį. Tikslo požiūris akcentuoja organizacijų tikslingumą, racionalumą ir tikslų įgyvendinimą (Targamadžė, 2001). Atlikus tikslų analizę strateginiuose įstaigų planuose, paaiškėjo, kad **ugdymo kokybės aspektas, t. y. „ugdymo kokybės gerinimas“**, „**ugdymo turinio ir proceso kokybės gerinimas**“, „**teikti kokybiškas švietimo paslaugas**“ yra 37 įstaigų **prioritetai**. Iš analizuotų 63 strateginių planų tik 26 strateginiai tikslai nesiejami su kokybišku ugdymu. Šių tikslų pasiskirstymas atspindėtas 11 lentelėje (žr. 11 lentelę; 1 priedo 1 lentelę).

Ikimokyklinio ugdymo įstaigų kokybiško ugdymo raiška strateginiuose planuose (N=63)

Tikslai	KATEGORIJA	SK	Kategoriją iliustruojančių teiginių pavyzdžiai * <i>Pateikti keli geriausiai kategoriją atspindintys teiginių pavyzdžiai</i>
	Kokybiškos ugdymo paslaugos	37	<p>„Gerinti ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo kokybę, modernizuojant ugdymo aplinką, plėtojant profesinę pedagogų kompetenciją“ (P9);</p> <p>„Gerinti ugdymo kokybę ugdant įvairias kompetencijas“ (P10); „Teikti kokybiškas švietimo paslaugas, atitinkančias nuolat kintančias visuomenės reikmes, tenkinti Klaipėdos miesto vaikų ugdymosi poreikius pagal ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo programas, sudaryti“ (P13); „Gerinti ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo kokybę, modernizuojant ugdymo aplinką, plėtojant profesinę pedagogų kompetenciją“ (P17); „Gerinti ikimokyklinio, priešmokyklinio ir specialiojo ugdymo (si) (su regos sutrikimais) kokybę“ (P18).</p>

Pastebėtas ir kitas tiksluose išryškėjęs aspektas – *ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogų mokymas(is)* laikomas vienu iš veiksnių, lemiančių kokybiškas ugdymo paslaugas ikimokyklinio ugdymo institucijoje. Devyniolikos strateginių planų (iš analizuotų 63) strateginiai tikslai siejami su pedagogų mokymu(si): „kryptingai tobulinti pedagoginę kvalifikaciją“, „siekti nuolatinio tobulėjimo“, „skatinti pedagogų mokymąsi“, „tobulėti ir keistis“, „siekti profesinio tobulėjimo“ ir t. t. (žr. 12 lentelę; 1 priedo 1 lentelę).

Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų mokymo(si) raiška strateginiuose planuose (N=63)

Tikslai	KATEGORIJA	SK	Kategoriją iliustruojančių teiginių pavyzdžiai * <i>Pateikti keli geriausiai kategoriją atspindintys teiginių pavyzdžiai</i>
	Pedagogų mokymas (is)	19	<p>„Gerinti ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo kokybę, modernizuojant ugdymo aplinką, plėtojant profesinę pedagogų kompetenciją“ (P9); „Gerinti ugdymo kokybę ugdant įvairias kompetencijas“ (P10); „Gerinti ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo kokybę, modernizuojant ugdymo aplinką, plėtojant profesinę pedagogų kompetenciją“ (P17); „Skatinti tėvų ir pedagogų mokymąsi siekiant sėkmingo vaikų ugdymo“ (P26); „Tobulinti pedagogų kompetencijas“ (29).</p>

Daugumos (37) analizuotų ikimokyklinių ugdymo įstaigų veiklos strateginių planų **tikslai rodo įstaigų orientaciją į ugdymo kokybės, ugdymo proceso kokybės, ugdymo turinio, kokybiškų švietimo paslaugų teikimo tobulinimą, efektyvinimą, gerinimą.** Šie duomenys patvirtina A. Gumuliauskienės ir J. Smilgienės (2010, p. 156) atlikto tyrimo išvadą, kad bendrojo ugdymo mokyklose „75,5 proc. strateginiuose veiklos planuose tikslų formuluotės siejamos su kokybe ir tai leidžia teigti, jog minėtu laikotarpiu dauguma mokyklų savo strategiją labiau orientuoja į švietimo politikos prioritetus“.

Tai įrodo, kad ugdymo kokybės klausimai yra prioritetingi ne tik bendrojo ugdymo mokykloms, bet ir ikimokyklinio ugdymo institucijoms.

Kadangi strateginio planavimo etapai yra glaudžiai susiję, nes planavimo procesas vyksta tam tikra seka, tai ir tikslų formulavimas siejamas su ankstesniu žingsniu (vizijos ir misijos formulavimu). Norint užtikrinti kiekvieno planavimo etapo kokybę, būtina jų dermė ir pagrindinių sąvokų (*ugdymo kokybė, kokybiškos švietimo paslaugos ir kt.*) supratimas. Tik taip tikslai iš tiesų gali suteikti įstaigos bendruomenei veiklos krypties pojūtį, turėti įtakos veiksams ir finansiniams resursams, leisti įsivertinti pažangą. Tikslai

greta kitų reikalavimų turi atitikti ir organizacijos galimybes, koreliuoti su rezultatu ir būti įgyvendinami. Įstaigų veiklos efektyvumui įtakos turi ir kiekvieno darbuotojo interesų dermė su organizacijos tikslais.

Kaip matyti iš 12 ir 13 lentelėse pateiktų tikslų formuluočių, **vyrauja kokybiškų paslaugų teikimo, ugdymo proceso kokybės tobulinimo tikslai, minimas nuolatinio pedagogų profesinio tobulėjimo aspektas.** Švietimo organizacijoje kokybiškas ugdymas(is) besąlygiškai priklauso nuo pedagogų profesionalumo, todėl suprantama, kad nemažas dėmesys formuluojant tikslus skiriamas pedagogų mokymui(si).

Kiekvienam tikslui įgyvendinti strateginiuose planuose įstaigos numato nuo 1 iki 6 uždavinių. Dažniausiai formuluojami 2 arba 3 uždaviniai. Jie konkretizuoja skirtingas tobulintinas ugdymo kokybės sritis.

Išanalizavus ikimokyklinio ugdymo įstaigų strateginių planų uždavinius, pastebėta, **kad daugiau dėmesio yra skiriama pedagogų mokymo(si) procesui: „pedagogų kompetencijų didinimui“, „pedagoginių kompetencijų tobulinimui“, siekiama „tobulinti pedagogų kvalifikaciją“, „skatinti darbuotojų profesinį tobulėjimą“, „užtikrinti sąlygas pedagogų kvalifikacijos kėlimui“** ir t. t. 63 strateginiuose planuose rasti 28 teiginiai, kurie akcentuoja būtinybę didinti pedagogų profesionalumą. Tai dar kartą patvirtina faktą, kad švietimo institucijos veiklos sėkmė ir efektyvumas labiausiai priklauso nuo darbuotojų profesionalumo. Apie kokybės užtikrinimą šį kartą užsiminta tik trijose strateginių planų uždavinių formuluotėse (žr. 13 lentelę; 1 priedo 1 lentelę).

13 lentelė

Ikimokyklinio ugdymo įstaigų kokybiško ugdymo ir pedagogų mokymo(si) aspektų raiška strateginiuose planuose (N=63)

	KATEGORIJA	SK	Kategoriją iliustruojančių teiginių pavyzdžiai <i>Pateikti keli geriausiai kategoriją atspindintys teiginių pavyzdžiai</i>
	Uždaviniai	Kokybiškas ugdymas(is)	3
Pedagogų mokymasis		28	„Plėsti pedagoginių kompetencijų taikymo galimybes“ (P1); „Sudaryti sąlygas dalyvauti kompiuterinio raštingumo kursuose“ (P1); „Mokytojų kvalifikacijos tobulinimas, bendruomenės narių kvalifikacijos kėlimas“ (P2); „Stiprinti pedagogų metodologinius pagrindus ir didinti pedagogų kompetenciją“ (P4); „Kurti nuolat besimokančių ir efektyviai bendradarbiaujančių bendruomenę“ (P4); „Pedagogių profesinės kompetencijos tobulinimas, asmeninių profesinių savybių įtvirtinimas“ (P6).

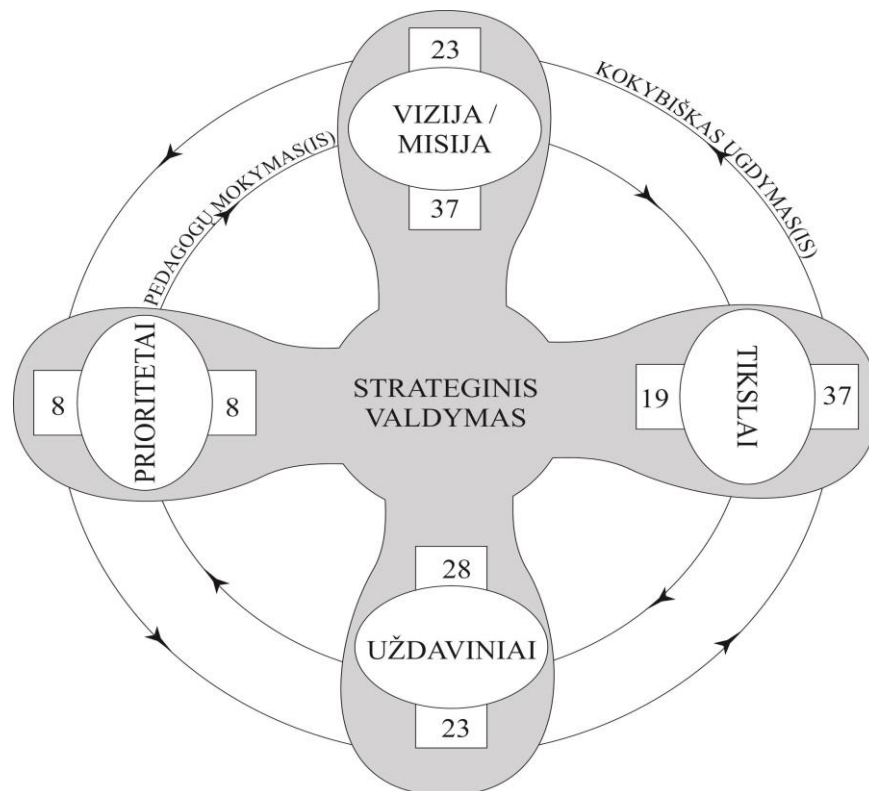
Vienas iš svarbiausių švietimo kokybės prioritetų, kurį 2013 m. įvardino tuometinis Lietuvos Respublikos švietimo ministras prof. dr. D. Pavalkis, yra ugdymo kokybės didinimas, tad analizuojamuose ikimokyklinių ugdymo įstaigų strateginiuose planuose peržiūrėta įstaigų suformuluotų prioritetų esmė. Rasta po 8 teiginius, kurių turinys orientuotas į „**kokybiškas ugdymo paslaugas**“ ir „**pedagogų mokymąsi**“ (žr. 14 lentelę; 1 priedo 1 lentelę).

Ikimokyklinio ugdymo įstaigų kokybiškas ugdymas(is) ir pedagogų mokymo(si) aspektų raiška strateginių planų prioritetuose (N=63)

Prioritetai	KATEGORIJA	SK	Kategoriją iliustruojančių teiginių pavyzdžiai <i>Pateikti keli geriausiai kategoriją atspindintys teiginių pavyzdžiai</i>
	Kokybiškas ugdymas(is)	8	<p>„Kurti saugią ir sveiką, modernią ir kokybišką vaikų ugdymo aplinką“ (P2); „Prioritetą skirti priešmokyklinio ugdymo paslaugų kokybei“ (P6); „Efektyvus mokyklos darbo organizavimas, siekiant užtikrinti veiksmingą mokyklos veiklą, funkcionavimą, paslaugų kokybę, socialinį vaikų saugumą“ (P6); „Ugdymo kokybės tobulinimas“ (P7); „Kokybiškai teikti ikimokyklinio, specialiojo ugdymo, priešmokyklinio rengimo ir sveikatos priežiūros paslaugas“ (P16); „Pedagogų profesinis tobulėjimas – pagrindinė sąlyga ugdymo kokybės tobulinimui“ (P33); „Kokybiško ugdymo užtikrinimas“ (P52); „Ugdymo paslaugų plėtra, ugdymo kokybės efektyvinimas“ (P58).</p>
Pedagogų mokymas(is)	8	<p>„Darbuotojų profesionalumo ir kompetencijos tobulinimas“ (P2); „Efektyvus mokyklos darbo organizavimas, siekiant užtikrinti veiksmingą mokyklos veiklą, funkcionavimą, paslaugų kokybę, socialinį vaikų saugumą“ (P6); „Efektyvios ir kompetingos bendruomenės kūrimas“ (P7); „Aukštos pedagoginės kultūros edukacinė“ (P14); „Pedagogai kompetentingi, gebantys įnešti savo indėlį pritaikant ugdymo planus ir technologijas kintančiam švietimo paslaugų poreikiui“ (P15); „Ugdymo proceso gerinimas taikant įgytas žinias“ (P24); „Bendradarbiaujančios ir besimokančios bendruomenės kūrimas“ (P63); „Pedagogų profesinis tobulėjimas – pagrindinė sąlyga ugdymo kokybės tobulinimui“ (P33).</p>	

Vadinasi, nors tai ir nėra labai stipriai išreikšta (iš viso po 8 teiginius), ikimokyklinių ugdymo įstaigų strateginių planų prioritetai yra kokybiškas ugdymas(is) ir „pedagogų mokymas(is)“.

Atlikus ikimokyklinių ugdymo įstaigų strateginių planų turinio analizę pastebėta, kad vizijų, misijų, tikslų, uždavinių ir prioritetų teiginių turinio analizė glaudžiai susijusi su šalies ir Europos Sąjungos švietimo tikslais bei prioritetais, t. y. kokybišku ugdymu(si) (žr. 8.paveikslą).



8 pav. Ikimokyklinio ugdymo įstaigų kokybiško ugdymo(si) ir pedagogų mokymo(si) sąsajos

Paveikslas atspindi ikimokyklinių ugdymo įstaigų strateginiuose planuose užfiksuotą pedagogų mokymo(si) ryšį su kokybišku ugdymu(si). Skaičiai iliustruoja teiginių pasikartojimo dažnį ir sukonkretina tyrimo duomenis. Pastebėta, kad ikimokyklinės ugdymo įstaigos, planuodamos ateitį, kokybiško ugdymo ir pedagogų mokymo(si) aspektus akcentuoja įvairiai: arba tiksluose, arba vizijoje, misijoje ir t. t. *Galutinis rezultatas (susumavus teiginius) įrodo, kad ikimokyklinio ugdymo įstaigos kokybišką ugdymą tapatina su pedagogų mokymu(si). Strateginės planų nuostatos jungia pedagogus į vieną visumą – organizaciją, o vadyba, t. y. veikla, kuria organizuotai siekiama ikimokyklinio ugdymo įstaigos tikslų, yra procesualioji atmaina. Peržiūrėjus minėtus teiginius galima daryti išvadą, kad ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogai (t. y. jų kompetencija ir profesionalumas) yra pagrindinis veiksnys, kuris lemia kokybišką ugdymą(si) ikimokyklinio ugdymo įstaigose.*

Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų tobulinimosi strategija. Antruoju strateginių planų analizės etapu siekta nustatyti, kaip ikimokyklinės ugdymo įstaigos planuoja įgyvendinti pedagogų tobulinimosi strategiją. Strateginių planų turiniai leido išskirti šias kategorijas: formalųjį mokymą(si), neformalųjį mokymą(si), neformaliojo ir informaliojo mokymo(si) dermę. Visa tai atskleidžia, kad **mokydamiesi ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogai išnaudoja visas Lietuvoje siūlomas galimybes savo kvalifikacijai tobulinti, siekia įgyti kompetencijų ir žinių papildydami vieną kitu tris lygmenis – formalųjį, neformalųjį, informalųjį.** Jie lanko seminarus, kitas siūlomas tobulėjimo formas, darbo vietoje keičiasi turimomis žiniomis, įgyvendina ir reflektuoja formaliai įgytą patirtį (žr. 15 lentelę; 1 priedo 2 lentelę).

15 lentelė

Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų mokymo(si) tipų ir metodų raiška strateginiuose planuose (N=63)

KATEGORIJA	SUBKATEGORIJA	SK.	Kategoriją iliustruojančių teiginių pavyzdžiai * <i>Pateikti keli geriausiai kategoriją atspindintys teiginių pavyzdys</i>
Formalusis mokymas(is)	Aukštojo išsilavinimo siekimas	2	„Pagal finansines galimybes sudaromos sąlygos tobulintis, kelti kvalifikaciją, siekti aukštojo išsilavinimo “ (P8).
Neformalus (is) mokymas(is)	Dalyvavimas kvalifikacijos kėlimo programose	25	„Pedagogai ir vadovai nuolat tobulina savo kompetenciją, kompiuterinį raštingumą kvalifikaciniuose renginiuose pagal metinę kvalifikacijos tobulinimo programą“ (P12).
	Dalyvavimas seminaruose	19	„Pedagogai yra aukštos kvalifikacijos, dalyvauja miesto seminaruose, kursuose, projektuose bei renginiuose “ (P13).
	Metodinė veikla / dienos	10	„Dalyvauti miesto ikimokyklinių įstaigų metodinės grupės veikloje “ (P51).
	Šventės / mugės / renginiai / akcijos	7	„Dauguma mokytojų dalyvauja šventėse, mugėse, renginiuose . Rengia parodas, eksponuoja darbus A. M. Miškinių centrinėje bei J. ir M. Sinių bibliotekose, muziejuje“ (P1).
	Mokymai	4	„ Mokymuose tobulintina bendradarbiavimo su šeima patirtis“ (P28); „Per 3 metus visi ikimokyklinio ugdymo mokytojai bus baigę kompiuterinio raštingumo pradžiamokslį “ (P1).
	Kursai	16	„Pedagogai yra aukštos kvalifikacijos, dalyvauja miesto seminaruose, kursuose, projektuose bei renginiuose “ (P13).
	Bendravimas ir bendradarbiavimas su kitomis įstaigomis	21	„Tęsti bendradarbiavimą su kitų ikimokyklinių įstaigų pedagogais “ (P57).
	Dalyvavimas konferencijose	4	„Nuolatinis kvalifikacijos kėlimas seminaruose, konferencijose “ (P33).
	Gerosios darbo patirties sklaida	32	„ Gerosios patirties sklaida , jos pritaikymas ugdymo procese“ (P52).
Profesinės veiklos	1	„Organizuosime bei analizuosime ugdymo procesą, diegsime “	

Neformaliojo ir informaciojo mokymo(si) dermė	analizė		šiuolaikinės didaktikos metodus“ (P16).
	Seminarų organizavimas	4	„2013 m. bus suorganizuoti 2 seminarai : sveikos gyvensenos bei įstaigų mikroklimato gerinimo klausimais. Seminarus išklaitys 21 įstaigoje dirbantis pedagogas (100 proc.)“ (P55).
	Programų rengimas	2	„2013–2017 m. įstaigoje bus lanksčiai ir kūrybiškai realizuojama parengta ikimokyklinio ugdymo programa „Aš pupų pėdelis“ (P22).
	Metodinės parodos	1	„Pedagogai nuolat kelia savo kvalifikaciją PPRC, KU TSI, Kretingos PŠC, Kretingos mokykloje-darželyje „Pasaka“ VPC rengiamuose seminaruose, metodiniuose užsiėmimuose, parodose “ (P15).
	Parengti ir įgyvendinti / dalyvauti projektuose	10	„Kasmet bus parengta po 1–2 projektai . Pedagogai tobulins profesinę kompetenciją, kryptingai taikomos ir perteikiamos sveikatos ugdymo nuostatos bei įgūdžiai praktiniame darbe“ (P2).
	Konferencijų organizavimas	2	„ Organizuota Tarptautinė Creanet konferencija „Kūrybiškumo ugdymo ikimokykliniame amžiuje tinklo kūrimas“ (P14).
	Atviros veiklos vedimas	9	„Metuose 1 kartą kiekvienas pedagogas ves atvirą veiklą , bus dalijamasi patirtimi, įgyvendinama kitų darželių geroji patirtis, pedagogai tobulins bendravimo kompetencijas“ (P2).
	Konsultacijų teikimas	1	„Sisteminiai, įvairiomis formomis bus teikiamos rekomendacijos ir konsultacijos pedagogams , tėvams ugdomosios vaikų veiklos įgyvendinimo klausimais“ (P22).
	Pranešimų skaitymas	3	„Lopšelio-darželio pedagogai aktyviai dalyvauja Klaipėdos miesto pedagogų švietimo ir kultūros centro, Klaipėdos universiteto Tęstinių studijų instituto kvalifikaciniuose renginiuose, tobulina savo profesinę kvalifikaciją, pristato pranešimus , atviras veiklas miesto pedagogams, Klaipėdos kolegijos studentams“ (P36).
	Individualių programų kūrimas	2	„Bus skatinamas pedagogų individualių programų kūrimas , projektinio darbo metodo taikymas, netradicinių ugdymo metodų taikymas įgyvendinant ugdymo programos tikslus ir uždavinius“ (P22).
	Informacinės valandėlės	1	„Organizuotos informacinės valandėlės pedagoginiams darbuotojams“ (P41);
	Paskaitų rengimas ir skaitymas	1	„Parengtos ir skaitytos paskaitos , organizuoti susitikimai, šventės, parengti lankstinukai, etikos kodeksas, korupcijos prevencijos taisyklės“ (P5).
	Dalyvavimas projektinėje veikloje	3	„Daugiašalės mokyklų partnerystės tarptautinio projekto „Comenius“ „Startas už sveiką gyvenimą“ tęsimas “ (P62).
	Preveninės programos	1	„Koordinuoti tarptautinės preveninės programos „Žipio draugai“ vykdymą“ (P6).
Literatūros skaitymas	1	„Pedagogių savišvieta priešmokyklinio ugdymo klausimais: – programos analizavimas ir įsisavinimas; – metodinės literatūros sekimas ir skaitymas ; – dalinimasis darbo patirtimi su įstaigos ir rajono priešmokyklinio ugdymo grupių pedagogais“ (P6).	

Strateginių planų analizė atskleidė, kad ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogams **formalusis mokymasis pasidaręs beveik nebeaktualus**, nes iš 63 planų tik dviejuose buvo užsiminta apie tai, kad pedagogams „**pagal finansines galimybes sudaromos sąlygos tobulintis, kelti kvalifikaciją, siekti aukštojo išsilavinimo**“ (P8); „**Aukštąjį išsilavinimą turi 9 pedagogai, aukštesnįjį – 6 pedagogai, 2 pedagogai siekia išsilavinimo. Vyr. auklėtojos kategoriją turi 6 auklėtojos. Dvi pedagogės studijuoja (Vilniaus kolegijoje ir Pedagoginiame universitete)**“ (P52). Tai dar kartą patvirtina faktą, kad beveik visi Lietuvoje dirbantys pedagogai jau yra įgiję profesiją atitinkantį išsilavinimą, todėl ieškoma kitų profesiniam tobulinimuisi skirtų mokymosi tipų ir būdų. Strateginių planų analizė parodė, kad **pedagogai savo mokymo(si) procesą modeliuoja neformaliuoju būdu arba derindami neformalųjį mokymąsi kartu su informaliuoju**. Išskirtos subkategorijos įrodo, kad šie mokymosi tipai yra gausūs įvairiausių mokymo(si) metodų (*seminarų, kursų, paskaitų, mokymų, renginių, metodinių dienų, konferencijų ir t. t.*), kuriuos pedagogai puikiai derina ir taiko

savo profesinėje veikloje. Be to, šie metodai ir formos pedagogams yra dar ir patrauklūs dėl vienos labai svarbios priežasties – dauguma veiklų vyksta ir pačioje įstaigoje. Pastebėta, kad *strateginiuose planuose akcentuojamos* (suformuotos subkategorijos) *pedagogų bendravimo ir bendradarbiavimo ir gerosios patirties sklaidos strategijos*. Skatinimas išreiškia ikimokyklinio ugdymo įstaigų siekį, kad **bendruomenės nariai** palaikytų ryšį **nuolat bendraudami ir bendradarbiaudami ne tik su išorine aplinka** (kitomis ikimokyklinio ugdymo institucijomis), bet ir **dalytūsi gerąja patirtimi įstaigos viduje su savo kolegomis**.

Ikimokyklinio ugdymo įstaigų privalumai, trūkumai, grėsmės ir galimybės. Trečiuoju ikimokyklinių ugdymo įstaigų strateginių planų turinio analizės etapu buvo siekta pažvelgti, kaip savo veiklos prioritetus (*teikti kokybišką ugdymą(si) siekiant pedagogų profesinio tobulėjimo*) vertina pačios ikimokyklinio ugdymo institucijos ir kokias numato tobulinimosi galimybes. Šiam tikslui pasiekti buvo analizuojamas strateginių planų SWOT (SSGG) analizės turinys, nes SSGG (SWOT) analizėje susitelkiama į vidinę ir išorinę realybę, tiriant vidinėje aplinkoje esančius privalumus ir trūkumus bei su išorine aplinka susijusias galimybes ir grėsmes (Tasica, 2011, p. 5). Ieškota prasminių vienetų, kurie suponuotų pedagogų mokymo(si) aspektą. Analizės tikslą apibūdina savo pačių situacijos įvertinimas, privalumų suvokimas, trūkumų pripažinimas, galimybių įvertinimas, taip pat galimų pavojų prevencija (Thompson, Strickland, 1996). Žmogiškųjų išteklių srityje šie veiksniai apibūdina individualius gebėjimus, savybes, gabumus, kompetencijas ir trūkumus, žinių, išsilavinimo ar patirties trūkumą. Specialistų nuomone, tai yra SSGG (SWOT) analizės žmogiškųjų išteklių srityje privalumas (Tasica, 2011, p. 5).

Privalumai apima įstaigos privalumus ir aspektus, kurie suteikia jai galios, palyginti su kitomis konkurencinėmis įstaigomis. Įprastai įstaigų privalumai apibūdinami skirtingai, bet iš esmės nurodomos ištekliais ir galimybėmis pagrįstos bazinės kompetencijos. Išanalizavus ikimokyklinių ugdymo įstaigų strateginiuose planuose esančios SSGG atliktos analizės turinį, išskirtos pedagogų privalumų kategorijos (žr. 16 lentelę; 1 priedo 3 lentelę).

16 lentelė

Ikimokyklinio ugdymo pedagogų privalumų raiška įstaigų SSGG analizėje (N=63)

KATEGORIJA	SK.	Kategoriją iliustruojančių teiginių pavyzdžiai * <i>Pateikti keli geriausiai kategoriją atspindintys teiginių pavyzdžiai</i>
Pedagogų kūrybiškumas	5	„Kūrybingas, profesionalus turintis darbo patirtį pedagogų kolektyvas“ (P8). „Kūrybiškas, didelę metodinę patirtį turintis kolektyvas“ (P58).
Pedagogų inovatyvumas	3	„Įgyvendinant Švietimo ir mokslo ministerijos patvirtintas programas, mokytojai kūrybiškai modeliuoja ugdymo turinį, diegia naujoves“ (P1).
Kompetentingi ir kvalifikuoti pedagogai	39	„Dirba kompetentingi pedagogai, efektyvus ir novatoriškas komandinis darbas“ (P4); „Dirba aukštos kvalifikacijos, patyrę pedagogai“ (P12).
Nuolat besimokantys pedagogai	17	„Besimokantis, iniciatyvus pedagogų personalas“ (P10). „Pedagogai dalyvauja įvairiuose įstaigos, miesto, respublikiniuose renginiuose (konkursuose, parodose, koncertuose, projektinėje veikloje, skleidžia gerąją patirtį) ir bendradarbiaujama su miesto, regiono mokyklomis ir ikimokyklinėmis įstaigomis“ (P55).
Aktyvūs pedagogai	7	„Aktyvus dalyvavimas rajono, miesto renginiuose“ (P6). „Besimokantis, iniciatyvus pedagogų personalas“ (P10).
Bendraujantys ir bendradarbiaujantys	10	„Pedagogai dalijasi gerąja darbo patirtimi su respublikos ikimokyklinėmis įstaigomis“ (P53). „Pedagogai dalyvauja įvairiuose įstaigos, miesto, respublikiniuose renginiuose (konkursuose, parodose, koncertuose, projektinėje veikloje, skleidžia gerąją patirtį) ir

pedagogai		<i>bendradarbiaujama su miesto, regiono mokyklomis ir ikimokyklinėmis įstaigomis“ (P55).</i>
Pedagogas lyderis	2	<i>„Darželyje dirba kvalifikuoti pedagogai, turintys tinkamą išsilavinimą, sudaromos sąlygos lyderių augimui“ (P20). „Nemaža daugelio pedagogų darbo patirtis, iniciatyvus lyderiavimas“ (P57).</i>

63 strateginiuose planuose rasti 83 teiginiai, kuriuose vienu iš svarbiausių įstaigos privalumų laikomi **ikimokyklinės ugdymo įstaigos pedagogai**. Pagal loginę prasmę visi teiginiai buvo kategorizuoti. Iš viso išskirtos 7 kategorijos, kurios apibūdina pedagogų išskirtinumo aspektus: *kūrybiškumą, inovatyvumą, kompetentingumą ir kvalifikaciją, nuolatinį mokymąsi, aktyvumą, bendravimą ir bendradarbiavimą bei lyderystę. Didžioji dalis teiginių (39 teiginiai) atiteko pedagogų kompetencijai ir kvalifikacijai, nuolatiniam mokymuisi (17). Mažiausią dalį teiginių surinko pedagogo lyderio (2 teiginiai) ir pedagogų inovatyvumo (3 teiginiai) kategorija. Vadinasi, ikimokyklinės įstaigos didžiuojasi savo pedagogų profesionalumu, darbuotojai yra kompetentingi, tačiau nenustoja tobulėti ir nuolat mokosi.*

Iprastai trūkumai SSGG analizėje atspindi įstaigos trūkumus, kurie geriau matomi lyginant ją su kitomis įstaigomis konkurencingoje aplinkoje. Privalumų ir trūkumų poliai kiekvienoje organizacijoje identifikuojami lyginant su organizacijos konkurentais (Bratianu, 2000). Siekta iš ikimokyklinių ugdymo įstaigų atliktų strateginių planų SSGG analizės trūkumų išskirti svarbiausius aspektus. Šie aspektai atsispindi suformuluotose kategorijose (žr. 17 lentelę; 1 priedo 4 lentelę).

17 lentelė

Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų tobulinimo(si) trūkumų raiška SSGG analizėje (N=63)

KATEGORIJA	SK.	Kategoriją iliustruojančių teiginių pavyzdžiai <i>Pateikti keli geriausiai kategoriją atspindintys teiginių pavyzdžiai</i>
Tarptautinės patirties stoka	4	<i>„Nėra galimybių pedagogams ir vadovams perimti tarptautinę patirtį, išvykti tobulintis į užsienį“ (P2); P(20); (P57); (P59).</i>
Pedagoginių žinių stoka	2	<i>„Pedagogių žinių ir patirties stoka, kai kurių pedagogių pasyvumas, nepakankamas kompiuterinio raštingumo lygis“ (P4); „Pedagoginio įsivertinimo gebėjimų stoka“ (P19).</i>
Kompiuterinio raštingumo stoka	4	<i>„Nepakankamas personalo kompiuterinio raštingumo lygis“ (P22); „Ne visi pedagogai įgiję kompiuterinio raštingumo pradmenis“ (P15).</i>
IT stoka	2	<i>„Trūksta šiuolaikinių informacinių technologijų, kompiuterių pedagogams, būtina atnaujinti kompiuterines programas“ (P14); „Trūksta kompiuterinės įrangos, nesudarytos darbo sąlygos naudotis kompiuteriu“ (P10).</i>
Pasyvus dalyvavimas mokymosi procese	7	<i>„Pasyvus pedagogų dalyvavimas tarptautiniuose, respublikiniuose kvalifikacijos renginiuose“ (P5); „Nepakankamas, kai kurių įstaigos bendruomenės narių atvirumas pokyčiams“ (P41).</i>
Finansų ir specialistų stoka	4	<i>„Trūksta auklėtojų etatų, jie dirba neturėdami nekontaktinių valandų. Nėra finansuojami reikiamų specialistų (psichologo, socialinio pedagogo, menų pedagogo, kūno kultūros, kineziterapeuto) etatai“ (P7); „Nepakanka finansinių lėšų pedagogų kvalifikacijai kelti“ (P8).</i>
Vengimas dalyvauti projektuose	2	<i>„Neaktyvus dalyvavimas finansuojamuose projektuose“ (P5); „Nepakankamas dalyvavimas įvairiuose projektuose“ (P33).</i>
Motyvacijos silpnėjimas	1	<i>„Silpnėjanti darbuotojų, gaunančių mažą atlyginimą, motyvacija“ (P39).</i>
Bendruomeniškumo ir bendradarbiavimo trūkumas	3	<i>„Nėra dalintis gerąja patirtimi“ (P43); „Trūksta draugiško tarpusavio bendravimo, geranoriškumo, atvirumo pokyčiams“ (P51); „Pedagogų iniciatyvumo ir komandinio darbo įgūdžių stoka“ (P21).</i>
Maža renginių pasiūla mokymui(si) darbo vietoje	1	<i>„Mažai organizuojama kvalifikacinių renginių lopšelyje-darželyje tik įstaigos pedagogams“ (P15).</i>

Netinkamas personalo tobulinimo planavimas	1	„Nepakankamai planingai organizuojamas lopšelio-darželio vadovų ir pedagogų kvalifikacijos tobulinimas“ (P15).
--	---	--

Išanalizavus strateginių planų turinį, vienodas **trūkumų** teiginių skaičius ikimokyklinių ugdymo įstaigų strateginiuose planuose būdingas šioms kategorijoms: **tarptautinės patirties, kompiuterinio raštingumo bei finansų stoka (po 4 teiginius)**. Kaip vienas iš svarbiausių trūkumų planuose paminėtas **pasyvus dalyvavimas mokymosi procese (7 teiginiai)**. Strateginiuose planuose užsiminta ir apie tai, kad **jaučiamas bendruomeniškumo ir bendradarbiavimo trūkumas (3)**. Galima daryti išvadą, kad įstaigos suvokia, jog šiandieninėje besimokančioje visuomenėje neįmanoma siekti profesinio tobulėjimo bei „bendradarbiavimo, gerosios patirties sklaidos ir komandinio darbo įgūdžių puoselėjimo“ kultūros. *Kaip trūkumai paminėti „pedagoginių žinių stoka“ ir „vengimas dalyvauti projektuose“, šias prasmes papildo teiginiai, atskleidžiantys tai, kad pastebimas „pasyvus dalyvavimas mokymosi procese“.* Akivaizdu, kad be nuolatinio ir aktyvaus mokymosi nepagerės nei ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų pedagoginės žinios, nei atsirastis noro dalyvauti projektuose. Šių trūkumų atsiradimą paskatino pedagogų „*motyvacijos silpnėjimas*“ dėl „*mažo atlyginimo*“, „*netinkamas planavimo procesas kvalifikacijos tobulinimui*“, nes yra „*maža pasiūla renginių kvalifikacijai tobulinti darbo vietoje*“. Strateginiuose planuose pastebėti trūkumai daugiau atspindi organizacijoje vykstančius vidinius procesus, organizacijos kultūrą ir vyraujančias nuostatas. Kai kuriems trūkumams išryškėti (*bendruomeniškumo ir bendradarbiavimo trūkumui, mažai mokymo(si) darbo vietoje renginių pasiūlai, netinkamam personalo tobulinimo planavimui*) įtakos turėjo įstaigos vadyba, kita grupė parodo pačių ikimokyklinių ugdymo pedagogų poziciją tobulėjimo aspektu: *pedagoginių žinių stoka, žemas kompiuterinio raštingumo lygis, pasyviai įsitraukiama į mokymo(si) procesą, vengiama dalyvauti projektinėje veikloje.*

Tyrimo medžiaga, esanti 15 ir 16 lentelėse, atskleidė, kad ikimokyklinių ugdymo įstaigų *pedagogams nuolatinio mokymosi paradigma nėra svetima*, nes strateginių planų turinio analizė analizė parodė *pedagogų mokymo(si) būdų įvairovę* (žr. 15 lentelę), o aptariant organizacijos privalumus akcentuota, kad *organizacijos privalumas yra kūrybingas, inovatyvus, kvalifikuotas ir t. t. pedagoginis personalas.*

PRIVALUMAI		TRŪKUMAI
Pedagogų inovatyvumas	↔	Tarptautinės patirties stoka
		Kompiuterinio raštingumo stoka
		Vengimas dalyvauti projektuose
Kompetentingi ir kvalifikuoti pedagogai	↔	Pedagoginių žinių stoka
Nuolat besimokantys pedagogai	↔	Specialistų stoka
Aktyvūs pedagogai	↔	Pasyvus dalyvavimas mokymosi procese
Pedagogas lyderis		Motyvacijos silpnėjimas
Bendraujantys ir bendradarbiaujantys pedagogai	↔	Bendruomeniškumo ir bendradarbiavimo trūkumas
PRIVALUMAI		TRŪKUMAI

9 pav. Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų tobulinimo(si) SSGG analizės loginės priešpriešos

Tačiau reikia pastebėti, kad planuose esama ir priešingų nuomonių. Kalbant apie ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų mokymosi trūkumus taip pat minima dauguma tų pačių minėtų aspektų, tik jau kaip priešprieša privalumams (žr. 9 pav.) ir mažesne teiginių dažnių išraiška. **Galima daryti išvadą, kad tai yra visuotinės kokybiškos vadybos dalis – nuolatinio tobulinimosi siekis ir, žinoma, nuolatinio mokymosi paradigmos vystymas.**

Visus šiuos trūkumus paskatino vykdoma švietimo politika, nes įstaigoms trūksta finansavimo, kuris riboja tarptautiškumo raidą, mažiau įsigyjama informacinių technologijų, mažėja švietimo sektoriuje dirbančių žmonių motyvacija gerai dirbti.

Grėsmės yra išorinės aplinkos nulemti neigiami aspektai ir apribojimai, kurių įstaigos vadyba negali kontroliuoti. Apribojimai priklauso tokiam rizikos tipui, kuris, jei nebus atsižvelgiama, bus nuolatinis. Grėsmės yra susijusios su galimybėmis ir konkurencija. Analizuojant ikimokyklinio ugdymo įstaigų strateginius planus atskleistos numatomos grėsmės, kurios trukdo tinkamai realizuoti įstaigos paskirtį. Dokumentuose minimas grėsmes siekta suskirstyti į kategorijas. Pavyko išskirti 6 kategorijas (žr. 18 lentelę; 1 priedo 5 lentelę).

18 lentelė

Ikimokyklinio ugdymo pedagogų mokymo(si) grėsmių raiška įstaigų SSGG analizėje (N=63)

KATEGORIJA	SK.	Kategoriją iliustruojančių teiginių pavyzdžiai <i>Pateikti keli geriausiai kategoriją atspindintys teiginių pavyzdžiai</i>
Biurokratizmas	1	„ Daugėjant dokumentacijos, auklėtojams mažiau lieka laiko dirbti su vaikais “ (P7).
Finansai	6	„ Nepakankamas įstaigos finansavimas įtakoja programų kokybišką įgyvendinimą“ (P6); „ Motyvacijos gerai dirbti stoka, esant menkam darbo apmokėjimui “ (P12); „ Nepakankamas švietimo programų finansavimas, “ (P13); „ Mažas pedagogų kompiuterinis raštingumas, lėšų stoka kompiuterinei įrangai ir modernioms metodinėms priemonėms įsigyti “ (P17); „ Maži pedagogų ir kitų įstaigos darbuotojų atlyginimai “ (P32). „ Lėšų stygius pedagogų kvalifikacijai ir profesionalumui tobulinti “ (P60).
Negebėjimas analizuoti savo veiklos	1	„ Nevisapusiška savianalizė kelia grėsmę tobulėjimui ir kokybei“ (P15).
Pedagoginio personalo senėjimas	1	„ Sensta “ pedagogų bendruomenė“ (P22).
Švietimo reikalavimai nesutampa su pedagogų kompetencijomis	2	„ Modernių technologijų kūrimas pralenkia pedagogo kompetenciją “ (P29). „ Kvalifikuotų pedagogų stoka “ (P33).
Pedagogų nenoras tobulėti	1	„ Geresnių ugdymo rezultatų pasiekti trukdo kai kurių pedagogų nenoras tobulėti “ (P63).

Ikimokyklinio ugdymo įstaigų strateginių planų analizėje pedagogų tobulinimosi aspektu išvelgta 12 teiginių, kurie gali būti vadinami grėsmėmis įstaigų ugdymo kokybei. **Didžiausia grėsmė šioms įstaigoms yra „finansų stoka“ (6 teiginiai), kuri lemia programų įgyvendinimo kokybę, riboja atsinaujinimo bei modernizavimo fizinės aplinkos bei pedagogų kvalifikacijai ir profesionalumo tobulinimo galimybes bei mažina pedagogų motyvaciją dirbti,** dėl mažai apmokamo darbo. Kaip grėsmę ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogai mini vykdomos švietimo politikos nuostatas, t. y. **švietimo reikalavimai nesutampa su pedagogų kompetencijomis,** nes „**modernių technologijų kūrimas pralenkia pedagogo kompetenciją**“ arba apskritai stebima „**kvalifikuotų pedagogų stoka**“. Grėsmėmis laikomi ir didėjantis biurokratizmas

(„Daugėjant dokumentacijos, auklėtojams mažiau lieka laiko dirbti su vaikais“), **negebėjimas analizuoti savo veiklos** („Nevisapusiška savianalizė kelia grėsmę tobulėjimui ir kokybei“), **pedagogų nenoras mokytis** („Geresnių ugdymo rezultatų pasiekti trukdo kai kurių pedagogų nenoras tobulėti“). Atlikus analizę galima konstatuoti, kad pedagogų tobulinimosi aspektu grėsmių ikimokyklinio ugdymo įstaigos įžvelgia mažai, o tai leidžia tikėtis, jog organizacijos valdymo procesas yra efektyvus, įstaigos pajėgios įgyvendinti savo prioritetines sritis, t. y. teikti kokybišką ugdymą(si).

N. Kvedaraitės atliktame bendrojo ugdymo mokyklų tyrime (2009, p. 150) akcentuojama, kad strateginiuose planuose atsispindintį mokymąsi skatina organizacijos aplinka. Šioje aplinkoje personalas turi galimybę tobulinti profesines galias, teorines žinias pritaikyti praktiškai. Išryškėjęs trūkumas – nepakankamai moderni mokymosi aplinka (mokymosi priemonių, išteklių, organizacinės technikos stoka). Nuolatinio mokymosi kultūra mokykloje yra suvokiama kaip prioritetinė mokyklos veikla. Ji yra siejama su pedagoginio personalo tobulinimosi galimybėmis ir mokymosi motyvacija. **Galimybės** yra palankūs veiksniai, kurie susiformuoja išorinės makroaplinkos veiksnių (demografinių, ekonominių, technologinių, politinių, teisinių, socialinių ir kultūrinių procesų) ir tam tikrų rinkos segmentų (t. y. kartų, vartotojų ir tiekėjų) poreikiams tenkinti. Analizuojant dokumentus siekta iš ikimokyklinių ugdymo įstaigų atliktų strateginių planų SSGG analizės įvardintų pedagogų tobulinimosi *galimybių* išskirti svarbiausius aspektus, kurie atsispindi suformuluotose kategorijose (žr. 19 lentelę; 1 priedo 6 lentelę).

19 lentelė

Ikimokyklinio ugdymo pedagogų tobulinimo(si) galimybių raiška įstaigų SSGG analizėje (N=63)

KATEGORIJA	SK.	TEIGINIŲ PAVYZDŽIAI * <i>Pateikti keli geriausiai kategorijų atspindintys teiginių pavyzdžiai</i>
Bendravimas ir bendradarbiavimas	7	„ Bendrauti ir bendradarbiauti skleidžiant gerą patirtį įstaigoje ir už jos ribų“ (P1); „Dalyvauti projektuose, įgyvendinti įvairias programas, ugdyti komandinio darbo įgūdžius , įvairinant ugdomąją veiklą“ (P1).
Dalyvavimas projektuose	7	„Dalyvauti tarptautiniuose projektuose ir skelbiamuose konkursuose“ (P7); „Dalyvavimas projektinėje veikloje“ (P10).
Nuolatinis mokymasis – kvalifikacijos tobulinimas	34	„Kelti darbuotojų kvalifikaciją ir skatinti motyvaciją“ (P30); „Pedagogų profesinis tobulėjimas“ (P31).
Gerosios patirties sklaida	10	„Dalintis darbo patirtimi: seminarų vedime, metodinėje veikloje“ (P51); „Bendrauti ir bendradarbiauti skleidžiant gerą patirtį įstaigoje ir už jos ribų“ (P1).
IT raštingumo gerinimas	1	„Sukurta kompiuterizuota darbo vieta gerina pedagogų informacinių technologijų raštingumą “ (P6).
Aplinkos modernizavimas	1	„Ugdymo aplinkos modernizavimas“ (P10).
Ugdymo kokybės gerinimas	1	„Gerinti ugdymo kokybę, pritaikant ir įdiegiant naujoves kasdieniniame darbe“ (P7).
Vertinimo ir įsivertinimo proceso tobulinimas	2	„Tobulinti vertinimo ir įsivertinimo sistemą“ (P19). „Pedagogai skatinami analizuoti savo darbą siekiant gerinti ugdymo kokybę“ (P63).
Pedagogų motyvacijos kėlimas	2	„Vykdant Valstybinės švietimo 2013–2022 metų strategijos išskirtinius reikalavimus mokytojams, skatinti darbuotojų motyvaciją, kūrybiškumą“ (P23). „Kelti darbuotojų kvalifikaciją ir skatinti motyvaciją“ (P30).

Disertacinio tyrimo kontekste pagrindiniu prioritetu **galimybių sampratoje taip pat** laikomi *nuolatinis mokymas(is) ir kvalifikacijos tobulinimas (37 teiginiai)*. Tai yra svarbiausias veiksnys švietimo organizacijų tikslams ir prioritetams realizuoti, t. y. kokybiškam ugdymui(si) teikti. Kita įstaigų neišnaudota galimybė numatoma strateginiuose planuose – *gerosios patirties sklaida (10 teiginių)*. Pedagogai skatinami ne tik dalintis gera patirtimi su kolegomis, bet ir stengtis ją viešinti (žr.1 priedo 6 lentelę).

N. Kvederaitė pastebėjo, kad „bendradarbiavimui kaip besimokančios mokyklos veiklai bendrojo ugdymo mokyklų strateginiuose planuose skiriamas itin didelis dėmesys. Tai rodo, jog mokykla geba numatyti strategines kryptis ir identifikuoti individų grupes, kurios gali padėti kurti bendradarbiavimo mokykloje kultūrą, kaip vieną prasmingiausių besimokančios organizacijos link vystymosi sąlygų. Partnerystės santykiai ir bendradarbiavimo procesai leidžia mokytojams tobulinti ir plėtoti mokymo(si) kompetencijas, ugdyti(s) profesionalumą“ (Kvederaitė, 2009, p. 149). Disertaciniame tyrime pabrėžiama *bendravimo ir bendradarbiavimo* kategorija, nes ikimokyklinio ugdymo įstaigoms reikėtų taip pat tobulinti bendradarbiavimo formas su kitomis įstaigomis, kitų sričių specialistais, visuomeninėmis, valstybinėmis ir užsienio šalies institucijomis, be to, įstaigos išvelgia dar neišnaudotų galimybių *dalyvauti projektinėse veiklose*. Šios kategorijos viena kitą papildo, nes projektai tampa viena iš mokymo(si) veiklų, per kurias tobulinami bendravimo ir bendradarbiavimo įgūdžiai tiek pačioje įstaigoje, tiek už jos ribų. Galima daryti išvadą, kad įstaigos suvokia, jog šių laikų visuomenėje aukštų profesinės veiklos rezultatų galima pasiekti dirbant komandoje ir dalinantis turimomis patirtimis.

Ikimokyklinių įstaigų strateginiuose planuose numatoma ir kitų *galimybių kelti pedagogų motyvaciją, tobulinti pedagogų profesinės veiklos vertinimo ir įsivertinimo procesą. Šios galimybės atliepia išskirtinius Valstybinės švietimo 2013–2022 metų strategijos reikalavimus pedagogams, kurių įgyvendinimo sėkmės atveju tikimasi švietimo institucijose teikti tik kokybiškas ugdymo paslaugas. Žinoma, kokybės rodikliai taip pat priklauso ir nuo aplinkos modernizavimo, IKT taikymo ugdymo procese galimybių, siekio gerinti ugdymo kokybę „pritaikant ir įdiegiant naujoves, kasdieniniame darbe“.*

Galima daryti išvadą, kad tiek ikimokyklinio ugdymo įstaigos, tiek bendrojo ugdymo mokyklos numato panašias esmines galimybes ugdymo kokybei gerinti.

SSGG matrica leidžia matyti organizaciją kaip veikiančių išorinės ir vidinės aplinkų veiksmų paletę. Nesunku suprasti, kad per organizacijos išorinės ir vidinės aplinkos analizę paprastai identifikuojama visa grupė veiksmų, kuriuos, siekiant padarytos analizės informatyvumo, tikslinga įvertinti pagal galimo jų poveikio įstaigai santykinį svorį ir stiprumą (Bakanauskas, 2011). Taip įstaigos išorinės galimybės ir grėsmės gali būti įvertintos pagal poveikio organizacijai apimtį ir jų pasireiškimo tikimybę.

Įvertinus visą ikimokyklinių ugdymo įstaigų SSGG matricos turinio analizės kontekstą, galima daryti išvadą, kad **įstaigos, siekdamos ugdymo kokybės ir vertindamos savo vidinę ir išorinę aplinką, mato daug privalumų (83 teiginiai) pedagogų tobulinimosi aspektu**, tam skiria daug dėmesio, daugiau **mato šio proceso tobulinimosi galimybių (65 teiginiai)**, o ne grėsmių (12 teiginių), nurodo **trūkumus (32**

teiginiai). Tikėtina, kad ikimokyklinio ugdymo įstaigoms pavyks siekti ugdymo kokybės gerinimo skatinant ir tobulinat nuolatinį pedagogų mokymąsi.

Sąlygų ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogams tobulintis sudarymas

E. Masiliauskienė, A. Bagdonaitė (2012) pastebėjo, kad ikimokyklinio ugdymo pedagogo profesinės kvalifikacijos tobulinimuisi itin reikšmingos vidinės institucijos sąlygos (orientacija į poreikius, palanki institucijos aplinka, gerosios patirties sklaida ir kt.), tačiau išorinis faktorius – finansiniai ištekliai (jų stoka) – dažnai verčia pedagogus atsisakyti dalyvauti kvalifikacijos tobulinimo(si) veiklose. Neatsitiktinai situacijos, nepalankios profesinės kvalifikacijos plėtrai, kaita visų pirma siejama su pedagogų kvalifikacijos tobulinimo finansavimo didinimu (ypač jei tai orientuota į profesinį tobulinimą) (Masiliauskienė, Bagdonaitė, 2012, p. 110), todėl paskutiniu metu ikimokyklinio ugdymo įstaigų strateginių planų turinio analizės etapu buvo siekta atskleisti, kokias įstaigų vadovai numato sudaryti **sąlygas siekdami sėkmingo pedagogų mokymo(si)**. *Disertacinio tyrimo rezultatai patvirtina* E. Masiliauskienės ir A. Bagdonaitės išvadą. Peržiūrėjus 63 strateginius planus rastas 61 teiginys, susijęs su sąlygomis, kurios padėtų gerinti pedagogų mokymo(si) procesą. Teiginius bandyta susisteminti pagal loginę seką ir turinį. Strateginių planų pagrindu išskirtos keturios kategorijos: „**Pedagogų mokymo(si) finansavimas**“ (11 teiginių); „**Pedagogų mokymosi sistemos tobulinimas**“ (7 teiginiai); „**Metodinės, technologinės ir materialinės aplinkos gerinimas**“ (22 teiginiai); „**Bendravimo ir bendradarbiavimo tobulinimas**“ (16 teiginių), „**Mokymosi darbo vietoje būdų ieškojimas**“ (5 teiginiai) (žr. 20 lentelę; 1 priedo 7 lentelę).

20 lentelė

Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų mokymo(si) proceso gerinimo sąlygos (N=63)

KATEGORIJA	SUBKATEGORIJA	SK	Kategoriją iliustruojančių teiginių pavyzdžiai * <i>Pateiktas keli geriausiai kategorijų atspindintys teiginių pavyzdys</i>
Pedagogų mokymo(si) finansavimas		11	2012 m. kvalifikacijos kėlimui numatyta skirti 7 tūkst. Lt“ (P37); „Skirti lėšų pedagogų kvalifikacijos kėlimui“ (P42); „Iš mokinių krepšelio lėšų kvalifikacijos tobulinimui skirta 11 tūkst. Lt. Iš savivaldybės biudžeto lėšų kvalifikacijos tobulinimui skirta 1500 Lt“ (P43).
Pedagogų mokymosi sistemos tobulinimas		7	„Tobulinti kvalifikacijos kėlimo sistemą bei principus“ (P33); „Sudarytos sąlygos pedagogams ir kitam personalui nuolat tobulėti (lankstūs darbo grafikai)“ (P59).
Mokymosi darbo vietoje būdų įvairovė		5	„Skatinti aktyvesnę, kūrybiškesnę, kokybiškesnę bendruomenės dalyvavimą įstaigos ugdymo veikloje (projektinė veikla, susirinkimai, diskusijos, komandinis darbas ir kt.)“ (P11). „Mokyti personalą darbo vietoje, panaudojant „Vaikystės pedagogikos centro“ pedagogų – konsultantų komandą“ (P27).
Metodinės, technologinės, materialinės aplinkos gerinimas	Edukacinių erdvių tobulinimas	7	„Bus darželio erdvės pritaikomos ugdymo poreikiams, bus vykdoma įvairi ugdymoji, tiriamoji veikla, vaikai tobulins įvairias kompetencijas“ (P2); „Įrengus metodinės veiklos kabinetą sudarytos galimybės pedagogams įsisavinti naujus darbo metodus, informacines ir komunikacines technologijas, susipažinti su pasaulio švietimo naujovėmis“ (P41).
	Informacinių technologijų atnaujinimas	10	„Inicijuoti pedagogų dalyvavimą šalies vykdomuose ir ES projektuose, įgalinančiuose apsirūpinti informacinėmis technologijomis bei ugdymo priemonėmis“ (P15); „Įrengus metodinį centrą informacinės technologijos bus plačiai taikomos ugdymo procese, darbo patirties sklaidai, palengvins informacijos bendruomenei teikimą“ (P16).

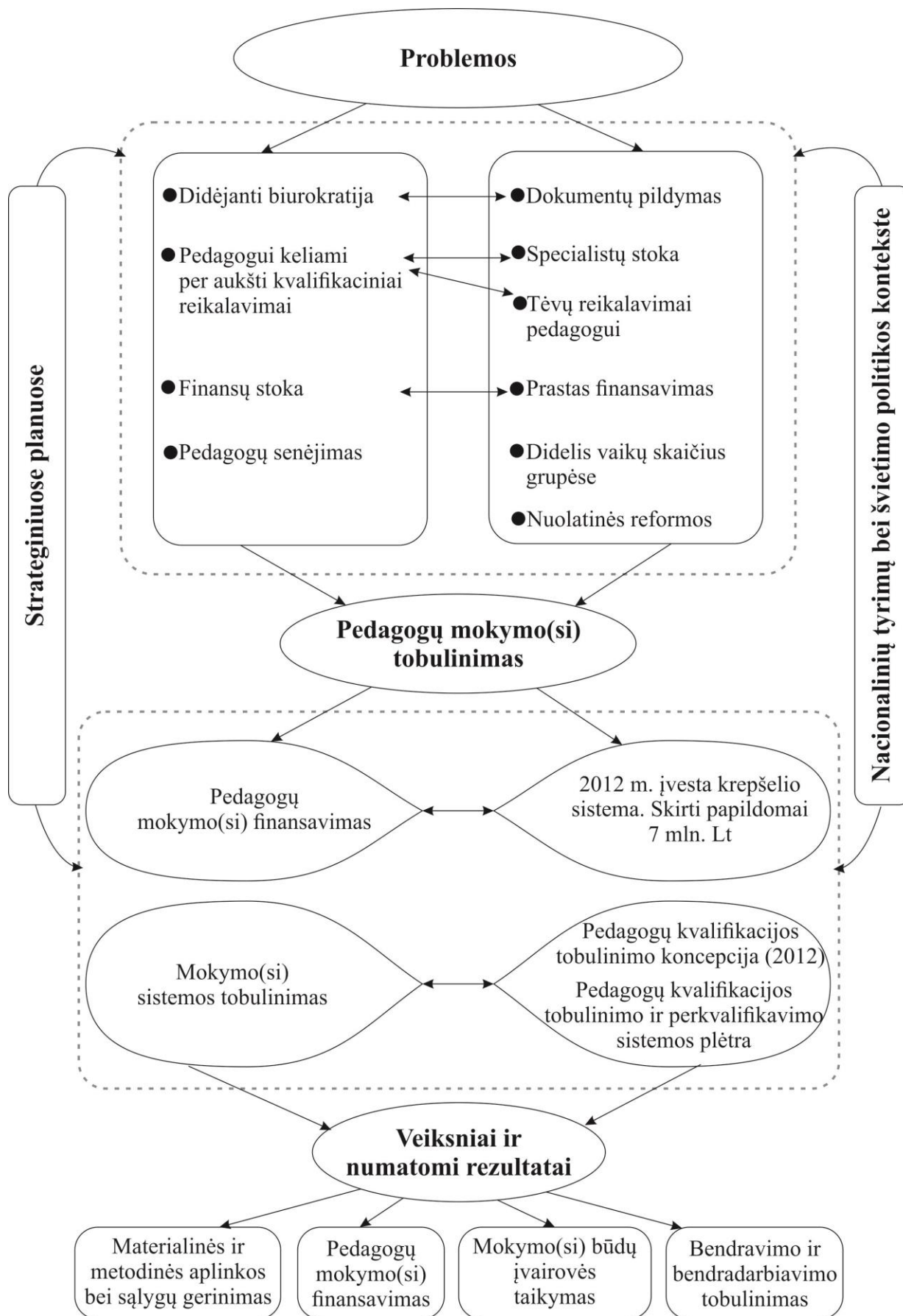
	Metodinės – pedagoginės literatūros priemonių išsigijimas	ir 5	„Apsirūpinti nauja metodine medžiaga“ (P26); „Ikimokyklinio ugdymo grupėse atnaujinti kūrybinių žaidimų ir pažinimo erdves, įsigyjant naujų šiuolaikiškų ugdymo priemonių, naujos pedagoginės, grožinės, vadybinės literatūros. Papildyti ankstyvojo amžiaus vaikų grupės judėjimo aktyvumą ir bendravimą skatinančiomis priemonėmis“ (P55).
Bendravimo ir bendradarbiavimo tobulinimas	Šalyje	8	„ Bendradarbiauti su miesto ir rajono, šalies ugdymo įstaigų bendruomenėmis, skleisti gerąją darbo patirtį “ (P1); „Skatinti pedagoges domėtis ugdymo naujovėmis ir bendradarbiauti su kitomis ugdymo įstaigomis “ (P4).
	Institucijoje	6	„Pedagogų bendradarbiavimo tarpusavyje priemonių aptarimas “ (P6) „Pedagogai ir kiti bendruomenės nariai turės galimybę keistis patirtis, sulaukti pagalbos“ (P57).
	Tarptautinis	2	„Inicijuoti pedagogų dalyvavimą šalies ir ES projektuose, įgalinančiuose apsirūpinti informacinėmis technologijomis bei ugdymo priemonėmis“ (P15); „Dalyvauti Lietuvos Respublikos ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo plėtros 2007–2012 metų programos vykdomuose mokymuose“ (P20).

LR vyriausybės sprendimu nuo 2011 m. Lietuvoje įdiegtas ikimokyklinio ugdymo krepšelis (<http://www.infolex.lt/lite/ta/415290>) padėjo institucijoms išspręsti daugelį problemų, nes ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo krepšelis skiriamas 4 ugdymo valandoms per dieną (20 val. per savaitę) finansuoti ir turi visas mokinio krepšelio lėšų dalis: lėšos skiriamos pedagogų atlyginimams, mokymo priemonėms, **kvalifikacijos tobulinimui**, vaikų pažintinei veiklai, konsultavimui, valdymui ir pagalbai, informacinėms ir komunikacinėms technologijoms. Įstaigoms suteikiama galimybė investuoti į pedagogų kvalifikavimosi tobulinimą, todėl įstaigos savo strateginiuose planuose drąsiai akcentuoja vieną iš sąlygų pedagogų mokymo(si) gerinimui, t. y. finansuoti jų mokymąsi: „**2012 m. kvalifikacijos kėlimui numatyta skirti 7 tūkst. Lt**“; **Skirti lėšų pedagogų kvalifikacijos kėlimui**“; „**Iš mokinių krepšelio lėšų kvalifikacijos tobulinimui skirta 11 tūkst. Lt. Iš savivaldybės biudžeto lėšų kvalifikacijos tobulinimui skirta 1500 Lt**“ ir t. t.

Kategorijos „Pedagogų mokymo(si) sistemos tobulinimas“ ir „Mokymo(si) darbo vietoje būdų ieškojimas“ viena kitą papildo. Jos suponuoja mintį, kad *įstaigos planuoja atnaujinti jau nusistovėjusias pedagogų mokymo(si) tradicijas ir bando ieškoti alternatyvų*. Viena iš sąlygų, kuri įstaigų strateginių planų turiniuose nuorodoma kaip reikalinga mokymo(si) procesui *tobulinti, yra bendravimas ir bendradarbiavimas*. Tai daryti institucijos planuoja *ne tik nacionaliniu bei tarptautiniu lygiais, bet ir instituciniu lygiu*. Atsižvelgus į išskirtų subkategorijų teiginių prasmes, galima daryti prielaidą, kad ikimokyklinių ugdymo institucijų pedagogai neišnaudoja visų bendravimo ir bendradarbiavimo, mokymo(si) organizacijoje galimybių, todėl ši išvada gali padėti siekiant teikti kokybišką ugdymą. Įstaigos taip pat planuoja gerinti metodinę ir technologinę, materialinę aplinką, investuoti į edukacinių erdvių tobulinimą, informacinių technologijų atnaujinimą ir metodinės-pedagoginės literatūros, priemonių išsigijimą.

Apibendrinat strateginių planų tyrimo duomenis ir tyrimų rezultatus (Gumuliauskienė, Smilgienė, 2010; Kvedaraitė, 2009; Masiliauskienė, Bagdonaitė 2012; Monkevičienė et al., 2009), įvertinus švietimo politikos formavimo ir įgyvendinimo strateginių sprendimų, ir realizavimo prielaidas bei ataskaitas

(Švietimo problemų analizė. Ikimokyklinio ugdymo kokybė, 2012) išryškėjo vyraujančios ugdymo kokybės ir pedagogų mokymosi problemos ir jų sprendimo galimybės (žr. 10 pav.).



10 pav. Ugdymo(si) kokybės ir pedagogų mokymo(si) duomenų analizės logika

Disertacinio tyrimo strateginių planų medžiaga, mokslininkų ir politikų ataskaitos atskleidžia esmines valstybėje *vyraujančias kokybiško ugdymo(si) ir pedagogų mokymo(si) problemas (didėjantis biurokratiškumas, vis daugėja dokumentų, kuriuos reikia pildyti, per aukšti pedagogams keliami kvalifikaciniai reikalavimai, specialistų stoka, nepagrįsti tėvų lūkesčiai, finansų stoka, prastas finansavimas)*. Be to, strateginiuose planuose išryškėjo viena iš aktualių šių dienų problemų – ikimokyklinėse ugdymo įstaigose dirba *daug vyresnio amžiaus pedagogų*, o tai taip pat turi įtakos ir darbo kokybei. Reikia paminėti, kad Lietuvos statistikos departamento ataskaitoje *Švietimas 2013 (2014)* taip pat nurodoma, kad 68 proc. ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogų turi didesnę nei 15 metų darbo stažą. Galima daryti prielaidą, kad ši problema tikrai yra opi ikimokyklinio ugdymo įstaigoms, tačiau politikai jos nesprensdžia. Strateginiuose planuose nebuvo aktualizuotos mokslininkų tyrimuose išskirtos problemos, pavyzdžiui, *dideli vaikų skaičiai grupėse ir nuolatinės reformos. Vienas iš labiausiai tobulintinų veiksnių yra pedagogų kompetentingumo klausimas. Šią problemą galima išspręsti tik vystant nuolatinio pedagogų mokymo(si) paradigmą. Paveiksle bandyta vizualizuoti pedagogų mokymo(si) galimybes, kurios išskirtos tiek įstaigų strateginiuose planuose, tiek politiniuose sprendimuose. Matyti, kad informacija tarpusavyje koreliuoja, vadinasi, tikrai galima tikėtis rezultato, t. y. materialinės aplinkos ir sąlygų gerinimo, pedagogų mokymo(si) finansavimo, įvairesnių mokymo(si) būdų taikymo, intensyvesnio bendravimo ir bendradarbiavimo instituciniu, nacionaliniu ir tarptautiniu lygmenimis*.

3.2. Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų mokymo(si) darbo vietoje (nuolatinio profesinio tobulėjimo) galimybių koncepcijos

Focus grupių tyrimu siekta atskleisti, koks yra ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogų požiūris į nuolatinį mokymo(si) procesą, kiek jis svarbus profesinėje veikloje, apibūdinti ikimokyklinio ugdymo pedagogų mokymo(si) turinio, proceso sąlygas ir galimybes darbo vietoje, inventorizuoti efektyviausius mokymo(si) darbo vietoje būdus, atskleisti, koks mokymo(si) tipas yra populiariausias pedagogų aplinkoje ir kuris iš būdų yra labiau vertinamas institucijoje.

Mokymo(si) proceso samprata ir mokymo(si) reikšmė. Pirmuoju *focus* grupei suformuotu klausimu siekta parodyti, ką ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogui reiškia mokymo(si) procesas ir kokia jo reikšmė. „*Mokymo(si) kaip profesinės pareigos*“ kategorijos turinys išryškina ir kitą mokymo(si) sampratos aspektą, t. y. pedagogai mokymą(si) sutapatina su darbu, o tai reiškia, kad **mokymas(is) suprantamas kaip privaloma pedagoginio darbo dalis**. Šiuo atveju mokymui(si) priskiriamos ne tik prievolės, bet ir naujos žinios, naujas žinojimas („*Nes visas tas ir yra darbas. Vis tiek ir žinių, ir tobulinimasis, vis tiek dar prie to, kad ir darbe dirbdamas, vis tiek žinių įgyji ir visa kita, bet čia dar mokymasis tai taip pat kaip darbas. Užburtas ratas*“ (F15)).

Aktualizuojant mokymo(si) sampratos turinį, daugiausia dėmesio ikimokyklinio ugdymo pedagogai skiria asmeninio tobulinimosi perspektyvai. Šią perspektyvą charakterizuoja kategorija „*Mokymas(is) kaip*

asmeninis tobulinimasis“. Kategorijos teiginių turinio analizė leidžia identifikuoti esminę asmeninio tobulinimosi kryptį – tikslą, t. y. **tobulėjimą, galimybę nuolat save realizuoti naujai tiek asmeninėje, tiek profesinės veiklos srityse** (žr. 21 lentelę). („*Noras daugiau žinoti, siekti kažko daugiau. Eiti žingsnis į žingsnį su gyvenimu, su naujom technologijom, naujom idėjom. Pasiiekti savo srity daugiau žinių*“ (F5)). Be to, mokymas(is) suprantamas kaip **nuolatinis ir nenutrūkstamas procesas** („*Kaip nenutrūkstama styga*“ (F17)), kai jo **tęstinumas priklauso nuo paties asmens** (šiuo atveju pedagogo) pastangų („*Svarbiausia noras, kad nenutrūktų. Norėti vis tobulėti, į priekį eiti*“ (F14) (žr. 2 priedo 1 lentelę).

21 lentelė

Mokymo(si) proceso samprata ir mokymo(si) reikšmė ikimokyklinio ugdymo pedagogų požiūriu (N=18)

KATEGORIJA	SK.	Kategorija iliustruojančių teiginių pavyzdžiai Pateikti keli geriausiai kategoriją atspindintys teiginių pavyzdžiai
Mokymas(is) kaip profesinė pareiga	6	„ <i>Nes visas tas ir yra darbas. Vis tiek ir žinių, ir tobulinimasis, vis tiek dar prie to, kad ir darbe dirbdamas, vis tiek žinių įgyji ir visa kita, bet čia dar mokymasis tai taip pat kaip darbas. Užburtas ratas</i> “ (F15). „ <i>Aš tai pritariu kolegom, kad čia viskas, visos trys (darbas, žinios, tobulėjimas) nuomonės išsakytos, kad jos glaudžiai susijusios</i> “ (F17). „ <i>Man asmeniškai tai su darbu kažkaip, mokymasis – tai reiškia papildomas darbas</i> “ (F14).
Mokymas(is) kaip asmeninis tobulinimasis	30	„ <i>Man tai kursai visokie, savęs tobulinimas kažkoks</i> “ (F18). „ <i>Aš tai pritariu kolegom, kad čia viskas, visos trys (darbas, žinios ir tobulėjimas) nuomonės išsakytos, kad jos glaudžiai susijusios</i> “ (F17). „ <i>Nes visas tas ir yra darbas. Vis tiek ir žinių, ir tobulinimasis, vis tiek dar prie to, kad ir darbe dirbdamas, vis tiek žinių įgyji ir visa kita, bet čia dar mokymasis tai taip pat kaip darbas. Užburtas ratas</i> “ (F15).
Mokymas(is), kaip „kito“ mokymas / ugdymas (5	„ <i>Mokymasis – tai semtis ko nors iš kito patirties, o pats mokymas tai kai kitas moko</i> “ (F18). „ <i>Man visai kažkaip žinoma, kad su vaikais asocijuojasi, bet ir mes mokomės visą gyvenimą. Ir mokom, ir mokysimės</i> “ (F10). „ <i>Aš tai pritariu, kad mokomės visą gyvenimą. Ir patys tobulėjame, ir kitus mokome</i> “ (F13).

Analizuojamos kategorijos turinys taip pat liudija, kad **asmeninis tobulinimas(is) iš esmės yra siejamas su naujų žinių įgijimu** („*Aš tai pritariu kolegom, kad čia viskas, visos trys (darbas, žinios ir tobulėjimas) nuomonės išsakytos, kad jos glaudžiai susijusios*“ (F17)).

Disertacinio tyrimo kontekste reikšminga yra ir tai, kad kategorija „*Mokymas(is) kaip asmeninis tobulinimasis*“ parodė, jog **mokymą(si) pedagogai dažniausiai sieja su tradiciniais mokymo(si) būdais – kursais ir seminarais** („*Tai tas pats turbūt, pritariu visom. Ir jeigu iš vaikų, tai mokymasis iš, pirmiausia, savo auklėtojų, mokytojo, galų gale iš gerų pavyzdžių. O jeigu iš suaugusiojo pusės, tai vėlgi ir iš seminarų, kursų, einant tobulėjimo link*“ (F11)) (žr. 2 priedo 1 lentelę).

„*Mokymui(si) kaip „kito“ mokymui / ugdymui*“ tyrimo dalyviai, aptardami mokymo(si) sampratą, skiria mažiau dėmesio nei mokymui(si) kaip profesinei pareigai. Šios kategorijos turinys parodo, kad pedagogai, analizuodami mokymo(si) sampratą, „kito“ mokymo / ugdymo kontekste, daugiausia dėmesio skiria **mokymo ir mokymosi vienovei** („*Mokymasis – tai semtis ko nors iš kito patirties, o pats mokymas tai kai kitas moko*“ (F18)). Analizuojamos kategorijos turinys leidžia akcentuoti mokymo ir mokymosi procesų vienovei reikšmingą supratimą, kad bendraujant su „kito“ (ir nebūtinai tai institucionalizuota sąveika) vyksta **nuolatinis žinių ir žinojimo keitimosi procesas** („*Aš tai pritariu, kad mokomės visą gyvenimą. Ir patys tobulėjame ir kitus mokome*“ (F13)).

Kategorijos „Mokymas(is) kaip „kito“ mokymas / ugdymas“ turinys taip pat leidžia teigti, kad tyrimo dalyviai, stereotipiškai kalbėdami apie mokymo(si) procesą, akcentuoja **vienkryptį (sąveikos su vaiku) procesą, t. y. pedagogas moko, vaikas mokosi** („Man tai sukelia, kad mokymas lyg ir mokytojas, pedagogas moko, o mokymasis, kad vaikas mokosi“ (F8)) (žr. 2 priedo 1 lentelę).

Ikimokyklinio ugdymo pedagogų mokymo(si) tikslai / skatuliai. Ikimokyklinio ugdymo pedagogų mokymo(si) tikslai / skatuliai, kaip mano tyrime dalyvavę informantai, visų pirma yra susiję su *poreikiu tobulėti profesinėje srityje, t. y. tenkinti profesinio tobulinimosi poreikius*. Antrasis prasminis segmentas (ne toks reikšmingas nei jau minėtas) yra *noras mokyti(s) tam, kad būtų atsižvelgiama į aplinkoje vykstančius pokyčius, įgyjama naujų žinių (ne tik profesinių)*. Mažiausiai dėmesio skiriama *mokymo(si) tikslų / skatulių sąsajoms su kintančiais vaikų poreikiais* (kategorija „Kintantys vaikų poreikiai“ išreikšta silpniausiai).

Kategorija „Tobulėjimo profesinėje srityje poreikis“ yra viena reikšmingiausių ikimokyklinio ugdymo pedagogų mokymo(si) tikslų / skatulių kontekste. Kategorijos turinys rodo, kad tyrime dalyvavę informantai **profesinį tobulinimąsi supranta kaip neatskiriamą jų pedagoginės veiklos dalį, kuri užtikrina geresnius darbo rezultatus** („Niekada nėra tobulų žmonių, visą laiką reikia tobulėti, siekti geresnių rezultatų“ (F13)). Be to, tyrimo dalyviams svarbus yra toks mokymas(is), taip pat ir profesinis tobulėjimas, kuris **vyksta nuosekliai ir sistemingai įgyjant naujų žinių** („Ir galbūt ir dabartinių tų pedagogų, tokių ne senesnių imkim, tie senesni jau gal ne, bet tie dabartiniai tai ir siekia to, kad žingsnis po žingsnio eiti į priekį“ (F2)) (žr. 22 lentelę; 2 priedo 2 lentelę).

22 lentelė

Ikimokyklinio ugdymo pedagogų mokymo(si) tikslai / skatuliai (N=18)

KATEGORIJA	SK.	Kategoriją iliustruojančių teiginių pavyzdžiai <i>Pateikti keli geriausiai kategoriją atspindintys teiginių pavyzdžiai</i>
Kintantys vaikų poreikiai	4	<p>„Nu taip, nes vaikai keičiasi, viskas keičiasi ir iš kažkur toliau gaunam gal kitokių žinių, iš užsienio daug pareina tų visokių naujovių, tai mes bandom taikyt tai ugdymo visam procesui“ (F14).</p> <p>„Aš galvoju, kad net ir vaikai jau kitokie ateina į darželį, reikia tiesiog jau tokių specialią priegią prie jų turėti, nes jie jau nebe tokie, kaip sakykim, buvo prieš 20 metų vaikai ir dabar jie kokie. Tai mokymasis yra būtinas“ (F11).</p> <p>„Kadangi dabartiniai vaikai kartais daugiau žino nei suaugusieji, kad nebūtų taip, kad vos ne kiekvieną klausimą tu atsakysi aš nežinau, kad nors kažkiek eiti, ne tik, kad pačiam tobulėti, bet ir neatsilikti nuo jaunimo“ (F1).</p>
Kintanti aplinka	7	<p>„Nu taip, nes vaikai keičiasi, viskas keičiasi ir iš kažkur toliau gaunam gal kitokių žinių, iš užsienio daug pareina tų visokių naujovių, tai mes bandom taikyt tai ugdymo visam procesui“ (F14).</p> <p>„Aš irgi galvoju, kad dabar viskas eina į priekį, vis daug naujovių, tai reikia tobulintis“ (F15).</p> <p>„Būtinai svarbu, nes vis tiek laikas keičiasi, viskas keičiasi, turi tobulėti, nes kitaip sustosi vietoje viskas. Aš galvoju, kad būtinai“ (F11).</p>
Naujų žinių poreikis	7	<p>„Manau, kad svarbus, nes vis tiek tu turi tobulėt kažkokiose srityse, nes tu visko nežinai, o ikimokyklinėje įstaigoje tai daug sričių apima ir visą tą laiką tu vis kažką naujo turi sužinot ir pats sau ir kad kažkiek geriau dirbt būtų“ (F17).</p> <p>„Nu taip, nes vaikai keičiasi, viskas keičiasi ir iš kažkur toliau gaunam gal kitokių žinių, iš užsienio daug pareina tų visokių naujovių, tai mes bandom taikyt tai ugdymo visam procesui“ (F14).</p> <p>„Taip pat pritariu nuomonei“ (F16).</p>
Tobulėjimo profesinėje srityje poreikis	18	<p>„Būtinai, yra ir tie seminarai, kad per metus turi sudalyvauti kažkiek tai tų valandų, kad pasisemt naujovių. Aišku, ir iš tų senesnių auklėtojų mokaisi. Būtinai tai. Nes kitos vyresnės auklėtojos, kurios grįžusios iš seminarų, tiek daug įspūdžių pasakoja, atrodo, kad pirmą</p>

	<i>kartą girdėtų“ (F8.; „Niekada nėra tobulų žmonių, visą laiką reikia tobulėti, siekti geresnių rezultatų“ (F13). „Atsiranda jau kažkokios naujos technologijos, kurios tave priverčia tobulėti, norisi susipažinti su jomis. Juk negalima sėdėti vienoje vietoje“ (F12).</i>
--	--

Kategorijos turinys taip pat parodo, kad profesinis tobulėjimas yra siejamas su **mokymu(si) iš tos pačios profesijos atstovų** (<...> *Aišku, ir iš tų senesnių auklėtojų mokaisi. Būtinai tai <...> (F8)), mokymu(si) iš kitų asmenų (tiek vaikų, tiek ir suaugusiųjų), kurie nėra tiesiogiai susiję su pedagogo veikla. Ir vienu, ir kitu atveju gautos žinios pripažįstamos kaip reikšmingos dirbant pedagoginį darbą ikimokyklinio ugdymo įstaigose.*

Be to, pripažįstama ir **specialiai organizuojamų seminarų svarba** („*Būtinai, yra ir tie seminarai, kad per metus turi sudalyvauti kažkiek tai tų valandų, kad pasisemt naujovių <...> (F8).*)

Analizuojamos kategorijos turinys taip pat rodo, kad pedagogai pripažįsta ir **skirtingą jų požiūrį į mokymą(si)**, kuris paprastai yra nulemtas pedagogine veikla užsiimančio asmens amžiaus („<...> *Nes kitos vyresnės auklėtojos, kurios grįžusios iš seminarų, tiek daug įspūdžių pasakoja, atrodo, kad pirmą kartą girdėtų“ (F8).*

Remiantis kategorijos „*Tobulėjimo profesinėje srityje poreikis*“ turiniu galima identifikuoti vieną iš profesinio tobulėjimo tikslų – **tinkamai reaguoti į kintančius vaikų asmeninius ir ugdymo poreikius** („*Vis tiek jis yra būtinas, nesvarbu, kad šnekame apie mažus vaikus. Dabar kaip sako įtraukia naujas technologijas, įtraukia tą ir tą. Pats pedagogas pirma turi susipažinti.*“ (F3) (žr. 2 priedo 2 lentelę).

Kategorijos „*Kintantys vaikų poreikiai*“ turinys atskleidžia, kad ikimokyklinio ugdymo pedagogai mokymą(si) sieja su vaikų, t. y. **ugdytinių, kitoniškumu**. Labai svarbus minėtų pedagogų suvokimas, kad laikmetis, aplinka ir kiti faktoriai lemia vaikų poreikių kaitą („*Tai, be abejo, ir vaikų siekiai keičiasi, jie kitokie, prisiderinimas, sakykim, prie vaikų, visai kitokia karta auga. Mes privalom irgi žengti koja į koja su jų poreikiais*“ (F2)). Kaita tiesiogiai susijusi su pedagogų mokymosi tikslais, turiniu, metodais ir pan. Analizuojamos kategorijos turinys taip pat leidžia pastebėti, kad pedagogų **mokymo(si) tikslai / skatuliai yra siejami su užsienio pedagoginės patirties perėmimu**, t. y. kitų šalių geroji patirtis adaptuojama šalies ikimokyklinio ugdymo įstaigose. Reikia pastebėti ir tai, kad tyrimo dalyviai savo mokymosi tikslus labiausiai sieja su būtinybe ne tik tenkinti kintančius vaikų poreikius (paprastai nulemtus vis kitokio laikmečio), bet ir **įgyti naujų (ne tik profesinių) žinių ir taip neatsilikti nuo šiandieninių vaikų žinių ir žinojimo** („*Kadangi dabartiniai vaikai kartais daugiau žino nei suaugusieji, kad nebūtų taip, kad vos ne kiekvieną klausimą tu atsakysi „Aš nežinau“, kad nors kažkiek eiti, ne tik, kad pačiam tobulėti, bet ir neatsilikti nuo jaunimo*“ (F1)).

Kategorija „*Kintanti aplinka*“ parodo, kad pedagogai, dirbantys ikimokyklinio ugdymo įstaigose, mokymo(si) tikslus / skatulius labiausiai sieja su poreikiu **laiku ir tinkamai reaguoti į aplinkoje vykstančią pažangą, priimti ir adaptuoti inovacijas profesinėje veikloje** („*Būtinai svarbu, nes vis tiek laikas keičiasi, viskas keičiasi, turi tobulėti, nes kitaip sustosi vietoje viskas. Aš galvoju, kad būtinai*“ (F11)). Šios kategorijos turinys tai pat leidžia teigti, kad mokymo(si) procese, pedagogų nuomone, **svarbios**

dvi mokymo(si) kryptys – suaugusysis iš suaugusiojo ir suaugusysis iš vaiko („Lygiai pritariu. Būtinai, tiek jaunam, kad turi mokytis, semtis patirties iš vyresnių, kurie turi patirtį, vyresniem optimizmo, ryžto iš jaunesnio, kad perteiktų tą patirtį, tai čia neatskiriami dalykai, nes kiekvieną dieną keičiasi viskas“ (F9)). Tokia pedagogų pozicija rodo, kad **mokymo(si) procese pripažįstama informacijos, žinių, gautų ne tik iš suaugusiojo, bet ir iš vaiko, svarba**. „Kintančios aplinkos“ kontekste mokymo(si) tikslai taip pat siejami ir su poreikiu **tinkamai perduoti informaciją kitiems asmenims (taip pat ir vaikams)** („Jis būtinai, nes viskas keičiasi, ir pedagogas turi apsiskaityti, žinoti kaip kitam perduoti tą informaciją“ (F5)) (žr. 2 priedo 2 lentelę).

Vadinasi, galima teigti, kad šios kategorijos turinys parodo ir tai, jog ikimokyklinio ugdymo *pedagogai suvokia vaikų, t. y. socialinės grupės, įvairovę, tarpusavio kironiškumą, kuris lemia būtinybę suprasti, įvaldyti ir praktiškai naujai taikyti įprastus ugdymo metodus arba ieškoti naujų*.

Disertacinis tyrimas atskleidė „Naujų žinių poreikį“. Šios kategorijos turinys reikšmingas tuo, kad leidžia formuluoti išvadą, jog **pedagogai mokymą(si) identifikuoja kaip būtiną šiandieninės jų profesinės veiklos elementą** (<...> *Tai mokymasis yra būtinai*“ (F11)).

Naujas žinias informantai sieja su **geriau atliekama profesine veikla ir galimybe susipažinti su gerąja pedagogine užsienio patirtimi**.

Pažymėtina ir tai, kad pedagogai įžvelgia formalaus mokymosi trūkumą, t. y. akcentuojamas seminarų tematikų dubliavimas („*Naujovių parveža, atrodo tas pats seminaras, tas pats per tą patį, bet vis tiek kažko naujo parveža, ar pats važiuoji, perduodi*“ (F10)) (žr. 2 priedo 2 lentelę).

Mokymosi formų (tipų) reikšmė. Remiantis atlikto tyrimo rezultatais mokymosi formų (tipų) reikšmė ikimokyklinio ugdymo pedagogo profesinėje veikloje siejama su *formalioju, neformalioju ir informaliuoju mokymusi*. Tyrimas atskleidė, kad *pedagogai neformalų ir informalių mokymų identifikuoja kaip reikšmingesnę* (palyginti su formalioju) *profesinėje veikloje*.

Neformalusis mokymasis apibrėžiamas trimis kategorijomis, iš kurių labiausiai išreikštos „*Savo ir kitų pedagoginės veiklos stebėseną ir į(si)vertinimą*“ ir „*Naujų praktinės veiklos žinių ir įgūdžių įgijimas*“. Šių kategorijų turinys rodo, kad **ikimokyklinio ugdymo pedagogai neformalių mokymų sieja su galimybe praktinę veiklą tobulinti „čia ir dabar“:**

– savo darbo vietoje (1) („*Neformalus, manau. Nes, tarkim, kad ir atviros veiklos stebėjimas daugiau praktiškas, ką pats savo darbe gali padaryti, kažkur tobulėti*“ (F5)), kai neišeinant už institucijos ribų galima stebėti kitų pedagogų praktines veiklas ir vėliau konkrečius praktinės veiklos elementus taikyti, adaptuoti dirbant su savo grupės vaikais (tai reiškia, kad darbo vietoje labiau praktikuojamas stebėjimo metodas kaip būdas tobulinti profesinę kvalifikaciją);

– kitoje ikimokyklinio ugdymo institucijoje (2) („*Man irgi neformalus būtų, bet išskirčiau tikriausiai eiti pas koleges į kitus darželius, stebėti veiklą, kaip elgtis, kaip prarasti tą ugdomąją veiklą ir pasižiūrėti savo tą kartelę, kur gali save pakoreguoti. Aišku, ir savišvieta, nėra kalbos, ir skaitymas ir domėjimasis toje*

sirtyje“ (F11)) (žr. 23 lentelę, 2 priedo 3 lentelę), kai vyksta tarpinstitucinė gerosios praktinės patirties sklaida, taip prisidedama prie asmeninio pedagogo profesinio tobulinimosi.

23 lentelė

Mokymosi tipų (formaliojo ir neformaliojo) reikšmė ikimokyklinio ugdymo pedagogo profesinėje veikloje (N=18)

KATEGORIJA	SK.	Kategoriją iliustruojančių teiginių pavyzdžiai Pateikti keli geriausiai kategoriją atspindintys teiginių pavyzdžiai
FORMALUSIS MOKYMASIS		
Padėties kolektyve kaita	1	„Aš tai neturiu daug metų patirties, aš dirbu daržely penkis metus, tai man formalusis tikrai daug ką davė . Ir darbe į mane kitaip pradėjo žiūrėti ir pavydėti pradėjo, sako tik nesakyk, kad tu dabar į magistrantūrą dar stosi, atsirado tokia kaip ir konkurencija, todėl, kad aš esu jauna, nesu jauna amžiumi, bet darbe esu jauniki“ (F18).
Naujų bendrųjų / teorinių žinių įgijimas	4	„Man tai formalusis šiuo metu. Bent dabar. Nu, aš skaitau, kad mokausi formaliuotu, aš taip suprantu, ir man yra daugiau naudos negu aš į kokį nenaudingą seminarą važiuočiau , na man taip atrodo. Tikrai daugiau žinių pasisėmiau , į viską atsakingiau žiūriu ir mokytis pradėjau, turiu omenyje, kad nesimokiau būdama jauna, o dabar pasikeitė požiūris. Kiek aš dabar sėdžiu prie tų knygų tikrai labai daug, mokykloje tikrai taip nebūdavo, o dabar tai jau tikrai“ (F10). „Man galbūt būtų irgi formalus, nes esu beveik devynis metus išdirbusi užsienyje auklėtoja ir dabar du metus dirbu čia, Lietuvoj, tai vėl naujos sistemos, naujos taisyklės, tai galima sakyti, kad visus tuos devynis metus man reikia žinių , kad ir išbraukt kažką tai, nes čia nelabai tinka, ir dabar vėl iš naujo pradėti viską“ (F12); „Nes mes kelis paskutinius kartus, kai važiuojam į tuos seminarus, bet tą patį, ką mes čia universitete išgirstam. Dubliuojasi jau mums iš tikrųjų visa informacija tai turbūt todėl jau mūsų ir nebejudina. Nes tikrai, ir tos technologijos tos pačios ir mes dar daugiau žinome“ (F18).
Privaloma profesinės veiklos dalis	2	„O universitete jeigu mokytis, tai dažniau yra jau kaip ir privaloma , nes tu jau turi pakelt kokią kvalifikaciją ar ką, kad jau aukščiau lygi. Tada jau čia kaip ir privalomas dalykas yra .“ (F14). „Turiu omenyje, kad tas formalus priklauso kada tau reikia ir nuo to darbo pradžioje , aišku, paskui pabaigsiu gal ten būsiu atidirbus dešimt, penkiolika, man tada užteks to neformaliojo, bet man tai dabar labai gerai. Sakyčiau, tiesiog turėtų būti neformalus neatsiejamas nuo formalus <..> “ (F8).
NEFORMALUSIS MOKYMASIS		
Naujų praktinės veiklos žinių ir įgūdžių įgijimas	4	„O aš tai prieštaraučiau kolegei, kadangi į mokymąsi galbūt taip, požiūris yra kažkiek kitoks, vis tiek žiūri atsakingiau, jaunas taip nežiūrėjai, bet kadangi aš praktikos turiu jau labai daug , tai, pavyzdžiui, man dabar, aš kažką naujo sužinojau, negaliu sakyti, kad nieko, bet, pavyzdžiui, kas liečia darbą ir lyginant su paskaitom, tai tiesiai šviesiai pasakius, aš daugiau galiu pasakyti, nes kitur tose srityse, ką mums dėsto, jau yra pasenę gal, nes mes su tom naujovėm kiekvieną dieną susitinkam ir tiesiog, žiūrint dabar iš mano pozicijos, tai man svarbiau būtų neformalusis, praktika visa įgyta “ (F8). „Dar ir nuo žmogaus priklauso, nuo žmogaus siekio, bet taip dirbau ir su auklėtoja ir su auklėtoja metodinike, sakau, stebėjau ir man labiau neformalus. Daugiau tikrai ką sužinau “ (F9). „ Neformalus ugdymas, nes ir vaikams yra įdomiau , visokios naujos idėjos , nes pasenę dalykai nėra visiems įdomūs. Tie užsiėmimai veiklos yra daug įdomesni , vaikai gali pasirinkti“ (F13).
Naujų teorinių žinių įgijimas	2	„Prie to prisideda ir kiti kursai , jeigu nori kažką daugiau siekti, bet visų pirma tai savišvieta išėitų“ (F4). „Taip. Nes atsiliepiam būnų įvairių, auklėtojos grįžta iš kursų ir sako, kad viską žinojo maždaug, net būna, kad daug ką sužino ir naujo . Bet šiaip tai jos keičiasi , jeigu viena buvo vienais metais, tai ji nebeis kitais metais į tuos pačius. Jos grįžusios keičiasi, ką išgirdo, gal vienais metais buvo kažkas papildomai, kažko daugiau.“ (F13).
Savo ir kitų pedagoginės veiklos stebėseną ir į(si)vertinimas	5	„ Neformalus manau . Nes, tarkim, kad ir atviros veiklos stebėjimas daugiau praktiškas, ką pats savo darbe gali padaryti , kažkur tobulėti“ (F5). „Aš sutinku su kolege, kad per praktiką tu pasižiūri tau tas darbas tinka ar netinka . Be abejo, reikia šiek tiek ir to formalus, kad apsišviest, bet aš manau daugiau, svarbiausias yra neformalus.“ (F7); „ Neformalus svarbiausias “ (F6).
Savišvieta kaip	9	„Aš irgi, kad reikia visą laiką domėtis, skaityti, žiūrėti.“ (F17).

galimybė laisvai rinktis mokymosi turinį	<p>„Aš taip pat, bet galbūt kiek, kaip pasakyt, gal daugiau žinių iš literatūros, gal kad biškį daugiau praplėstų tą, kaip pasakyti ,mokymąsi. Taip, biškį didesnį, jeigu per tą patį eina visada, tai žinot, jeigu žmogus daug metų dirba, tai kažkaip jam gal jau tas pats per tą patį, tie seminarai, nieko naujo neišgirsi, gal nebeaktualu jau. Gal kitas žmogus ir atsisako“ (F16).</p> <p>„Man irgi neformalus būtų, bet išskirčiau tikriausiai eiti pas koleges į kitus darželius, stebėti veiklą kaip elgtis, kaip praveisti tą ugdomąją veiklą ir pasižiūrėt savo tą kartelę kur gali save pakoreguoti. Aišku ir savišvieta, nėra kalbos, ir skaitymas ir domėjimasis toje srityje.“ (F11).</p>
---	---

Neformaliojo mokymosi kontekste silpniausiai išreikšta kategorija „*Naujų teorinių žinių įgijimas*“ rodo, kad ikimokyklinio ugdymo **pedagogai kursų, seminarų pasiūlą ir turinį vertina kaip nepakankamai inovatyvius**. Kita vertus, dalyvavimą minėtuose renginiuose tyrimo dalyviai apibūdino kaip galimybę iš naujo apmąstyti savo profesinę veiklą („*Taip. Nes atsiliepiimų būną įvairių, auklėtojos grįžta iš kursų ir sako, kad viską žinojo maždaug, net būna, kad daug ką sužino ir naujo. Bet šiaip tai jos keičiasi, jeigu viena buvo vienais metais, tai ji nebeis kitais metais į tuos pačius. Jos grįžusios keičiasi ką išgirdo, gal vienais metais buvo kažkas papildomai, kažko daugiau*“ (F13)).

Apibendrinant neformaliojo mokymosi reikšmę ikimokyklinio ugdymo pedagogų profesiniam tobulinimuisi pažymėtini du esminiai aspektai, t. y. **galimybė mokytis savo darbo vietoje (dažniausiai pasitelkiant stebėjimo metodą) (1) ir tai daryti ne epizodiškai, o kiekvieną dieną (1)** („*Man labiau neformalus, kadangi dirbu su auklėtoja metodininke, tai stebiu, kiekvieną dieną man kaip nauja kažkas tai. Ir iš tikrųjų tos kvalifikacijos labai skiriasi, kur yra auklėtoja, o kur jau, užtat taip ir yra*“ (F9)) (žr. 2 priedo 3 lentelę).

Tyrimo dalyviai, analizuodami **informaliojo mokymosi svarbą** jų profesinei veiklai, pripažįsta, kad esminis tokio mokymosi privalumas – **galimybė greitai ir pagal individualius profesinius poreikius susirasti būtinos informacijos** („*Aš už savišvietą, iš savo asmeninės patirties galvoju, ką aš pasiekiu, ką aš turiu, ką žinau, aš viską pasiekiu pati, nes kiek iš patirties, iš kursų, esu ir pati vedusi seminarus ir iš kitų dalykų kitąkart pasižiūri, tada pats gali, savišvietos yra tada toks vienas, man atrodo, naudingiausių dalykų, kad tu gali atsirinkti, kas tau reikalinga. Tu pasirenki, kas tau svarbiausia, kas tau reikalinga tuo momentu, ir be to niekur*“ (F3)). Šiame kontekste aktualizuojamas informaliojo mokymosi pranašumas prieš mokymąsi kursų ar seminarų metu.

Remiantis kategorijos „*Savišvieta kaip galimybė laisvai rinktis mokymosi turinį*“ turiniu galima formuluoti prielaidą, kad **informalusis mokymasis siejamas su asmenybės ir jos profesinės veiklos tobulinimusi**.

Taip pat atkreiptinas dėmesys ir į tai, kad **informaliojo mokymosi pagrindas** – asmeninis **suinteresuotumas ir iniciatyvos**, kai savarankiškai ieškoma būtinos literatūros, domimasi įvairiais kitais šaltiniais („*Aš irgi, kad reikia visą laiką domėtis, skaityti, žiūrėti*“ (F17)). Informantai taip pat pripažįsta, kad yra atvejų, kai **profesiniai pasiekimai tiesiogiai susiję su informaliuoju mokymusi** („*Aš už savišvietą, iš savo asmeninės patirties galvoju, ką aš pasiekiu, ką aš turiu, ką žinau, aš viską pasiekiu pati, nes kiek iš patirties, iš kursų, esu ir pati vedusi seminarus, ir iš kitų dalykų kitąkart pasižiūri, tada pats gali,*

savišvietos yra tada toks vienas, man atrodo, naudingiausių dalykų, kad tu gali atsirinkti, kas tau reikalinga. Tu pasirenki, kas tau svarbiausia, kas tau reikalinga tuo momentu, ir be to niekur“ (F3)).

Aktualizuojant informaciojo mokymosi sąsajas su ikimokyklinio ugdymo pedagogų mokymusi ir profesiniu tobulėjimu, pažymėtina tai, kad **informalusis mokymasis** (bendraja prasme) **suvokiamas kaip papildantis neformalųjį mokymąsi** („Aš irgi pritarčiau, kad neformalus, netgi viskas, kas įeina į neformalųjį, yra labai svarbu, bet be savišvietos irgi, galvoju, kad nebūtų. Jeigu žmogus pats nenorėtų siekti kažko, neieškotų, tai nebūtų gero pedagogo, jeigu jis pats nesidėtų į galvą, kad jam viso šito reikia, o priverstinai, vėlgi, nieko iš to nebūtų gero“ (F11)) (žr. 3 priedo 3 lentelę) ir **svarbus pedagogo profesionalumui** („Sutinku su kolegės X nuomone, ir iš tikrųjų, kad kartais tas pamatymas žmoguje gal ir yra kartais daugiau. Kaip aš sakiau, gal aš turiu, bet nežinau, nuo ko pradėti, nežinau, ką daryti, ir kažkur tai pamačiau arba pasitarus su kažkuo tai, kokia idėja geresnė. Ir, žinoma, savišvieta. Tai yra labai svarbu, nes jeigu nėra noro kažką keisti, kažką daryti, tai tada nėra prasmės“ (F1)).

Formalusis mokymasis apibūdinamas kategorijomis „Naujų bendrųjų / teorinių žinių įgijimas“, „Privaloma profesinės veiklos dalis“ ir „Padėties kolektyve kaita“. Analizuodami formalųjį mokymąsi, informantai daugiau dėmesio skyrė tokio mokymosi pranašumui, palyginti su neformaliojo, t. y. akcentuota **formaliojo mokymosi nauda naujų žinių, būtinų profesinei veiklai, įgijimui** („Man tai formalusis šiuo metu. Bent dabar. Nu, aš skaitau, kad mokausi formalioju, aš taip suprantu, ir man yra daugiau naudos negu aš į kokį nenaudingą seminarą važiuočiau, na, man taip atrodo. Tikrai daugiau žinių pasisėmiau, į viską atsakingiau žiūriu ir mokytis pradėjau, turiu omenyje, kad nesimokiau būdama jauna, o dabar pasikeitė požiūris. Kiek aš dabar sėdžiu prie tų knygų, tikrai labai daug, mokykloje tikrai taip nebūdavo, o dabar tai jau tikrai“ (F10)). Taip pat pripažįstama požiūrio į išsilavinimą ir profesinę veiklą kaita. Tai reiškia, kad **formalusis mokymasis prisideda prie išsilavinimo svarbos suvokimo ir profesinės atsakomybės ugdymo**.

Kategorijos „Privaloma profesinės veiklos dalis“ turinys formaliojo mokymosi kontekste išreikštas silpniau. Turinio analizė leidžia pastebėti, kad ikimokyklinio ugdymo pedagogai **formalųjį mokymąsi tapatina su profesinės veiklos pradžia** („Turiu omenyje, kad tas formalus priklauso kada tau reikia ir nuo to darbo pradžioje, aišku, paskui pabaigsiu, gal ten būsiu atidirbus dešimt, penkiolika, man tada užteks to neformaliojo, bet man tai dabar labai gerai. Sakyčiau, tiesiog turėtų būti neformalus neatsiejamas nuo formalus <...>“ (F8)).

Atliktas tyrimas leido išskirti su pedagogo kaita susijusią kategoriją „Padėties kolektyve kaita“. Ši kategorija išreikšta silpniausiai, tačiau jos prasminis turinys reikšmingas tuo, kad **formalusis mokymasis tiesiogiai siejamas su pedagogo profesinio įvaizdžio kaita darbo vietoje** („Aš tai neturiu daug metų patirties, aš dirbu daržely penkis metus, tai man **formalusis tikrai daug ką davė**. Ir darbe į mane kitaip pradėjo žiūrėti, ir pavydėti pradėjo, sako, tik nesakyk, kad tu dabar į magistrantūrą dar stosi, atsirado tokia kaip ir konkurencija, todėl, kad aš esu jauna, nesu jauna amžiumi, bet darbe esu jauniklė“ (F18)).

Apibendrinant formaliojo mokymosi reikšmę ikimokyklinio ugdymo pedagogų profesiniam tobulinimuisi, galima teigti, kad, informantų nuomone, itin svarbi **formaliojo ir neformaliojo mokymosi dermė** („*Neformalus. Turiu omenyje, kad tas formalus priklauso kada tau reikia darbo pradžioje, aišku, paskui pabaigsiu, gal ten būsiu atidirbus dešimt, penkiolika, man tada užteks to neformaliojo, bet man tai dabar labai gerai. Sakyčiau, tiesiog turėtų būti neformalus neatsiejamas nuo formalus*“ (F13)) (žr. 3 priedo 3 lentelę). Esminė **formaliojo mokymosi nauda pedagogui siejama su galimybe užsiimti tokio tipo pedagogine veikla turint tam būtinų žinių bei būti pranašesniai kitų pedagogų atžvilgiu.**

Tyrimo rezultatų kontekste pažymėtina tai, kad pedagogai skiria mažai dėmesio **formaliojo, neformaliojo ir informinio mokymo(si) formų (tipų) dermei**. Tik vienu atveju akcentuotas minėtų mokymo(si) formų (tipų) suderinamumas kaip mokymo(si) tęstinumą užtikrinanti sąlyga („*Na, aš tai galvoju, kad jie yra neatsiejami, yra tiesiog tęstinumas neformalaus, bet su metais, aš sutinku su kolege X, kad daugiau tos naudos gauname neformalioje veikloje. Nors ir žinios tame formaliajame ir keičiasi, bet pagrindai tai lieka, kažką nauja dar pritaikyti darbe, tai išvažiuoji, pasisemi, sužinai, gali savo darbe kažką pritaikyti. To formaliam negausi, aš galvoju*“ (F10)) (žr. 3 priedo 3 lentelę).

Ikimokyklinio ugdymo pedagogų mokymo(si) veiksniai. Atliekant tyrimą daug dėmesio buvo skiriama siekiant išsiaiškinti, kaip ikimokyklinio ugdymo pedagogai išskiria *mokymo(si) tikslus / veiksnius*. Kategorizavus tyrimo metu surinktus duomenis, išskirtos trys mokymo(si) tikslų / veiksmų grupės: „*Teisiniai veiksniai*“, „*Instituciniai veiksniai*“ ir „*Asmeniniai veiksniai*“. Vidinis šių kategorijų turinys leidžia teigti, kad informantai labiausiai akcentuoja **asmeninius mokymo(si) veiksnius** ir juos sieja su asmeninių profesinių tikslų realizavimu, kai **mokomasi dėl savęs**.

24 lentelė

Ikimokyklinio ugdymo pedagogų mokymo(si) veiksniai (N=18)

KATEGORIJA	SUBKATEGORIJA	SK.	Kategoriją iliustruojančių teiginių pavyzdžiai * Pateikti keli geriausiai kategoriją atspindintys teiginių pavyzdžiai
Teisiniai veiksniai (5)	Pedagoginės veiklos reglamentavimas	5	„ <i>Taip, nes be to diplomo negali įdarbinti.</i> “ (F13). „ <i>Aš tai ėjau, dirbau, mane nuleido, nužemino, nes nesu baigusi specialybės</i> “ (F14). „ <i>Tos kvalifikacijos, kurių mes dabar įgysim, reikalauja mūsų darbas</i> “ (F2).
Instituciniai veiksniai (8)	Karjeros perspektyvos	3	„ <i>Jeigu nebūčiau paaukštinta, tikrai nebebūčiau sugalvojus vėl eiti mokytis, nes stažo man užteko, kvalifikaciją turėjau, bet kadangi buvau paaukštinta ir be aukšto mokslo negaliu dirbti pavaduotojos darbo</i> “ (F8); „ <i>Tai automatiškai visi žmogiškieji dalykai, tai yra geresnės pareigos, didesnė alga, lengvesnis pragyvenimas</i> “ (F3). „ <i>Kad ir sugebi dirbt su vaikais, pavyzdžiui, kai dirbau šeimnininkute, ir kaip stebi auklėtoja dirba, dvidešimt trys metai stažas. Triaškį dedu. Taip, kad šeimnininkutė eina ir tvarko vaikus</i> “ (F4).
	Vadovo skatinimas	5	„ <i>Na, aišku, aš tikrai nesigailiu, net nepajutau, kaip prabėgo, nes tiesiog išstūmė mane, nes aš tikrai nenorėjau, nes stažą aš turėjau, priešmokyklinį turėjau, galėjau dirbti ir, bet dabar tikrai nesigailiu, džiaugiuosi, bet, žiūrint iš pirmos pozicijos, tai sėdžiu čia atvartyta per prievartą</i> “ (F8). „ <i>Vadovui irgi gal šiek tiek. Bet labiausiai tai sau, dėl savęs</i> “ (F17). „ <i><...> yra norinčių. Aišku, direktorei tai taip pat, jinai gi irgi yra suinteresuota, mus ragina mokytis, kad pritaipom kolektyve, tai nelabai gal ir norėtų keisti. Jinai taip pat suinteresuota, kad mes mokytumėmės</i> “ (F18).
Asmeniniai	Profesinis	2	„ <i>Tobulėti reikia nuolat šiame darbe</i> “ (F7).

veiksniai (16)	tobulinimasis		Tai turbūt irgi dėl savęs, o paskui gal jeigu jau įgyni čia naujų žinių ir visko, atsiranda gal kažkokia nauja kolegė irgi kuriai galėtum patarti kažką, jeigu tu jau jauties stipresnis, o ji jaučiasi silpnesnė tai patarti, pamokyti. (F9).
	Profesinių tikslų realizavimas	9	„Sau pačiam.“ (F10); „Visų pirma sau pačiai tikriausiai. Įrodyti, kad galiu ir aš kažką pasiekt dėl savęs.“ (F11); „Tai turbūt irgi dėl savęs, o paskui gal jeigu jau įgyni čia naujų žinių ir visko, atsiranda gal kažkokia nauja kolegė irgi, kuriai galėtum patarti kažką, jeigu tu jau jauties stipresnis, o ji jaučiasi silpnesnė, tai patarti, pamokyti“ (F9).
	Darbo vietos išsaugojimas	2	„Dėl savęs kaip dirbančios, tai jums kaip ir ne tik sau, nes kitaip jūs darbą prarasit.“ (F14). „Kai mes pradėjom dirbti tai nebuvo, todėl ir pradėjom dirbti, nes tikrai nebuvo kam kaimė dirbti, bet dabar jau yra ir jaunų studentų baigusiu dieninį ir yra kaimė užsistovėję ir norėtų dirbti, todėl esam priverstos mokytis“ (F18).
	Didesnio atlygio siekis	1	„Tai automatiškai visi žmogiškieji dalykai, tai yra geresnės pareigos, didesnė alga, lengvesnis pragyvenimas“ (F3).
	Išsilavinimas kaip išliekamoji vertė	2	„Kad kažką po savęs palikti, dar yra puiki patirtis sau ir vaikam.“ (F13). „Mano vaikams, mano vyrui“ (F1).

Kategorija „Asmeniniai veiksniai“ apibūdinama penkiomis subkategorijomis, iš kurių stipriausiai akcentuojama subkategorija „Profesinių tikslų realizavimas“. Šios subkategorijos turinys atskleidžia, kad ikimokyklinio ugdymo pedagogai mokosi (kaip jau ir buvo minėta) **dėl savęs (1)**, **dėl savęs ir įristaigos vadovo (2)**, **dėl savęs ir galimybės perduoti gerą patirtį kolegoms (3)**. *Mokymasis dėl savęs (1) yra labiausiai išreikštas mokymo(si) tikslas / veiksnys, jis siejamas su įrodymu, kad, pasitelkus asmenines pastangas, galima pasiekti visų užsibrėžtų profesinių tikslų („Visų pirma sau pačiai tikriausiai. Įrodyti, kad galiu ir aš kažką pasiekt dėl savęs.“ (F11)).*

Kategorija „Asmeniniai veiksniai“ taip pat atskleidžia, kad pedagogus mokytis skatina ir kiti veiksniai, pavyzdžiui, **siekis gauti didesnę atlyginimą, išsaugoti darbo vietą** (tapti konkurencingesniais darbo rinkoje), **tobulėti profesinėje srityje**. Antrajam mokymo(si) veiksmui būdingas kolegialumo aspektas – galimybė konsultuoti kolegas. Analizuojamos kategorijos turinys išryškino išsilavinimo, kuris laikomas vertybe, aspektą, t. y. išsilavinimo įgijimas suvokiamas kaip „palikimas“ šeimos nariams („**Mano vaikams, mano vyrui**“ (F1)).

Ikimokyklinio ugdymo pedagogų mokymą(si) lemia „Karjeros perspektyvos“ ar „Vadovo skatinimas“ (žr. kategoriją „Instituciniai veiksniai“). „Instituciniai veiksniai“ atskleidžia, kad vadovo skatinimas mokytis yra susijęs su požiūriu į procesus, kurie vyksta institucijoje, t. y. **rūpinimusi pedagogų kompetencijų tobulinimu, siekiu užtikrinti nuolatinę kaitą ir ugdymo proceso kokybę** („<...> yra norinčių. Aišku, direktorei tai taip pat, jiniai gi irgi yra suinteresuota, mus ragina mokytis, kad pritaipom kolektyve, tai nelabai gal ir norėtų keisti. Jiniai taip pat suinteresuota, kad mes mokytumėmės“ (F18)). Reikšmingas ir vadovo skatinimas, susijęs su **rūpinimusi pedagogų karjera** (pedagogas → pavaduotojas; auklėtojo padėjėjas → auklėtojas) („**Kad ir sugebi dirbt su vaikais, pavyzdžiui, kai dirbau šeiminkute, ir kaip stebi auklėtoja dirba, dvidešimt trys metai stažas. Triaškį dedu. Taip, kad šeiminkutė eina ir tvarko vaikus**“ (F4)).

Tyrimo dalyviai, aptardami „*Teisinius veiksnius*“, kurie turi tiesioginės įtakos ikimokyklinio ugdymo pedagogų mokymo(si) tikslams / veiksniams, akcentuoja **galimybės užsiimti pedagogine veikla reglamentavimą**. Kategorija „*Pedagoginės veiklos reglamentavimas*“ atskleidžia, kad pedagogai išsilavinimo svarbą pedagoginėje veikloje grindžia valstybiniais dokumentais, įpareigojančiais įgyti atitinkamą išsilavinimą („*Taip, nes be to diplomo negali įdarbinti*“ (F13)) ir negatyvia asmenine profesine patirtimi (žemesnių pareigų skyrimas) („*Aš tai ėjau, dirbau, mane nuleido, nužemino, nes nesu baigusi specialybės*“ (F14)).

Apibendrinant būtų galima teigti, kad ikimokyklinio ugdymo pedagogų mokymo(si) tikslai / veiksniai labiausiai susiję su **paties pedagogo noru mokytis ir taip realizuoti užsibrėžtus profesinius tikslus**. Tiesioginės įtakos turi **vadovo skatinimas ir įstatymais įtvirtinta būtinybė siekiantiems užsiimti pedagogine veikla įgyti atitinkamą išsilavinimą**.

Asmeniniai mokymąsi skatinantys veiksniai. Tyrimo informantai (ikimokyklinio ugdymo pedagogai), pristatydami veiksnius, kurie juos skatina mokytis, labiausiai akcentavo **asmeninius (vidinius) veiksnius**. Vidiniai veiksniai apima „*Karjeros planavimą ir rūpinimąsi atlyginimu*“, „*Asmeninį augimą*“, „*Profesinį augimą*“ ir „*Mėgiamą profesinę veiklą*“ (žr. kategoriją „*Vidiniai veiksniai*“).

Remiantis atlikto tyrimo rezultatais galima teigti, kad **ikimokyklinio ugdymo pedagogų mokymasis išskirtinai grindžiamas pagrindiniu tikslu – augti patiems kaip asmenybėms**. Subkategorijos „*Asmeninis augimas*“ turinys minėtą pagrindinį pedagogų mokymosi tikslą detalizuoja ir atskleidžia, kad tokio tikslo išsikėlimas ir jo realizavimas yra grindžiamas esmine pozicija – **mokymasis dėl savęs, dėl savigarbos išlaikymo** („*Tiesiog, dabar man gal jau irgi savigarba, kaip čia sakė, materialinės tai irgi, nes dabar baigus, aišku, kvalifikaciją kelti, dar toliau tobulintis, dar daugiau man bus tų materialinių, ne naudos, bet išlaidų. Man dabar pagrindinis būtų kaip ir savigarba, norėjot, aš turiu, ir kaip kad Jūs sakėt, kad tokia tikimybė, kad dar kažką aukščiau, jeigu taip norėjot, tai dabar aš ir eisiu. Nu, aišku, žinios tai paskui savaime skleidžiasi*“ (F8)) (žr. 25 lentelę; 2 priedo 5 lentelę).

25 lentelė

Mokymąsi skatinantys veiksniai (N=18)

KATEGORIJA	SUBKATEGORIJA	SKAIČIUS	Kategoriją iliustruojančių teiginių pavyzdžiai <i>Pateikti keli geriausiai kategoriją atspindintys teiginių pavyzdžiai</i>
Vidiniai veiksniai (36)	<i>Karjeros planavimas ir rūpinimasis atlyginimu</i>	8	„ <i>Dabar sėdžiu ir galvoju, kodėl aš čia, tikriausiai tas atėjimas į tą darbą buvo ir labai greitas pasitikėjimas manimi iš administracijos pusės ir paskata per trumpą laiką, sakykim, pamatė ir paskatino mane mokytis, ir būtent noras pakilti iš vienu pareigų į aukštesnes. Ir tas pamatymas, per trumpą laiką aš supratau, kad man patinka tas darbas, po ilgo laiko, kuris man visiškai nebuvo surištas su darbu su vaikais. Būtent paskata, pamatymas, supratimas, kad galiu aš tą daryti.</i> “ (F2). „ <i>Pasirinkimas, kad pakilt laiptuku aukščiau, gerai sutariu su vaikais, ir todėl reikia pabandyt šį darbą, ir paskatinimas iš administracijos buvo</i> “ (F6); „ <i>Visų pirma buvo materialinės, nes kaip pažiūrėjom, kai pradėjau dirbti, čia gal tik mano požiūris, kad ne ką mažiau sugebi dirbti negu kiti, bet atlyginimą gauni per pus mažesnį, nes neturi išsilavinimo ir negali pereit kažkaip tai. Visų pirma finansai tikriausiai ir noras visų pirma turėjo būt dar, savęs pasirodymas, savigarba gal tokia, kad sugebu</i> “ (F15).
	<i>Asmeninis augimas</i>	15	„ <i>Visų pirma buvo materialinės, nes kaip pažiūrėjom, kai pradėjau dirbti, čia gal tik mano požiūris, kad ne ką mažiau sugebi dirbti negu kiti, bet atlyginimą</i> “

			<p>gauni perpus mažesni, nes neturi išsilavinimo ir negali pereit kažkaip tai. Visu pirma finansai tikriausiai ir noras visų pirma turėjo būt dar, savęs pasirodymas, savigarba gal tokia, kad sugebu“ (F15).</p> <p>„Noras įrodyti kitiems, kad tikrai galiu, kad nesu menkesnė ar žemesnė už kitus. Kas dar, sužinoti kažką, kaip iš tikrųjų reikia dirbti, kaip kas yra, dėl profesinių žinių..“ (F11).</p> <p>„Aišku, kai mokaisi tai keičiasi požiūris, dar ir į tave kitaip žiūri, jau kažkaip ir vertina ir priima į savo tarpą“ (F9).</p>
	Profesinis augimas	7	<p>„Žinių įgijimas, mokymasis dėl savęs ir kad darbą turėčiau“ (F16);</p> <p>„Žinių įgijimas, darbo išsaugojimas ir diplomas“ (F18);</p> <p>„Atsiranda kažkokios naujovės, kurios sudomina ir pačiam tada įdomu yra mokytis, kažką naujo sužinoti“ (F15).</p>
	Mėgstama profesinė veikla	6	<p>„Visada sau sakiau, kad vidurinio išsilavinimo man neužteks, reikia siekti kažko daugiau. Kitas buvo tikslas, dėl ko atėjau, tai buvo mano draugo motina, tarkim, jos pavyzdžiu norėjau sekti, kažkoks tai autoritetas buvo, o taip pat meilė vaikams“ (F13).</p> <p>„Na, tai taip pat, profesijos įgijimas paskatino aišku kad, nes ,kaip sakiau, kad grįžau, tai grįžau kaip ir tuščia, be nieko. Aišku, buvo ten baigti ten kažkokie tai kursai, bet aš gi nesusirasiu darbo, atėjusi su kažkokiu pažymėjimu, kad aš ten kažką tai baigiau. Daugiau gal, nu pagrinde remiasi, kad gaučiau tą specialybę, nes man dirbti su vaikais patinka. Nu, tai iš tos pačios paėmus pusės, kad turi turėt tą kantrybę, tą meilę vaikam ir įrodyt, ateit, kad galėtum dirbt“ (F12).</p> <p>„Aš tai jeigu nesimokyčiau, darbo netekčiau, antras veiksnys, dėl to, kad man patinka su vaikais dirbti, šiaip turiu socialinio darbo specialybę, bet negaliu su ja dirbti. Na, patinka tas darbas, ir tiek“ (F5).</p>
Išoriniai veiksniai (9)	Ištaigos suinteresuotumas	2	<p>„Pasirinkimas, kad pakilt laiptuku aukščiau, gerai sutariu su vaikais ir todėl reikia pabandyt šį darbą ir paskatinimas iš administracijos buvo“ (F6);</p> <p>„Dabar sėdžiu ir galvoju, kodėl aš čia, tikriausiai tas atėjimas į tą darbą buvo ir labai greitas pasitikėjimas manimi iš administracijos pusės ir paskata per trumpą laiką, sakykim, pamatė ir paskatino mane mokytis, ir būtent noras pakilti iš vienu pareigų į aukštesnes. Ir tas pamatymas, per trumpą laiką aš supratau, kad man patinka tas darbas, po ilgo laiko, kuris man visiškai nebuvo surištas su darbu su vaikais. Būtent paskata, pamatymas, supratimas, kad galiu aš tą daryti“ (F2).</p>
	Šeimos suinteresuotumas	1	<p>„Na, man taip pat, kad diplomą gaut,i darbą išsaugoti, na, ir šeima skatina, ir pačios noras kažką pasiekti daugiau“ (F17).</p>
	Formalūs reikalavimai profesijai	5	<p>„Žinių įgijimas, darbo išsaugojimas ir diplomas“ (F18).</p> <p>„Na, man taip pat, kad diplomą gauti ,darbą išsaugoti, na, ir šeima skatina, ir pačios noras kažką pasiekti daugiau“ (F10).</p> <p>„Na, tai taip pat, profesijos įgijimas paskatino aišku kad, nes kaip sakiau, kad grįžau, tai grįžau kaip ir tuščia, be nieko. Aišku, buvo ten baigti ten kažkokie tai kursai, bet aš gi nesusirasiu darbo, atėjusi su kažkokiu pažymėjimu, kad aš ten kažką tai baigiau. Daugiau gal, nu pagrinde remiasi, kad gaučiau tą specialybę, nes man dirbti su vaikais patinka. Nu tai iš tos pačios paėmus pusės, kad turi turėt tą kantrybę, tą meilę vaikam ir įrodyt, ateit, kad galėtum dirbt“ (F12).</p>
	Autoriteto įtaka	1	<p>„Visada sau sakiau, kad vidurinio išsilavinimo man neužteks, reikia siekti kažko daugiau. Kitas buvo tikslas, dėl ko atėjau, tai buvo mano draugo motina, tarkim, jos pavyzdžiu norėjau sekti, kažkoks tai autoritetas buvo, o taip pat meilė vaikams“ (F13).</p>

Analizuojamos subkategorijos turinys išryškina ir tai, kad ikimokyklinio ugdymo pedagogai asmenybės auginimą sieja su galimybe **įrodyti sau ir kitiems, kad mokydami jie gali pasiekti daugiau nei yra pasiekę** („Aišku, kai mokaisi, tai **keičiasi požiūris, dar ir į tave kitaip žiūri, jau kažkaip ir vertina ir priima į savo tarpą**“ (F9)). Taip kinta aplinkinių požiūris, auga personalo (kitų įstaigoje dirbančių kolegų) pasitikėjimas. Pedagogai iš dalies pripažįsta, kad mokymasis jiems taip pat sukelia pasitenkinimą ir taip sudaro galimybę neatsilikti nuo laikmečio keliamų reikalavimų.

Tyrimo dalyviai, atskleiddami „Profesinio augimo“ aspektą, daugiausia dėmesio skiria **naujų žinių įgijimui** („*Žinių įgijimas, darbo išsaugojimas ir diplomas.*“ (F18)). Šio mokymąsi skatinančio veiksnio svarba visų pirma siejama su paties pedagogo asmeniniu iniciatyvumu **domintis profesinėmis naujovėmis** ir sėkmingu karjeros planavimu, didesniu atlyginimu, darbo išsaugojimu („*Žinios, kad įgysiu žinių, kurias galėsiu pritaikyti darbe, geresnė alga ir turėsiu aukštą išsilavinimą*“ (F7)) (žr. 2 priedo 5 lentelę).

Subkategorijos „*Karjeros planavimas ir rūpinimasis atlyginimu*“ turinys leidžia teigti, kad planuojant profesinę veiklą svarbus yra **vidinis pedagogo nusiteikimas mokytis**. Vidinį nusiteikimą tyrimo informantai sieja su įsitikinimu, kad pedagoginis darbas yra priimtinas, o užsiimant šia veikla galima pasiekti itin aukštų profesinės veiklos rezultatų („*Pasirinkimas, kad pakilt laiptuku aukščiau, gerai sutariu su vaikais ir todėl reikia pabandyt šį darbą ir paskatinimas iš administracijos buvo*“ (F6)).

Vidinį pedagogo nusiteikimą pastiprina **įstaigos administracijos paskatinimas ir palaikymas** („*Dabar sėdžiu ir galvoju, kodėl aš čia, tikriausiai tas atėjimas į tą darbą buvo ir labai greitas pasitikėjimas manimi iš administracijos pusės ir paskata per trumpą laiką, sakykim, pamatė ir paskatino mane mokytis, ir būtent noras pakilti iš vienu pareigų į aukštesnes. Ir tas pamatymas, per trumpą laiką aš supratau, kad man patinka tas darbas, po ilgo laiko, kuris man visiškai nebuvo surištas su darbu su vaikais. Būtent paskata, pamatymas, supratimas, kad galiu aš tą daryti*“ (F2)). Šiame kontekste aktualizuojamas (nors ir nežymiai) **darbo išsaugojimo ir galimybės gauti didesnę atlyginimą aspektai**.

Kategorija „*Vidiniai veiksniai*“ atskleidė dar vieną ikimokyklinio ugdymo pedagogus skatinantį mokytis veiksnį – „*Mėgstama profesinė veikla*“. Ši subkategorija parodo, kad pedagogus skatina mokytis **patinkantis ir įdomus darbas su vaikais** („*Aš tai jeigu nesimokyčiau, darbo netekčiau, antras veiksnys, dėl to, kad man patinka su vaikais dirbti, šiaip turiu socialinio darbo specialybę, bet negaliu su ja dirbti. Na, patinka tas darbas, ir tiek*“ (F5)).

Taip pat svarbu pažymėti, kad pedagogai pripažįsta dirbantys **todėl, kad myli ir gerbia vaikus** („*Na, iš tikrųjų turbūt tai, kad pakelt savo kartelę aukščiau negu yra, o kadangi daržely ne tik meilė vaikams, bet ir pagarba jų atžvilgiu, ir kad paprasčiausios pasakos klausymas ar žiūrėjimas animacinių filmų man ir paskui aptarimas su tais pačiais vaikais yra be galo įdomus, ir kad ir tie santykiai yra labai šilti ir gražūs, o trečias, kaip sakė mano dukrytė, juk nepabandžius tai nežinosi*“ (F1)) (žr. 2 priedo 5 lentelę).

Aktualizuodami **kitus (išorinius) mokymosi veiksnius**, ikimokyklinio ugdymo pedagogai daugiausia dėmesio skiria „*Formaliesiems reikalavimams profesijai*“. Šios subkategorijos turinio analizė leidžia identifikuoti, kad formaliojo išsilavinimo įgijimas tiesiogiai siejamas su **galimybe užsiimti pedagogine veikla, t. y. ieškoti darbo arba išsaugoti turimą pedagoginį darbą** („*Žinių įgijimas, darbo išsaugojimas ir diplomas*“ (F18)).

Kiti „*Išoriniai veiksniai*“ yra išreikšti gerokai menčiau. Jie leidžia pastebėti, kad pedagogus mokytis tam tikrais atvejais **skatina įstaigos administracija, šeima arba turimas autoritetas**.

Remiantis 5 lentelės turinio analize galima formuluoti apibendrinančią išvadą, kad ikimokyklinio ugdymo pedagogų mokymuisi daugiausia įtakos turi **vidiniai veiksniai, kurie pirmiausia orientuoti į**

pedagogo kaip asmens augimą. Asmens augimas šiuo atveju siejamas ir su galimybe kelti savigarbą, įrodyti sau ir kitiems, kad esi pasirengęs, tobulėji kaip asmenybė ir kaip tos srities specialistas. Išorinių veiksmų kontekste lemiamas vaidmuo pedagogų mokymosi procese tenka įstaigos vadovui, nes jis rūpinasi tinkamu pedagoginio personalo išsilavinimu.

Efektyviausi ikimokyklinio ugdymo pedagogų mokymo(si) būdai. Taikant *focus grupės* tyrimo metodą aiškintasi, kokius mokymo(si) būdus ikimokyklinio ugdymo pedagogai laiko efektyviausiais. Tyrimas atskleidė, kad pedagogams **efektyviausi mokymo(si) būdai yra „Stebėjimas“ ir „Praktinė ugdomoji veikla“**. Kategoriją „Stebėjimas“ apibūdina dvi subkategorijos, kurių turinys leidžia teigti, kad mokant(is) svarbus yra „Kolegų stebėjimas“ ir „Ugdytinių stebėjimas“. Antroji subkategorija išreikšta nežymiai stipriau. Jos turinys parodo, kad ikimokyklinio ugdymo pedagogams itin svarbus ugdytinių stebėjimas, kuris „čia ir dabar“ jiems teikia informacijos apie ugdomosios veiklos tinkamumą vaikams. Stebėdami grupės auklėtinius, pedagogai greičiausiai gauna grįžtamąjį ryšį, t. y. sužino vaikų reakciją į jiems pasiūlytas veiklas, išsiaiškina, pavyko ar nepavyko prisitaikyti prie vaikų poreikių ir interesų („*Tai žiūrėt vaikų poreikius ir tada pagal jų poreikius tu mokaisi ta linkme, kad jie gautų to, ko jiems reikia*“ (F5)) (žr. 2 priedo 6 lentelę).

26 lentelė

Efektyviausi ikimokyklinio ugdymo pedagogų mokymo(si) būdai (N=18)

KATEGORIJA	SUBKATEGORIJA	SK.	Kategoriją iliustruojančių teiginių pavyzdžiai * Pateikti keli geriausiai kategoriją atspindintys teiginių pavyzdžiai
Stebėjimas (13)	Kolegų stebėjimas	6	„Taip, mes einam viena kitą stebėti , nes kadangi mūsų nedidelis darželis, tik keturios grupės tai tiesiog pernai kaip tik sustatėm, tai tik trys grupės vedė atviras veiklas . Šiomet leidom vienai pailsėti, tai kitos trys ten pasiliko.“ (F8); „Iš pačių vaikų, iš kolegų “ (F7). „Iš tikrųjų daug ko išmoksti iš pačių vaikų, nes jie daug labai duoda. Kitąsyk iš pirmo žvilgsnio atrodo, kad tai labai neprotinga ar dar kažkas, o paskui randi, kad vis dėlto tie vaikai duoda tą tokį kažkokį, ir plius patirtis, kada stebi kažką tai, su kuriuo daugiau bendrauji iš pedagogų ir gali kažką patarti, pasakyti, ir plius stebėjimas“ (F1).
	Ugdytinių stebėjimas	7	„Pavyzdžiui, kaip aš sugebu vaikučius sudominti, aš iškart stebiu, kaip vaikai elgiasi mano pasakojime ar rodyme“ (F4). „Iš tikrųjų daug ko išmoksti iš pačių vaikų, nes jie daug labai duoda . Kitąsyk iš pirmo žvilgsnio atrodo, kad tai labai neprotinga ar dar kažkas, o paskui randi, kad vis dėlto tie vaikai duoda tą tokį kažkokį, ir plius patirtis, kada stebi kažką tai, su kuriuo daugiau bendrauji iš pedagogų, ir gali kažką patarti, pasakyti, ir plius stebėjimas “ (F1). „Taip, kartais duoda net idėjų . Arba paprasčiau, jie kartais net nesupranta, kad duoda tą idėją, bet tu pastebi, pačiame bendravime tas toksai būna “ (F2).
Praktinė ugdomoji veikla (8)		8	„Man atrodo pačios darbas kiekvieną dieną , nes tik per savo padarytą darbą eini iki galo, nes kai jį pradedi, turi pabaigt, ir kol pats neįsigilini, ir nesuprant, i ir neišeina, o neišeit gali kiekvieną dieną, ir negali būt, kad išeis kažkada, bet vis tiek galvoji, kad išeis kažkada, nes tai yra vaikai . Dirbant, aišku, administracinį darbą tai yra dokumentai, dokumentacija, bet čia yra vaikai, čia ne popierius, nepadėsi, nepastumsi ir nepasakysi, kad čia rytoj ar poryt, o kur yra vaikai, ten visada šventė“ (F3). „Dar praktika , nes jeigu nėra praktikos nėra ir patirties “ (F16). „Per praktiką . Pavyzdžiui, kaip aš sugebu vaikučius sudominti, aš iš kart stebiu kaip vaikai elgiasi mano pasakojime ar rodyme“ (F4).
Reflektavi mas (4)	Aptarimai su kolegomis	4	„Pavyzdžiui, man liepą, kai tik pradėjau dirbti, ir skaitau, kad jau baigiu išgyventi, nes jauni dar neturi praktikos, ir jaunesniems gal tai atsibodo, kurie nenori keistis, tai buvo organizuojamos metodinės dienos ir važiuodavom viso rajono auklėtojos, ir stebėdavom praktines veiklas, paskui aptarimai buvo,

			viskas“ (F10). „Iš tikrųjų daug ko išmoksti iš pačių vaikų, nes jie daug labai duoda. Kitąsyk iš pirmo žvilgsnio atrodo, kad tai labai neprotinga ar dar kažkas, o paskui randi, kad vis dėlto tie vaikai duoda tą tokį kažkokį, ir plius patirtis, kada stebi kažką tai, su kuriuo daugiau bendrauji iš pedagogų ir gali kažką patarti, pasakyti, ir plius stebėjimas“ (F1).
Moksliniai-praktiniai renginiai (2)	Konferencijos	1	„Jeigu žiūrint iš mano pusės, tai man labiau patinka irgi tos edukacinės kelionės į kitas mokyklas, nes tada ten ir mokykla prisistato, ir juos pamatai, viską aprodo, apžiūri, kažką gali sau pritaikyti, parsivežt. Gerai dar būna, ka būna konferencijos, tada irgi visi pasitempę ir galima į kitus žmones pažiūrėt kitu aspektu, jie kažkaip iškyla tavo akyse“ (F9).
	Seminarai	1	„Aš be galo turiu gerą pavyzdį – auklėtoją savo kolegę, kuri autoritetas yra be galo didelis. A, ir, sakau, administracijos, jeigu čia skaitosi, administracijos noras kelti mūsų tą tokį lygį. Skatina organizavimas visokių paskaitų, neseniai praėjom lyderystės kursus, kurie buvo be galo įdomūs ir naudingi kaip kolektyvui. Pas mus.“ (F2).
Projektinė veikla (1)		1	„Man gal ne mokymai, man labiau patinka kai vyksta organizuoti kažkas, kažkokie tai projektai kaip pasirodo, nes aš ir pati mėgstu organizuoti iš kažką tai, taip ir į kitus pasižiūrėt.“ (F10).
Savišvieta (1)	Skaitymas	1	„Pavyzdžiui man, liepą, kai tik pradėjau dirbti, ir skaitau, kad jau baigiu išgyventi, nes jauni dar neturi praktikos, ir jaunesniems gal tai atsibodo, kurie nenori keistis, tai buvo organizuojamos metodinės dienos ir važiuodavom viso rajono auklėtojos, ir stebėdavom praktines veiklas, paskui aptarimai buvo, viskas“ (F10).

Pedagogai taip pat pripažįsta, kad mokymasis iš ugdytinių vyksta ne tik stebint juos pedagogo pasiūlytose veiklose, bet ir **bendraujant ar stebint spontanišką, neplanuotą veiklą** („Taip, kartais duoda net idėjų. Arba paprasčiau jie kartais net nesupranta, kad duoda tą idėją, bet tu pastebi, pačiame bendravime tas toksai būn.“ (F2)). Minima, kad šiais laikais ir patys vaikai pasidalina mintimis apie tai, kokia ir kaip organizuojama veikla jiems būtų priimtinesnė („Iš tikrųjų taip. Jie (vaikai) kartais labai gražiai sugeba apeit ir pasakyt, kad man, aš taip va noriu“ (F3)) (žr. 2 priedo 6 lentelę).

Subkategorijos „Kolegų stebėjimas“ turinys atskleidžia, kad ikimokyklinio ugdymo pedagogų mokymui(si) svarbi galimybė darbo vietoje **stebėti savo kolegų darbą, dalyvauti jų pasiūlytose atvirose veiklose** („Taip, mes einam viena kitą stebėti, nes kadangi mūsų nedidelis darželis, tik keturios grupės tai tiesiog pernai kaip tik sustatėm, tai tik trys grupės vedė atviras veiklas. Šiomet leidom vienai pailsėti tai kitos trys ten pasiliko.“ (F8)). Yra atvejų, kai institucijos viduje priimami strateginiai sprendimai, susiję su įsipareigojimu **įstaigos viduje dalintis gerąja pedagogine patirtimi** ar į šį procesą **įtraukti ir kitus įstaigos bendruomenės narius** (pavyzdžiui, tėvus, kai atvira veikla siejama su darbu su tėvais) („Ir pas mus darželyje buvo toks kartu mokymasis tai čia yra, kad buvo visa, daželio pedagogai ir tėvai, na, aišku, kas iš tėvų turėjo galimybę, nesusirinko visi. <..>“ (F11)) (žr. 2 priedo 6 lentelę).

„Praktinė ugdymoji veikla“ leidžia teigti, kad pedagogų mokymui(si) ir profesiniam tobulėjimui labai svarbus **mokymasis iš patirties, kai pedagogas nebijo klysti ir kai klaidą identifikuoja kaip galimybę tobulėti** („Man atrodo, pačios darbas kiekvieną dieną, nes tik per savo padarytą darbą eini iki galo, nes kai jį pradedi, turi pabaig, t ir kol pats neįsigilini ir nesupranti, ir neišeina, o neišeit gali kiekvieną dieną ir negali būt, kad išeis kažkada, bet vis tiek galvoji, kad išeis kažkada, nes tai yra vaikai. <...>“ (F3)). Šiame kontekste išryškėja ir tai, kad itin svarbu **turimas teorines žinias išbandyti praktiškai** ir, remiantis tokios veiklos rezultatais, **pagal aplinkybes keisti ir naujai modeliuoti kitas ugdomasias veiklas** („Kaip

pasakyt, **dažnai ir būna tokia neužbaigta, suplanuota diena, dienos ar savaitės tik gal tokį rėmą savaitės to plano pasidarai veiklos, nes padiktuoja dienos ar ryto kažkoks tai įvykis, sakykim, likusios dienos dalies veiklą**“ (F2)).

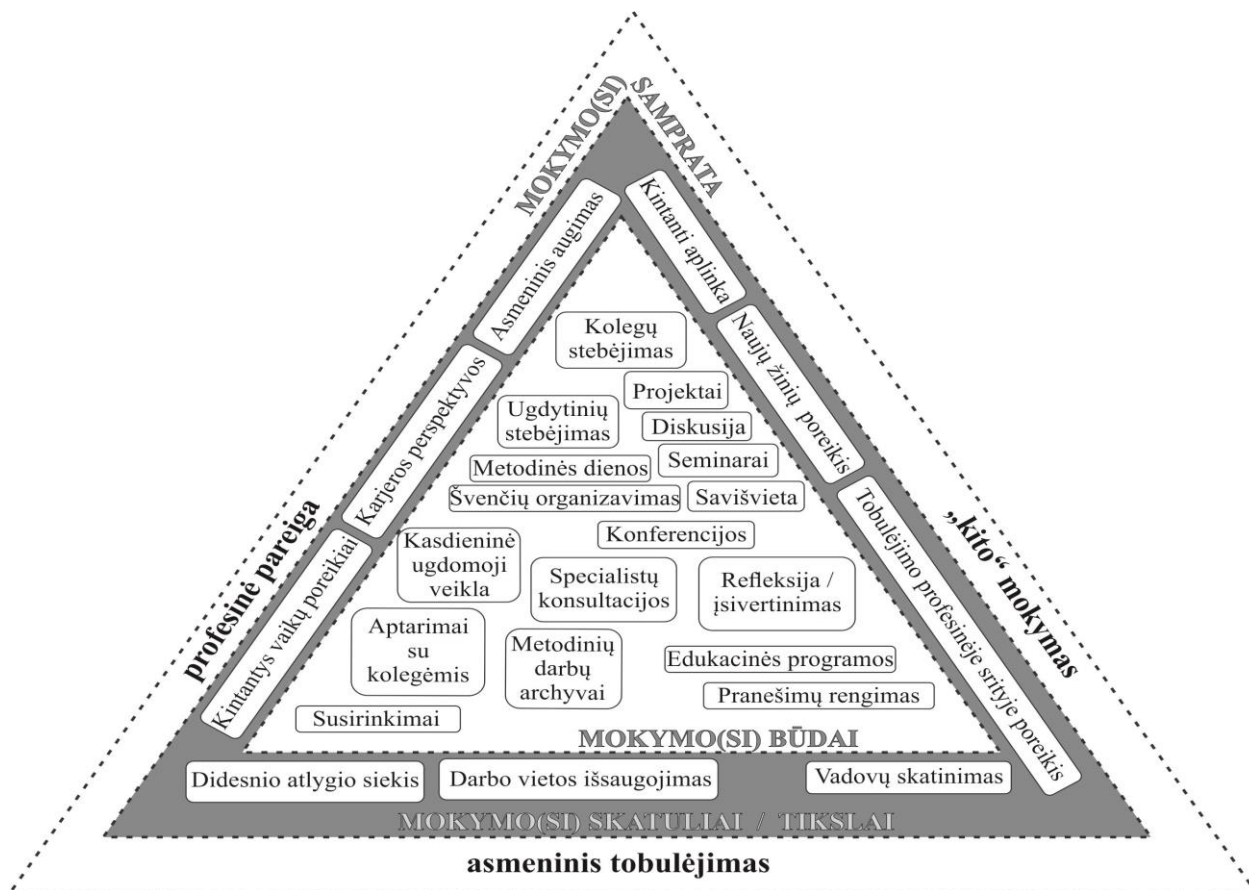
Prie efektyviausių mokymo(si) būdų ikimokyklinio ugdymo pedagogai priskiria ir „Reflektavimą“, kai **įstaigos viduje pedagogai tarpusavyje aptaria ugdomąsias veiklas** („Pavyzdžiui, man liepą, kai tik pradėjau dirbti, ir skaitau, kad jau baigiu išgyventi, nes jauni dar neturi praktikos, ir jaunesniems gal tai atsibodo, kurie nenori keistis, tai buvo organizuojamos **metodinės dienos**, ir važiuodavom viso rajono auklėtojos, ir **stebėdavom praktines veiklas, paskui aptarimai buvo, viskas**“ (F10)). Minėti aptarimai paprastai vyksta **po atvirų veiklų stebėjimo** (dažniausiai grupinis lygmuo) ar **įstaigoje vykstančių metodinių dienų** metu (dažniausiai institucinis lygmuo, kai dalyvauja visi tos įstaigos pedagogai).

Prie efektyvesnių mokymo(si) būdų ikimokyklinio ugdymo pedagogai priskiria dalyvavimą įstaigos organizuojamuose „Moksliniuose-praktiniuose renginiuose“, t. y. „Konferencijose“ ir „Seminaruose“. Pedagogai pripažįsta, kad konferencijos organizavimas įstaigoje **skatina juos pasitempti ir pademonstruoti galimybę susieti praktinius ir tiriamuosius gebėjimus** („Jeigu žiūrint iš mano pusės, tai man labiau patinka irgi tos edukacinės kelionės į kitas mokyklas, nes tada ten ir mokykla prisistato ir juos pamatai, viską aprodo, apžiūri, kažką gali sau pritaikyti, parsivežt. Gerai dar būna, kai būna **konferencijos**, tada irgi visi pasitempę, ir galima į kitus žmones pažiūrėt kitu aspektu, jie kažkaip iškyla tavo akyse“ (F9)). Tuo tarpu seminarų organizavimas yra siejamas su vadovu, kai **jis inicijuoja tokio tipo renginių organizavimą** įstaigoje. Tyrimo dalyviai pripažįsta, kad šiuo atveju pagrindinis vadovo tikslas – rūpinimasis pedagogų kvalifikacija („Aš be galo turiu gerą pavyzdį – auklėtoją savo kolegę, kuri autoritetas yra be galo didelis. A, ir, sakau, **administracijos**, jeigu čia skaitosi, administracijos **noras kelti mūsų tą tokį lygį**. Skatina organizavimas visokių **paskaitų**, neseniai praėjom lyderystės **kursus**, kurie buvo be galo **įdomūs ir naudingi kaip kolektyvui. Pas mus**“ (F2)).

Tyrimo informantai kaip efektyvius mokymo(si) metodus apibūdino ir dalyvavimą „Projektinėje veikloje“ (ne tik dalyvauti, bet ir patiems kurti ir organizuoti projektines veiklas), „Savišvietą“ skaitant atitinkamą profesinę literatūrą.

Apibendrinant būtų galima teigti, kad efektyviausias mokymo(si) būdas yra įstaigos kolegų ir grupės ugdytinių stebėjimas. Dėmesys čia sutelkiamas į vaikus, nes jie yra pagrindiniai informantai, kurių reakcijų stebėjimas parodo, ar ugdomoji veikla tinkama ir efektyvi. Visa tai glaudžiai susiję su mokymusi iš savo patirties, t. y. mokymasis analizuojant savo paties veiklą ir ją koreguojant, stengiantis pašalinti klaidas. Kita vertus, pripažįstama, kad dalyvavimas kolegų organizuojamose atvirose veiklose taip pat yra efektyvus būdas norint įgyti naujos patirties, palyginti su savo darbu, numatyti profesinio tobulinimosi prioritetus.

Siekiant aiškesnio tyrimo duomenų interpretacijos pateikimo būdo, esminės ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų patirtys pademonstruotos 11 paveiksle.



11 pav. Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų mokymo(si) sampratos, tikslai, skatuliai ir mokymosi darbo vietoje patirtys

Šiame paveiksle susisteminti ir apibendrinti pagrindiniai ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogų požiūrio į mokymo(si) reikšmę aspektai, tikslai ir skatuliai, mokymo(si) darbo vietoje patirčių įvairovė, išryškėję *focus* grupės metu.

Mokymosi darbo vietoje aplinka. Vykdam disertacinį tyrimą, siekta išsiaiškinti, kokių darbo vietoje yra numatyta erdvių / zonų, kuriose ikimokyklinio ugdymo pedagogai turi galimybę mokyti(s). Tyrimas atskleidė, kad pedagogai turi galimybę mokyti(s) „Administracinėse patalpose“, t. y. „Metodininko kabinete“, „Metodiniame kabinete“ arba „Administracijos kabinete“. Ši subkategorija patvirtina, kad mokymas(is) darbo vietoje dažniausiai vyksta įstaigos direktoriaus pavaduotojo („Salėje. Arba salėje jeigu didelis kiekis žmonių būna arba pas pavaduotoją kabinete prie apvalaus stalo.“ (F14)), rečiau **direktoriaus kabinete**. Tokios erdvės mokymui(si) pasirinkimas susijęs su tinkama tokių kabinetu įranga (pavyzdžiui, apvalus stalas) ir kaupiama, aptariama naudinga medžiaga. Analizuojamos subkategorijos turinys taip pat leidžia pastebėti, kad pedagogai, būdami šiose patalpose, ne visada jaučiasi jaukiai („Dar yra direktorės ir pavaduotojų kabinetai, bet tai ten jų“ (F17)) (žr. 27 lentelę; 2 priedo 7 lentelę), nes suvokia, kad šios patalpos nėra skirtos jų mokymui(si).

Ikimokyklinio ugdymo pedagogų mokymui(si) darbo vietoje skirtos erdvės (N=18)

KATEGORIJA	SUBKATEGORIJA	SK.	Kategoriją iliustruojančių teiginių pavyzdžiai <i>Pateikti keli geriausiai kategoriją atspindintys teiginių pavyzdžiai</i>
Poilsio ir pramogų erdvės (4)	Salė	1	„ Salėje . Arba salėje jeigu didelis kiekis žmonių būna, arba pas pavaduotoją kabinete prie apvalaus stalo“ (F14).
	Svetainė	3	„Turim svetainę, bet ten poilsui labiau, ne darbui skirta. Ten kompiuteris yra “ (F16). „Pas mus tai nėra, ten tik stalelis ir foteliai “ (F18). „Kaip pasakyti, kompiuteriai tai yra tik mano kabinete, ten ir metodinis, mes turim tokį poilsio kambariuką , ten ir susirinkimus vedam, ir diskutuojam, bet jau, pavyzdžiui, iš metodinio turėtų susirinkti literatūrą ir eiti ten atsisėsti“ (F10).
Administracinės patalpų erdvės (10)	Metodininko kabinetas	3	„Turim. Pas metodininkę .“ (F16). „ Taip, yra “ (F18). „Kaip pasakyti, kompiuteriai tai yra tik mano kabinete, ten ir metodinis , mes turim tokį poilsio kambariuką, ten ir susirinkimus vedam ir diskutuojam, bet jau pavyzdžiui iš metodinio turėtų susirinkti literatūrą ir eiti ten atsisėsti“ (F10).
	Administracijos kabinetas	6	„Dar yra direktorės ir pavaduotojų kabinetai, bet tai ten jų “ (F17). „Ne, nėra. Tai tuose pačiuose kabinetuose, pas direktorę, pavaduotoją “ (F13). „Salėje. Arba salėje jeigu didelis kiekis žmonių būna arba pas pavaduotoją kabinete prie apvalaus stalo“ (F14).
	Metodinis kabinetas	1	„Man tai irgi tas pats, aš jau per pietų miegą tada. Pora valandų yra, tai tada galiu išnaudoti. Yra dar tos kontaktinės valandos, kurias gali išnaudoti. Turi laiko, kai gali išeiti iš grupės, ir kažkur susirasti ten tą vietą, nes dažniausiai arba grupėje būna auklėtojos, arba dar tam pedagoginiam kambary , bet jeigu čia prie mokymų yra, tai vyksta ir pačioje organizacijoje visokie mokymai. Vyksta seminarai, kartais būna organizuojami visokie projektai. Tai irgi būtų galima priskirti prie mokymų“ (F15).
Tokios erdvės įstaigoje nėra (1)		1	„ Nėra . Galėtų būti atskira erdvė, toks kabinetas kažkoks, kur galėtume bet kada iškilus reikalui ateiti“ (F2).

Alternatyvios erdvės yra „Metodininko kabinetas“ arba „Metodinis kabinetas“. Šiose erdvėse kaupiama metodinė literatūra („Kaip pasakyti, kompiuteriai tai yra tik mano kabinete, ten ir **metodinis**, mes turim tokį poilsio kambariuką, ten ir susirinkimus vedam ir diskutuojam, bet jau, pavyzdžiui, iš metodinio turėtų susirinkti literatūrą ir eiti ten atsisėsti“ (F10)).

Pasitaiko atveju, kai pedagogai mokymui(si) pasirenka „Pramogų ar poilsio zonas / erdves“, esančias įstaigoje. Tokių zonų / erdvių pasirinkimas taip pat susijęs su **atitinkamu jų įrengimu, t. y. galimybe patogiai atsisėsti, naudotis informacinėmis technologijomis ir metodine literatūra**. Pedagogai netiesiogiai užsimena apie tai, kad ir šios erdvės nėra tikslingai skirtos mokymo(si) procesams organizuoti. Pripažįstama, kad pasitaiko atveju, kai ikimokyklinio ugdymo pedagogų mokymui(si) skirtos erdvės / zonos įstaigoje nėra (žr. 2 priedo 7 lentelę).

Tyrimo rezultatai leidžia teigti, kad įstaigose pedagogų mokymas(is) paprastai vyksta erdvėse / zonose, kurios nėra tikslingai įrengtos ir skirtos pedagogų mokymui(si) darbo vietoje. Mokymo(si) procesą palaukianti įstaiga sudaro sąlygas mokyti(s) administracijos personalui skirtose darbo patalpose, erdvėse / zonose, kuriose vyksta vaikų ugdomoji veikla (pavyzdžiui, salėje) arba tose, kurios skirtos poilsui.

Ikimokyklinio ugdymo pedagogų mokymo(si) darbo vietoje trukdžiai, galimybės ir būtinos sąlygos. Analizuojant 8 lentelėje pateiktus tyrimo rezultatus matyti, kad mokymo(si) darbo vietoje trukdžių aspektas yra išreikštas gerokai stipriau nei mokymo(si) galimybių ar mokymui(si) būtinų sąlygų.

Tyrimo dalyviai **mokymo(si) darbo vietoje trukdžius** sieja su darbo specifika. Tai reiškia, kad tokia veikla ikimokyklinio ugdymo įstaigoje tampa komplikuoja dėl trijų pagrindinių priežasčių: „*Ribotų galimybių susikaupti*“, „*Nėra galimybės palikti ugdytinių*“, „*Darbo trukmės ir krūvio*“. Šių subkategorijų turinys atkreipia dėmesį į darbo ikimokyklinio ugdymo grupėje specifiką, t. y. **vyksta nepertraukiamas ugdymo procesas, kai pedagogas neturi galimybės palikti grupėje veikiančių vaikų**. Žinoma, labiausiai akcentuojami „*Ribotų galimybių susikaupti*“ ir „*Darbo trukmės ir krūvio*“ aspektai. Informantai atskleidžia problemą, kad ikimokyklinio ugdymo pedagogų mokymui(si) darbo vietoje yra nepalankus darbo grafikas ir tenkantis darbo krūvis ar iš anksto nesuplanuotos, bet administracijos inicijuotos veiklos („*Tu susiruoši daryti viena, ateina kažkas iš administracijos ir pasako, mergaitės, reikia būtinai greitai tą padaryti*“ (F1)).

Kategoriją „*Mokymosi darbo vietoje trukdžiai*“ apibūdina ir kitos subkategorijos, kurių turinys atkreipia dėmesį į tai, kad mokymo(si) darbo vietoje procesus riboja **laiko stoka, kai ruošimasis ugdomosioms veikloms yra itin imlus laikui**, be to, kad **nekontaktinio darbo valandų metu pedagogas turi dirbti grupėje** (žr. subkategorijas „*Laiko stoka, dėl ruošimosi ugdomajai veiklai*“, „*Darbas grupėje nekontaktinių valandų metu*“).

Tyrimo dalyviai atkreipia dėmesį ir į tai, kad trukdžiais tampa ir kitos aplinkybės, t. y. *senyvo amžiaus (o kartais ir kiti) pedagogai nemato prasmės mokytis, taip pat mokymą(si) darbo vietoje riboja ir vidinė (įstaigoje vykstanti) pedagoginio personalo tarpusavio konkurencija*

Identifikuodami **mokymo(si) darbo vietoje galimybes** tyrimo informantai labiausiai akcentuoja „*Mokymąsi ugdytinių pietų miego metu*“ („*Tai, pavyzdžiui, vaikai miega per pietų metą*“ (F1)). Šios subkategorijos turinys leidžia teigti, kad pedagogai **tą laiką, kai ugdytiniai miega, supranta kaip vieną iš mokymui(si) darbo vietoje palankių sąlygų**. Pedagogai siūlo, kad šis laikas gali būti išnaudojamas ir komandiniam / grupiniam mokymui(si), kai įstaigoje vyksta iš anksto suplanuoti mokymai (<...> **per tą pietų miegą atrastų laiko ir pasiskirstytų tiems mokymams, nes kadangi auklėtės yra mūsų padėjėjos**“ (F8)) (žr. 28 lentelę; 2 priedo 8 lentelę).

28 lentelė

Pedagogų mokymo(si) darbo vietoje trukdžiai, galimybės ir būtinos sąlygos (N=18)

KATEGORIJA	SUBKATEGORIJA	SK.	Kategoriją iliustruojančių teiginių pavyzdžiai * <i>Pateikta po vieną geriausiai kategoriją atspindintį teiginio pavyzdį</i>
Mokymosi darbo vietoje TRUKDŽIAI (24)	<i>Ribotos galimybės susikaupti</i>	4	„ <i>Negalėčiau irgi darbe. Man būtų sunku susikaupt, vis tiek yra kažkokių šaltinių, kurie tave atitraukia. Sakau, kai dirbi darbe, įsijungi tris akis, keturias ausis, tada tu matai viską ir nėra to susikaupimo. Kad ir skaitai, tai nelieka, tiesiog įėjo ir išėjo</i> “ (F3).
	<i>Darbas grupėje nekontaktinių valandų metu</i>	1	„ <i>Man tai irgi tas pats, aš jau per pietų miegą tada. Pora valandų yra, tai tada galiu išnaudoti. Yra dar tos kontaktinės valandos, kurias gali išnaudoti. Turi laiko kai gali išeiti iš grupės, ir kažkur susirasti ten tą vietą, nes dažniausiai arba grupėje būna auklėtojos arba dar tam pedagoginiam kambariui, bet jeigu čia prie mokymų yra, tai vyksta ir pačioje organizacijoje visokie mokymai.</i>

			Vyksta seminarai, kartais būna organizuojami visokie projektai. Tai irgi būtų galima priskirti prie mokymų“ (F15).
	Laiko stoka dėl ruošimosi ugdomajai veiklai	2	„Neįmanoma. Aš irgi tokios nuomonės. Auklėtojai tikrai yra labai daug darbo, daug popierizmo, pasiruošti veiklai ir priemonės turi pasiruošti, negali ateiti į darbą ir, Jėzau, nežinau, ką čia šiandien veiksiu. Tiesiog viską konkrečiai pasirašai, ateini, jau turi tą ir tą, tada jau kažkaip malonu ir į darbą eiti“ (F11).
	Nėra galimybės palikti ugdytinių	3	„Tai jeigu kalbame apie neformalųjį, jeigu man reikia kažką stebėti, o ne sėdėti, ruoštis, tai aišku, kad ne. Bet jeigu aš pritaikyt galiu, kad reikia man stebėti vaikus, vaikų veiklą tai aš manau, kad nieko blogo nepadarysiu. Stebėdama žaidžiant, kažką užsirašinėjant galiu, bet jeigu man reikia kažkokios kitos informacijos, kas, kur, kada įvyko ir taip toliau, ir aš tuos vaikus palieku, jūs žaiskit patys, o aš einu kažkokios informacijos ieškoti, tai tada aišku, kad ne.“ (F12);
	Literatūros stoka	1	„Nėra literatūros“ (F7).
	Aplinkos kaitos stoka	2	„Kai išėini, kad ir į kitą darželį, pamatai aplinką, kažkokią detalę, tu pareini, ją patobulini ir gauni kažkokį tai vaizdą“ (F15).
	Noro mokytis stoka	2	„Gal ne visos norim mokytis, kitoms yra gerai taip, kaip yra. Papildomo savo laiko nenorėtų skirt tiems mokymams“ (F13)..
	Darbo trukmė ir krūvis	4	„Tu susiruoši daryti viena, ateina kažkas iš administracijos ir pasako, mergaitės, reikia būtinai greitai tą padaryti“ (F1).
	Tarpusavio konkurencija	2	„Iš tikrųjų, kai būna nesveika konkurencija, kada būna, kad aš čia padariau ir kažkas nuo manęs nukopijavo ar dar kažką tai. Tai būtent nesveika ta konkurencija“ (F1).
	Darbo vietoje mokytis draudžiama	1	„Iš tikrųjų ir nėra taip, kad tu gali ateiti į darbo vietą ir mokintis, išvis negalima.“ (F7).
	Pedagogo amžius	2	„Nepamirškim, kad mūsų beveik visos pensinio amžiaus ir yra.“ (F5).
Mokymosi darbo vietoje GALIMYBĖS (12)	Vykdomi projektai	1	„Man tai irgi tas pats, aš jau per pietų miegą tada. Pora valandų yra, tai tada galiu išnaudoti. Yra dar tos kontaktinės valandos, kurias gali išnaudoti. Turi laiko, kai gali išėiti iš grupės, ir kažkur susirasti ten tą vietą, nes dažniausiai arba grupėje būna auklėtojos arba dar tam pedagoginiam kambary, bet jeigu čia prie mokymų yra, tai vyksta ir pačioje organizacijoje visokie mokymai. Vyksta seminarai, kartais būna organizuojami visokie projektai. Tai irgi būtų galima priskirti prie mokymų“ (F15).
	Specializuotos literatūros skaitymas	2	„Žinoma, nes tikrai yra ir informacijos, ir literatūros ir galų gale viskas, kas tau yra pagrindiniai. Ir niekada, kad ir pas pavaduotoją nueini, tau neatsakys, visada parodys ir senesnius tuos darbus gal kažką tai, o tas dvi, dvi su puse valandos ar kiek ir susitvarko, ir užsipildo, ir tas knygas pavarto, paskaito ką reikia“ (F8).
	Konsultacijos su specialistais	3	„Žinoma, nes tikrai yra ir informacijos, ir literatūros, ir galų gale viskas, kas tau yra pagrindiniai. Ir niekada, kad ir pas pavaduotoją nueini, tau neatsakys, visada parodys ir senesnius tuos darbus, gal kažką tai, o tas dvi, dvi su puse valandos ar kiek ir susitvarko, ir užsipildo, ir tas knygas pavarto, paskaito ką reikia“ (F8).
	Mokymasis ugdytinių pietų miego metu	6	„Tai, pavyzdžiui, vaikai miega per pietų metą“ (F1). „Na, aš iš savo patirties tai per pietų miegą kiek mokydavausi, tas mokymasis toks ir būdavo. Toje pačioje patalpoje kur vaikai miega“ (F17).
Mokymuisi darbo vietoje būtinos SĄLYGOS (26)	Aprūpinimas technologijomis	2	Aš galėčiau darbe mokytis. Bet tik tiek, kad man yra būtinos visos technologijos, kompiuteris“ (F7).
	Aprūpinimas naujausia literatūra	1	„Tai gal tos literatūros dabar yra naujos, pas mus tos programos yra senesnių metų, o dabar viskas naujoviškai, ir tų knygų visokių mokomųjų yra, kurių trūksta“ (F14).
	Nekontaktinių darbo valandų išnaudojimas	9	„Taip, nekontaktinės valandos, bet ypač, imant auklėtoją dirbant grupėj tai imant tą laiką tai būtų sudėtinga skirti mokymuisi“ (F8).

<i>Mokymuisi skirtų erdvių įkūrimas</i>	9	„Dirbant iš tikrųjų auklėtojos darbą grupėje, kaip ir kalbėjom, kad mokytis sudėtinga labai, jeigu būtų atskira erdvė , tai būtų visai priimtina iš tikrųjų, mokytis darbe ir nesinešti iš tikrųjų tų visų dalykų namo. Būtų labai gerai. Bet kadangi taip nėra, tai tas mokymasis, dirbant grupėje su vaikais, yra sudėtingas“ (F18).
<i>Metodinių darbų archyvas</i>	1	„Visų pirma bazė turėtų būti sukaupia ne tik knygų. Kažkokiuose darželiuose, kiek teko girdėti, kad renka, archyvuoja tavo grupės visą veiklą , pas mus tokių nėra. Ir tavo tą veiklą tu gali, kad ir pasinaudojus tai senais, naujais papildžius būtų daug lengviau taip pat mokytis. Kažkoks archyvas tai turėtų būt. “ (F11).
<i>Administracijos palaikymas</i>	1	„Ir to tokio oficialaus leidimo, kad tu gali sėdėt ir mokytis, kad neužkliūtų tas tavo sėdėjimas, nes yra tavo darbo valandos“ (F2).
<i>Papildomas pedagoginis darbuotojas grupėje, įstaigoje</i>	2	„Trūksta dar vieno žmogaus grupėje, per didelės grupės. Visur akcentuojama ir kalbama apie tokį dalyką, jeigu žmogus, pavyzdžiui, ar auklėtoja pati susijaudinus, susinervinus, kad ji turėtų galimybę išeiti kažkur nusiraminti, kad tai būtų patalpa. Aiškus vienas dalykas, kad vaikų grupės yra per didelės ir žmogus yra nepajėgus vienas žmogiškai, tikrai kokybiškai atlikti tokių pareigų. Tikrai, nėra turbūt tokio žmogaus, kuris tai galėtų atlikti, nes tai yra neįmanoma“ (F3).
<i>Asmuo atsakingas už personalo mokymąsi</i>	1	„Aš galvoju gal už tai ir asmuo galėtų būti kažkoks atsakingas. Nežinau, gal kokią nors naujovę ar informaciją suteiktų laikas nuo laiko . Kad ir per tokias nekontaktines valandas, kad būtų kažkoks laikas nustatytas. Kas, kur, kada, kada susirenkam. Kokią naujovę pranešti ar dar kažką tai, informaciją iš švietimo sistemos “ (F10).

Prie mokymo(si) darbo vietoje galimybių pedagogai priskiria ir **mokymąsi dalyvaujant projektuose ar juos vykdant, konsultuojantis su specialistais** (šiuo atveju su įstaigos administraciniu personalu – pavaduotoju) ar **skaitant specializuotą literatūrą**. Tokios galimybės minimos rečiau nei mokymas(is) ugdytinių pietų miego metu.

Tyrimo dalyviai, analizuodami mokymui(si) būtinų sąlygų įstaigoje sudarymą, ypatingą dėmesį skiria „Nekontaktinio darbo valandų išnaudojimui“ ir „Mokymuisi skirtų erdvių įkūrimui“. „Nekontaktinio darbo valandų išnaudojimą“ ikimokyklinio ugdymo pedagogai sieja su darbo vietoje sudaromomis sąlygomis pedagoginę veiklą organizuoti taip, kad **įstaigoje būtų palaikomas ir skatinamas mokymas(is) nekontaktinio darbo valandų metu**.

Mokymo(si) darbo vietoje erdvių įkūrimo klausimą informantai sieja su **mokymui(si) palankių aplinkų įstaigoje įkūrimu** („Šiaip, kažkokios tai patalpos, kur būtų **kažkokia tai literatūra, internetas**“ (F1)) (žr. 2 priedo 8 lentelę). Minėtos erdvės turėtų būti tinkamos **individualiam ir grupiniam / komandiniam darbui** („Na, žiūrint kokius mokymus organizuoti, jeigu ten **grupinius, aišku jau erdvi**, bet jeigu individualiai kažką pasimokyti, tai jau nebūtinai salės reikia“ (F12)).

Pedagogai mano, kad mokymuisi darbo vietoje yra svarbus įstaigos aprūpinimas reikiamomis technologinėmis priemonėmis ir naujausia literatūra, metodinių ar kitų darbų archyvavimas. Atkreiptinas dėmesys, kad mokymo(si) darbo vietoje sąlygas informantai sieja su administracijos palaikymu ir papildomų darbuotojų (asmens, atsakingo už mokymąsi įstaigoje, ir kitų pedagoginių darbuotojų pavyzdžiui, auklėtojo padėjėjo, kūno kultūros specialisto, meninės veiklos organizatoriaus ir kt.) įdarbinimu.

Apibendrinant galima išskirti, kad esminis mokymo(si) darbo vietoje trūkdis yra **ribotos galimybės pedagogams susikaupti**. Mokymo(si) darbo vietoje galimybės yra siejamos su **mokymusi ugdytinių pietų miego metu, nekontaktinio darbo valandų išnaudojimu ir fizinių erdvių tokiems procesams vykti įkūrimu**.

Organizacinės mokymo(si) darbo vietoje tobulinimo galimybės: galimi mokymosi būdai.

Ikimokyklinio ugdymo pedagogai, projektuodami mokymo(si) darbo vietoje galimybes (mokymo(si) būdus), labiausiai dėmesį sutelkia į „Mokymo(si) būdų įvairinimą“. Šios kategorijos kontekste aiškėja, kad informantai **grupinio / komandinio mokymo(si) darbo vietoje būdus apibūdina kaip svarbesnius ir įgalinančius pedagogus ugdymo praktikoje veikti efektyviau** (žr. subkategorijas „Metodiniai susirinkimai (dienos)“, „Seminarai“, „Susirinkimai“, „Trumpieji pasitarimai („penkiaminutės“)“, „Projektinė veikla“).

Tyrimo dalyviai labiausiai akcentuoja „*Temines (projektines) savaites, renginius*“, „*Metodinius susirinkimus (dienas)*“ ir „*Trumpuosius pasitarimus („penkiaminutes“)*“. Šių subkategorijų turinys rodo, kad tyrimo informantai minėtus mokymo(si) darbo vietoje būdus identifikuoja kaip **vienas kitą papildančius**. Tai reiškia, kad trumpųjų susirinkimų metu yra **galimybė „čia ir dabar“ pasidalinti pačia naujausia informacija** (<...> *kad perduoda tą medžiagą kas pagrindinis buvo, tiesiog tokias tezes pametėja* <...> (F9)) (žr. 2 priedo 9 lentelę), susijusia su ugdymo proceso organizavimu. Tokį mokymo(si) būdą pedagogai vertina kaip itin naudingą ir svarbų jų profesinei veiklai. **Metodinių susirinkimų metų laikas skiriamas išsamesnei pedagoginės veiklos analizei, diskusijoms su kolegomis** („*Tai tie patys ir metodiniai susirinkimai, tu eini, ten daug nuomonių. Pareiški savo nuomonę, pasižiūri, ar teisingai pasakei, pagalvojai, gali išreikšti savo nuomonę*“ (F14)). Subkategorijos „*Teminės (projektinės) savaites, renginiai*“ turinys atskleidžia kitą svarbų mokymo(si) darbo vietoje aspektą – minėtų savaitių, renginių organizavimas **telkia įstaigos pedagogus siekti bendro tikslo**. Siekdami šio tikslo, jie nuolat **bendrauja, keičiasi nuomonėmis, naujausia su tema susijusia informacija, siūlo veiklos metodus, būdus** ir kt. (*Kiekviena auklėtoja prisitaiko pas save, tai mes per tokią savaitę visos susėdam ir aptariam, ko mums reikia, ką mes tą savaitę darysim, nes vaikai tai skirtingo amžiaus, ir tą temą kiekviena auklėtoja prisitaiko pas save, bet ir darom bendrus renginius, kad galėtume viena iš kitos pasimokyti* (F8)) (žr. 29 lentelę; 2 priedo 9 lentelę). Vyksta mokymas(is) tiek dalykiniu, tiek profesiniu aspektais.

29 lentelė

Mokymo(si) darbo vietoje tobulinimo organizacinės galimybės: galimi mokymosi būdai (N=18)

KATEGORIJA	SUBKATEGORIJA	SK.	Kategoriją iliustruojančių teiginių pavyzdžiai <i>Pateikti keli geriausiai kategoriją atspindintys teiginių pavyzdžiai</i>
Mokymo(si) būdų įvairinimas (26)	<i>Specialistų kvietimas į įstaigą</i>	2	„ Kviestis specialistus visokius, jeigu iškyla kažkokia problema, ir darželis galėtų pasikviesti kažką, kas galėtų išspręsti problemas. Tai tarpusavyje. Pavyzdžiui, mokslo metų pradžioje pradeda kiekvieną veiklą stebėti, po to praeina metai, vėl eini stebėti pokyčius, ar į gera, ar į bloga tie rezultatai. Patys iš savęs mokomės“ (F14). „Mūsų įstaigoje tai nesikviečia specialistų kažkaip, kaip miestelio vietovėj tai mažai, tai gal reikėtų, kad bendram tokiam darbui ir su tėvais ir pedagogams, visiems bendrai tokių specialistų, kad naudingos informacijos“ (F18).
	<i>Projektinė veikla</i>	1	„ Projektai tie organizuojami irgi, bendri darželio būna visokie“ (F17).
	<i>Teminės (projektinės) savaitės, renginiai</i>	4	„ Tai yra projektinės savaitės . Yra sveikatingumo, tai čia jau mėnuo, viena savaitė būna išskirtinė, kada jau vaikštom, o visą kitą savaitę, čia jau kaip ir pavaduotojos uždavinys, stebim, kaip medžiaga pateikiama tėveliams. Jie jau žino, kad šitą mėnesį bus stebima visa tai, ir pedagogai ir auklėtojos tada turi rūpintis, kad būtų stendai su ta tema, kaip jie pateikia, ieškotis , nes žino, kad žiūrės naujausią literatūrą , yra iškeliamas uždavinys pedagogams ir jie

		<p>stengiasi atsiliepti į mūsų iškeltą tikslą“ (F9).</p> <p>„Pas mus daržely tokie kaip pusmečiai suskirstyti, pirmas pusmetis nuo rugsėjo iki sausio yra skirtas sveikatai, o nuo sausio iki pavasario yra labiau akcentuojama į etnokultūrą. Tai sveikatos mes stengiamės kažką padaryti, ar kokį renginį praveisti sveikatos. Yra temos sugalvojimas, scenarijaus parašymas, vaikų dainelių mokymas, bet ne taip, kad mes sveikatos renginį vedam, ne taip, kad mes jau va, vaikai, iškalkim dainą atmintinai, mes kai dainuojam, norim, kad gautųsi tiesiog natūraliai, mes ką darom, vaikai automatiškai žiūri ir atkartoja“ (F11).</p>
Metodiniai susirinkimai (dienos)	4	<p>„Tai tie patys ir metodiniai susirinkimai, tu eini, ten daug nuomonių. Pareiški savo nuomonę, pasižiūri, ar teisingai pasakei, pagalvojai, gali išreikšti savo nuomonę“ (F14).</p> <p>„Na, tokia metodinė sueiga, penkiaminutė, nes kadangi jis rašo prašymą, kad išleistume į tuos seminarus, ir jeigu dar ypač iš kvalifikacijos lėšų, tai mes jau žinom, nes mes anksčiau aptardavom metodinėse dienose, bet kadangi jos būna tik kas du ar kas tris, tai pasimiršta. Tai mes ir įvedėm, kad tiesiog kol šviežia, kad dar žmogus prisimena, nes būna, kad užmiršta“ (F10).</p>
Seminarai	3	<p>„Seminarus, kursus organizuoja įstaigoje“ (F15).</p> <p>„Gal technologijos, kad daugiau kompiuterių būtų, multimedijos, pavyzdžiui. O šiaip, viskas labai į finansinę padėtį remiasi. Nu kaip daržely, jeigu ten seminarai vyko, tai jau kiek ten iš tos grupės ėjo tų auklėtojų į tą seminarą, kiek ten pinigėlių, tai va tie kursai brangesni, pigesni, gal kiek ten tų pinigėlių liko ten, nežinau, kaip tą mintį pasakyti. Tai gal pinigų aišku stoka, kai ir su vaikais ateinam filmukus pasižiūrėti, ar ką, mes su vaikais labai dažnai einam pagal temą su vaikais, tai ten filmus pasižiūri, sakykim, dabar žiemą kokia pasakėlė vaikams, paskui aptari su vaikais“ (F16).</p>
Susirinkimai	2	<p>„Nu, kaip pasakyti, dėl susikaupimo. Jeigu nėra, aišku, tų susirinkimų penkių minučių, jau tos penkios minutės tai valanda ar dvi išeina, pusantros valandos čia skaitosi trumpai. Aišku, būna dienų kai nieko, aš nieko nesakau, jeigu yra galimybė, tai, žinoma, gali paskaityti ir pasimokyti“ (F16).</p> <p>„Susirinkimai“ (F7).</p>
Veiklų žurnalai	1	<p>„Yra klijuojami tokie žurnalai, kad ką su vaikais darai, pavyzdžiui, galima nusifotografuoti ir aprašyti tą renginį. Tokie kaupiamieji“ (F12).</p>
Trumpieji pasitarimai („penkiaminutės“)	4	<p>„Aš dar pasakysiu, pavyzdžiui, kai išvažiuoja į tuos seminarus auklėtojos, kurios nori, tai mes jau tiesiog susitariam, nebūtinai, kad visos, bet jau kas gali tiesiog tas kelias minutes, kad kol šviežia viskas gerai, kad perduoda tą medžiagą, kas pagrindinis buvo, tiesiog tokias tezes pametėja, nes aš vis tiek dirbu su kolege, pavyzdžiui, X negirdėjo, o X jeigu grįžo, tai aš girdėsiu, vis tiek mes grupėj bendraujam, perduodam, tiesiog tokį dabar propaguojam, kad žmogus parsiveža, ir niekam jau nesakysiu. Jeigu mes tave išleidom, tu važiavai. Irgi dabar jau tokią praktiką baigė atsisakyti tų, kad ten, ai, nesvarbu, kalbės ten apie kokią bioenergetiką, bet aš važiuoju, nes ten tik 5 litai. Tiesiog turi žmogus pateikti, ką pritaikys darbe iš to seminaro, ar jam naudinga buvo, nors trumpai, kad ir 5 minutes, kad perteiktų žinias kitiems kolegoms“ (F9).</p> <p>„Na, tokia metodinė sueiga, penkiaminutė, nes kadangi jis rašo prašymą, kad išleistume į tuos seminarus, ir jeigu dar ypač iš kvalifikacijos lėšų tai mes jau žinom, nes mes anksčiau aptardavom metodinėse dienose, bet kadangi jos būna tik kas du ar kas tris, tai pasimiršta. Tai mes ir įvedėm, kad tiesiog kol šviežia, kad dar žmogus prisimena, nes būna, kad užmiršta“ (F10).</p>
Mokymasis stebint	2	<p>„Kviestis specialistus visokius, jeigu iškyla kažkokia problema, ir darželis galėtų pasikviesti kažką, kas galėtų išspręsti problemas. Tai tarpusavyje. Pavyzdžiui, mokslo metų pradžioje, pradeda kiekvieną veiklą stebėti, po to praeina metai, vėl eini stebėti pokyčius, ar į gera, ar į bloga tie rezultatai. Patys iš savęs mokomės“ (F14).</p> <p>„Stebėjimas gali būt“ (F1).</p>
Diskusijos	1	„ Diskusijos “ (F7).
Konferencijos	1	„ Konferencijos “ (F3).
Edukacinės programos	1	„ Tų edukacinių programų galėtų būti daugiau, tų išvykimų, o jų mažai labai būna“ (F17).

Subkategorija „Seminarai“ atskleidžia, kad įstaigoje galėtų būti organizuojama tokio pobūdžio veikla, kai yra kviečiami lektoriai iš kitų institucijų, organizacijų. Grupinių / komandinių mokymo(si) būdų

darbo vietoje plėtos kontekste kiek mažiau dėmesio yra skiriama „Susirinkimams“, „Projektinei veiklai“, „Diskusijoms“, „Konferencijoms“ ar „Edukacinių programų“ organizavimui.

Įdomūs ir vertingi kiti mokymo(si) darbo vietoje būdai, t. y. tie atvejai, **kai iškilus problemai į įstaigą yra pasikviečiamas atitinkamos srities specialistas, rengiami veiksnių žurnalai, kuriuose kaupiamos, aprašomos, iliustruojamos pedagogo vykdytos veiklos.**

Apibendrinant organizacines mokymo(si) darbo vietoje galimybes mokymosi būdų įvairinimo prasme, galima teigti, kad pedagogai prioritetą skiria būdams, kurių metu jie gali burtis į grupes, komandas ir jose pristatyti vykdomas veiklas, analizuoti kolegų darbą, dalintis naujausia informacija, susijusia su ugdymo procesu.

Mokymo(si) darbo vietoje privalumai. Disertaciniame tyrime išanalizavus mokymo(si) darbo vietoje privalumus ir kategorizavus surinktą medžiagą paaiškėjo, kad esminiais tokio mokymo(si) privalumais (jie tarpusavyje glaudžiai susiję) **ikimokyklinio ugdymo pedagogai laiko galimybę mokytis tikslingai.** Tai reiškia, kad ieškoma būtent tų žinių, kurių pedagogas stokoja „čia ir dabar“ („Kad visa bendruomenė gauna tą pačią informaciją ir paskui gali panaudoti kažkaip tai“ (F17)) (žr. 31 lentelę).

Kitu esminiu privalumu pedagogai įvardija **mokymą(si) aplinkoje, kuri jiems yra „sava“ („Sava aplinka, savos sienos irgi duoda naudos“ (F9)).**

Svarbiu mokymo(si) darbo vietoje aspektu tyrimo informantai laiko ir **galimybę mokytis nemokamai** („Tu konsultaciją gauni nemokamą“ (F14)). Pastebimas ir **efektyvesnio laiko panaudojimo aspektas, įtaka glaudesniems pedagoginio personalo tarpusavio santykiams** (žr. 30 lentelę; 2 priedo 10 lentelę).

30 lentelė

Mokymo(si) darbo vietoje privalumai (N=18)

KATEGORIJA	SK.	Kategoriją iliustruojančių teiginių pavyzdžiai * <i>Pateikti keli geriausiai kategoriją atspindintys teiginių pavyzdžiai</i>
Mokymas(is) darbo vietoje	5	„Niekur eiti nereikia, viskas prie vietos “ (F14). „Tai, kas susiję su darbu, ir mokymasis toje pačioje vietoje “ (F18). „ Sava aplinka, savos sienos irgi duoda naudos “ (F9).
Efektyvus laiko panaudojimas	2	„ Laikas “ (F10). „ Laiko taupymas. Laiku, greitai sprendžiamas kažkoks tai klausimas, ir mes praktiškai pasiklausiam ar pamatom ir nereikia papildomai kažkokios tai informacijos, vėlgi galim su tom pačiom kolegėm, iš tos situacijos kažką apsprendžiam, jeigu ten reikia kažką stebėti ar aprašyti“ (F2).
Nemokamos mokymo(si) paslaugos	3	„Tu konsultaciją gauni nemokamą “ (F14). „Finansai susitaupo“ (F18).
Tarpusavio bendravimo ir bendradarbiavimo skatinimas	1	„Tarpusavyje draugiškumas, nuoširdesnis taptų bendravimas, kad kartu bendrautum, dalintumeis, mokytimeis kartu, žinių praplėtimas “ (F11).
Tikslingų profesinių žinių „čia ir dabar“ įgijimas	5	„Tai, kas susiję su darbu, ir mokymasis toje pačioje vietoje “ (F18). „Kad visa bendruomenė gauna tą pačią informaciją ir paskui gali panaudoti kažkaip tai “ (F17). „ Patirties įgijimas gal “ (F16).

Žinių, įgytų įvairiais būdais, vertingumas įstaigoje. Anksčiau aptarti focus grupės empirinio tyrimo rezultatai atskleidė, kad ikimokyklinio ugdymo pedagogo profesinė veikla siejama su formaliuoju,

neformalioju ir informaliuoju mokymusi. Pristatomi tyrimo rezultatai (žr. 31 lentelę) iliustruoja, kokiū būdu darbo vietoje įgytos žinios yra vertinamos labiausiai (žr. 2 priedo 11 lentelę).

31 lentelė

Žinių, įgytų taikant įvairius mokymo(si) būdus, vertinimas (N=18)

KATEGORIJA	SK.	Kategoriją iliustruojančių teiginių pavyzdžiai * <i>Pateiktas keli geriausiai kategoriją atspindintys teiginių pavyzdžiai</i>
Žinios, įgytos derinant neformalųjį ir informaliųjį mokymąsi (11)	11	„Projektus visokius, seminarus “ (F17). „ Renginius “ (F16). „Vertina bendravimą su žmonėmis, tavo charakterį, ar tu iš vis gebi bendrauti “ (F7).
Žinios, įgytos derinant formalųjį ir neformalųjį mokymąsi (9)	9	„Yra labai žiūrima į tą formalų , kokį tu turi išsilavinimą , labai rimtai žiūrima, bet jeigu tu neturėsi to neformaliojo, praktikos, visko nesusitvarkysi ir vėl bus blogai. Man jų abiejų reikia “ (F11). „Man atrodo, kad man asmeniškai būtų neformalus, o mano darbovietai toks mišinys, kad to ir to “ (F12). „Tai priklauso nuo pačio žmogaus. Kai vertinu reikia ir formalaus ir neformalaus, tiesiog reikia suteikti žmogui galimybes atsiskleisti “ (F8).
Žinio, s įgytos mokantis formalioju būdu (7)	7	„Man paskutinėje įstaigoje, kurioje dirbau, labiau vertinamas buvo formalus. O manydavo, kad patirtį dirbant, išmoksi viską “ (F13). „Na, mano darbovietai tik formalus , nes ir kokių tu sugebėjimų būsi, prieš įstatymą nepaprieštarausi, ir tik formalus . Tu gali labai gerai viską gebėti, tokioj aš sistemoj tiesiog dirbu, ir jeigu tu neturi to formalaus, tai viskas, niekur, baigsi, ateisi tada žiūrėsim“ (F9). „Iš tikrųjų daugiausia tai tą formaliųjį, svarbiausia, kad popierėlis būtų, bent jau kiek man teko susidurt “ (F1).
Žinios, įgytos mokantis neformalioju būdu (3)	3	„Pas mus tai vertina patirtį , kiek žmogus yra uždirbęs darbo stažo, jeigu jis dirba virš metų tai jis yra vertinamas kaip jaunas“ (F7). „Nu, iš tikrųjų savo darbu . Vertina, vis tiek mato, kad tu dirbi, kažką darai, tai yra tam tikras įvertinimas tai yra ne tik tai, kad aš darau dėl savęs“ (F10). „Bet kokiū atveju, jeigu tu dirbi, įgyji tą stažą tai tas kėlimas kvalifikacijos irgi kaip ir įvertinimas yra, nes tuo labiau, kad mato tavo tą praktinę dalį ir žiūri praktinę dalį daugiausiai ir kaip kategorijos pakėlimas, taip tikriausiai turėtų būt .“ (F13).
Žinios, įgytos mokantis informaliuoju būdu (1)	1	„Nu, vertinama kažkiek. Tai ir duoda tų mokymo būdų, visko, bet jeigu tu ir savęs kažką duodi tai visai gerai . Naujovę įneši kažkokią tai“ (F14).

Tyrimas atskleidė, kad (pedagogų nuomone) **įstaigoje labiausiai vertinamos tos žinios, kurios yra įgytos derinant neformalųjį ir informaliųjį mokymąsi** (žr. kategoriją „Žinios, įgytos derinant neformaliųjį ir informaliųjį mokymąsi“). Šios dermės esminė charakteristika yra susijusi su tuo, kad pedagogai, dalyvaudami seminaruose, renginiuose (taip pat juos ir organizuodami), projektinėje veikloje **įgyja žinių, kurios ne tik tiesiogiai susijusios su temine (seminaro, renginio, projekto) veikla, bet ir kitų, t. y. kai įgyjama žinių bendraujant ir bendradarbiaujant su asmenimis, dalyvaujančiais minėtose veiklose.**

„Žinių, įgytų derinant formalųjį ir neformaliųjį mokymąsi“ kategorija leidžia teigti, kad tokios žinios yra akcentuojamos menčiau. Šios kategorijos turinys išryškino formalaus išsilavinimo svarbą, t. y. kai **užsiimama pedagogine veikla turint tam tinkamą išsilavinimą**. Tačiau taip **įgytas žinias privalu nuolat atnaujinti, dalyvauti seminaruose, konferencijose ir kt. neformaliojo mokymo(si) veiklose** („Man atrodo, kad man **asmeniškai būtų neformalus, o mano darbovietai toks mišinys, kad to ir to**“ (F12)).

Kategorija „Žinios, įgytos mokantis formalioju būdu“ panaši į jau aptartą. Šiuo atveju informantai pripažįsta, kad **formalusis mokymasis yra būtinas todėl, kad galimybė užsiimti tokia veikla yra reglamentuota įstatymuose** („Iš tikrųjų **daugiausia tai tą formaliųjį, svarbiausia, kad popierėlis būtų, bent**

jau kiek man teko susidurt“ (F1). Čia būtų galima pastebėti, kad labiau pabrėžiamas yra dokumento turėjimas, o žinios, įgytos formaliuoju mokymo(si) būdu, suprantamos kaip „palydinčios“ gaunamą studijų baigimo dokumentą.

*Galima apibendrinti, kad informantai identifikuoja, jog ikimokyklinio ugdymo įstaigoje labiau vertinamos tos žinios, kurios yra **įgytos mokantis neformaliuoju būdu**. Kiek menčiau išreikšta formaliuoju mokymu(si), dar rečiau – informaliuoju mokymu(si) įgytų žinių svarba.*

3.3. Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų mokymo(si) patirčių raiška

Tyrimu siekta atskleisti ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų mokymo(si) kasdienėje darbo aplinkoje patirtis, parodyti, kaip ir kokias žinias kuria pedagogai mokydami darbe vietoje, kaip tas žinias planuoja taikyti savo profesinėje veikloje ateityje.

Pedagogų mokymo(si) darbo vietoje metodų ir formų raiška. Analizuojant pedagogų kasdieninių patirčių tyrinį visų pirma siekta atskleisti, kokiomis *formomis ar metodais / būdais pedagogai moko(si) darbo vietoje*. Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų refleksijose aprašytos mokymo(si) patirtys padėjo atskleisti šiuo metu ikimokyklinio ugdymo įstaigose vyraujančias pedagogų mokymo(si) proceso ir turinio realijas, naujai įgytų žinių taikymo ir sklaidos galimybes (žr. 3 priedo 1 lentelę).

Pirmasis struktūruotos refleksijos klausimas buvo orientuotas ikimokyklinių ugdymo pedagogų mokymo(si) darbo vietoje formoms ar metodams nustatyti, todėl tiriamųjų prašyta ne tik patiems apibūdinti mokymo(si) formą ar metodą, kurio dalyviais jiems teko būti, bet ir prašyta aprašyti darbo eigą. Ši informacija padėjo inventorizuoti mokymo(si) darbo vietoje būdus, su kuriais ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogai yra susidūrę analizuojamu laikotarpiu. Duomenys atskleidė, kad populiariausia ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogų mokymo(si) darbo vietoje forma yra **atvira veikla**. Pedagogės paaiškino, kad dažniausiai jos mokosi iš **kasdieninių veiklų stebėjimo (R3(1)); (R4(2)); (R8(2)); (R8(1)); (R11(3)); (R12(1)); (R12(2)); (R14(1), (R14(2)), (R16(3))**. *Veiklas įprastai veda kolegos iš tos pačios įstaigos arba į įstaigą atvykę socialiniai partneriai*. Viena pedagogė paminėjo ir **atvirą veiklą**, kuri buvo integruota kartu su kitų sričių specialistais ir pateikiama kaip parodomoji veikla miesto pedagogams. „*Vienas iš tikslų buvo parodyti dviejų pedagogių, logopedės ir muzikos vadovės, darbo dermę (R1(3))*“. Šiuo atveju pedagogė **kaip mokymosi procesą įvardijo atsakingą pasirengimą šios veiklai** (žr. 3 priedo 1 lentelę).

Populiari ikimokyklinio ugdymo pedagogių mokymosi įstaigoje forma yra **šventės** (iš viso dvylika atsakymų). Šventės suskirstytos į dvi atskiras subkategorijas: **šventės vaikams ((R5(1)); (R10(3)); (R5(2)); (R13(1)); (R6(2)); (R7(3))** ir **šventės bendruomenei ((R19(2)); (R6(1)); (R10(1)); (R16(2)); (R13(2))**.

Tyrimo vykdymo laikotarpiu refleksijose rečiau minimos ikimokyklinių ugdymo įstaigų mokymosi formos yra **pranešimai** (šeši). Pedagogai teigia, kad mokymosi procesas vyksta, kai pedagogas turi **parengti pranešimą tam tikra tema ir pristatyti jį savo kolegoms ((R3(2)); (R4(1)); (R15(3)); (R17(1))**, nors pripažįsta, jog išmokstama ir **klausant kitų sričių specialistų pristatomų pranešimų ((R11(2))) arba klausant kolegės pranešimo ((R1(2)))**: „*Kolegė paruošė ir skaitė pranešimą metodiniame darželio*

susirinkime ir *kitose įstaigose apie savo darbo specifiką (R1(2))*. Pranešimų skaitymas dažniausiai vyksta ikimokyklinės ugdymo įstaigos susirinkimų, metodinių posėdžių arba tarybos posėdžių metu. Tikėtina, kad tai tikrai yra veiksminga mokymosi forma, nes tuo metu dalyvauja visi įstaigoje dirbantys pedagogai. Pedagogai dažnai mokosi **praktinių seminarų ((R3(2)); R4(1)); R15(3); (R17(1)))** ir **mokymų ((R9(1)) metu**. Seminarus įstaigoje veda kitų sričių specialistai, pedagogai ekspertai ir universitetų lektoriai.

Dalyvavimas projektuose (((R4(3)); (R15(1)); (R18(3))) ir **knygų skaitymas ((R2(2)); (R2(3)); (R7(1)))** taip pat yra dažnai minimos pedagogų mokymosi formos. Įprastai pedagogai kaip mokymosi procesą išskiria dalyvavimą projektuose *bendruomenei, pedagogams ir vaikams*. *Knygas pedagogai skaito norėdami „prisiminti“ ar „surasti“ informaciją, kuri susijusi su kasdiene profesine veikla.*

Kaip vieną iš esamų mokymosi formų pedagogės paminėjo ir jų pačių vaidintus **spektaklius ((R1(1)); (R1iv(iv))**.

Pedagogai mokymosi darbo vietoje formomis laiko *profesinės informacijos sklaidą (R19(1)), mokymą(si) tikslinėse darbo grupėse (R17(3)), refleksiją po veiklos (R17(2)), tyrimo organizavimą ir vykdymą (R7(2)), konferenciją (R11(1)), informacijos paiešką internete (R7(1))* (žr. 3 priedo 1 lentelę).

Tyrimo duomenys atskleidė, kad *kasdienių veiklų stebėjimas ir vedimas, šventės yra populiariausi ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogų mokymosi organizacijoje būdai*, bet pedagogai mokosi pasitelkę ir kitus mokymosi metodus ir formas. Remiantis ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų mokymosi įstaigoje patirtimis, mokymosi procesą ir proceso turinį darbo vietoje galima būtų vizualizuoti piramidės forma (žr. 12 pav.):



*** profesinės informacijos sklaida, mokymasis tikslinėse darbo grupėse, refleksija po veiklos, tyrimo organizavimas ir vykdymas, konferencija, informacijos paieška internete.*

12 pav. **Mokymo(si) darbo vietoje būdai**

Piramidės apačioje pavaizduoti darbo vietoje dažniausiai pasitelkiami mokymosi būdai, piramidės viršūnėje – tie mokymosi būdai, kurių raiška yra stebima, tačiau pedagogų metodų ir formų įvairovė turėtų tapti kiekvienos įstaigos siekiamybe.

Analizuojant pedagogų mokymosi procesus matyti, kad pedagogai organizacijoje *mokosi ne tik vieni iš kitų vesdami arba stebėdami kolegų veiklas arba individualiai, bet ir kviečiasi į įstaigą įvairių skirtingų sričių specialistų*. Kitas svarbus aspektas apima tai, kad *įstaigose vyraujančias mokymosi formas ir metodus galima suskirstyti į du tipus: vieni atstovauja neformaliajam mokymuisi* (seminarai, mokymai, šventės, veiklų vedimas, pranešimų skaitymas, dalyvavimas projektuose, konferencijose), o kiti – *savaiminiam* (knygų skaitymas, informacijos paieška internete, tyrimo organizavimas ir vykdymas, veiklos stebėjimas, švenčių organizavimas, refleksija po veiklos). Yra tokių būdų, kurie gali būti priskiriami abiem minėtiems mokymosi tipams, nes turi tiek vieno, tiek kito požymių, vienas kitą papildo (profesinės informacijos sklaida, mokymasis tikslinėse darbo grupėse, pranešimo rengimas, pasirengimas spektakliams ir jų vaidinimas), todėl nubrėžti aiškią ribą, kuriam tipui šie būdai atstovauja, sudėtinga.

Asmeniniai ikimokyklinių ugdymo pedagogų lūkesčiai prieš mokymo(si) procesą. Antrasis struktūruotos refleksijos uždavinys buvo išsiaiškinti, kokių **asmeninių lūkesčių** turi ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogai *prieš numatomą mokymo(si) procesą*. Pedagogų patirčių refleksijoje esančias prasmes bandyta kategorizuoti (žr. 32 lentelę; 3 priedo 2 lentelę).

32 lentelė

Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų lūkesčiai prieš mokymo(si) procesą (N=19)

KATEGORIJA	SUBKATEGORIJA	SK.	Kategoriją iliustruojančių teiginių pavyzdžiai <i>Pateikti keli geriausiai kategoriją atspindintys teiginių pavyzdžiai</i>
Geri emocijų patyrimo siekis	Pedagogams	3	„Asmeninė patirtis; gerų emocijų perėmimas “ (R1(1)). „Tikėjausi, kad bus įdomu, naujoviška, naudingai praleistas laikas.“ (R15(1)). „ Gerai praleisti laiką “ (R19(2)).
	Ugdytiniams	5	„ Suteikti vaikams džiaugsmo, teigiamų emocijų , kad vaikai pajustų šventę.“ (R13(1)). Patirti džiugias emocijas , bendrauti, žaisti drauge“ (R6(2)). „Pažiūrėti, ar galima paruošti šventę nevarginant vaikų ir suteikiant jiems tik teigiamų emocijų “ (R10(1)). „Spalvingas įdomus piešinys ir vaikų emocijų išraiška “ (R14(2)). „Pramogos metu vaikams ir jų tėveliams, kad netrūktų džiaugsmo, kūrybiškumo, sumanumo “ (R6(1)). „ Tikėjausi , kad renginys vaikams patiks “ (R7(3)).
Asmeninių ambicijų patenkinimas	Profesinėje veikloje	2	„ Asmeninių ambicijų (tapti savo srities profesionale) patenkinimas “ (R1(2)). „ Pažinti veiklos specifika ir įvairovę kaimo mokyklose“ (R12(2)).
	Asmeniniame gyvenime	2	„Pažintis su kitais pedagogais; asmeninių ambicijų patenkinimas (noras mokytis); kad turėčiau žinių ir patirties auginant savo vaikus “ (R1(3)). „ Sužinojau ir pati daugiau papročių ir tradicijų“ (R13(3)).
Noras būti kūrybiškai		2	„ Kūrybiškumo atskleidimas , vaidybiniai gebėjimai“ (R5(1)). „1. Gebėjimas dirbti komandoje. 2. Kūrybinių gebėjimų bei vaidybinių atskleidimas “ (R5(2)).
Noras dirbti komandoje		2	„1. Gebėjimas dirbti komandoje . 2. Kūrybinių gebėjimų bei vaidybinių atskleidimas“ (R5(2)). „ Noras visų aktyviai, kolektyviai , sutelktai dirbti“ (R14(2)).
Bendravimo poreikis		2	„Patirti džiugias emocijas, bendrauti , žaisti drauge“ (R6(2)). „ Pabendrauti su pedagogėmis kolegėmis“ (R19(1)).
Tikėjimasis pripažinimo	Steigėjo	1	„ Tikėjausi , kad steigėjas patvirtins įstaigos strateginį planą “ (R17(3)).
	Kolegų	4	„ Pasitikrinti, ar mano požiūris į IKT panaudojimą sutampa su kolegų požiūriu . (Svarbu, nes „vienas lauke – ne karys“)“ (R7(2)). „ Tikėjausi, kad būsiu suprasta ir mano pasiūlymui bus pritarta“ (R7(1)). „ Tikėjausi pastebėti ir sulyginti kolegės veiklos metodus su mano taikomais, taip pat gauti žinių iš kitų kolegų pasisakymų apie veiklą“ (R17(2)).

			„Sudominti kolegas, <i>sulaukti teigiamo įvertinimo</i> , pritarimo“ (R15(3)).
Smalsumas		2	„ <i>Įdomu buvo stebėti</i> procesą, ragauti iškeptą duonelę, mėgautis kepamos duonelės kvapu“ (R11(3)). „Buvo <i>įdomu pamatyti</i> , kaip kiti veda renginį ir pasitikrinti save“ (R10(3)).
Noras būti dėmesingai ir dėkingai	Šeimoms	1	„Šventė tėveliams ir vaikams. <i>Dėmesys</i> tėvams, pagarba, <i>padėka</i> už įdėtą darbą“ (R13(2)).

Visų pirma duomenys parodė, kad *patys pedagogai* prieš numatomą mokymo(si) procesą *tikisi patirti gerų emocijų* („*Gerai praleisti laiką*“ (R19(2)); gerų *emocijų perėmimas*“(R1(1))) ir *suteikti jų savo ugdytiniams* („*Suteikti vaikams džiaugsmo, teigiamų emocijų*, kad vaikai pajautų šventę“(R13(1)); „Pažiūrėti, ar galima paruošti šventę nevarginant vaikų ir *suteikiant jiems tik teigiamų emocijų*“ (R10(1)) ir t. t.). Galima daryti prielaidą, kad mokymosi procesas didesnei tyrime dalyvavusių pedagogių daliai kelia geras emocijas, matyt, dėl šios priežasties pedagogės tikisi ir stengiasi, kad tai patirtų ir ugdytiniai.

Naują kategoriją atskleidė faktas, kad, ruošdamiesi atsakingoms veikloms, kurių tikslas pristatyti kolegoms sėkmingas profesines patirtis, ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogai *tikisi* kolegų *pripažinimo* („*Tikėjausi, kad būsiu suprasta* ir mano pasiūlymui bus pritarta“ (R7(1)); „Sudominti kolegas, *sulaukti teigiamo įvertinimo*, pritarimo“ (R15(3))) arba *pateikus sukurtą strateginio plano projektą įvertins steigėjas* („*Tikėjausi, kad steigėjas patvirtins įstaigos strateginį planą*“ (R17(3))).

Kita kategorija įrodo, kad kai kurios pedagogės mokymą(si) suvokia kaip *asmeninių ambicijų tenkinimo procesą: profesinėje srityje* („*Asmeninių ambicijų* (tapti savo srities profesionalu) *patenkinimas*“ (R1(2)); „Pažintis su kitais pedagogais; *asmeninių ambicijų patenkinimas* (noras mokytis)“) ir *asmeninio gyvenimo poreikiams* tenkinti („*kad turėčiau žinių ir patirties auginant savo vaikus.*“ (R1(3))). Antrasis argumentas įrodo, jog mokymasis sietinas su naujų žinių įgijimu įvairiose žmogaus gyvenimo etapuose ir veiklose.

Lentelėje paminėtų kategorijų turinys atskleidžia, kad prieš mokymosi procesą pedagogai tikisi išmokti *dirbti kūrybiškai* („*Kūrybiškumo atskleidimas*, vaidybiniai gebėjimai“ (R5(1)); „1. Gebėjimas dirbti komandoje. 2. *Kūrybinių gebėjimų bei vaidybinių atskleidimas*“ (R5(2)); „*Noras* visų aktyviai, *kolektyviai*, sutelktai dirbti.“ (R14(2)) (žr. 3 priedo 2 lentelę).

Atskleistos kategorijos „**Bendravimo poreikis**“ („Patirti džiugias emocijas, *bendrauti*, žaisti drauge“ (R6(2)); „*Pabendrauti* su pedagogėmis kolegėmis“ (R19(1)) ir „**Smalsumas**“ („*Įdomu buvo stebėti* procesą, ragauti iškeptą duonelę, mėgautis kepamos duonelės kvapu“ (R11(3)); „Buvo *įdomu pamatyti*, kaip kiti veda renginį ir pasitikrinti save“ (R10(3)). Minėtų kategorijų turinys atskleidžia, kad mokymosi procesas kai kuriems pedagogams **kelia pozityvius jausmus ir tenkina jų asmeninius socialinius poreikius**. Viena tiriamoji prieš veiklą išsikėlė tikslą, kad tai yra **padėka ugdytinių šeimoms nariams** už įvairiapusišką pagalbą prisidedant prie jų vaikų gerovės („Šventė tėveliams ir vaikams. *Dėmesys* tėvams, pagarba, *padėka* už įdėtą darbą“ (R13(2))).

Disertacinio tyrimo kontekste reikšminga tai, kad pedagogai prieš mokymosi procesą *savo asmeninius lūkesčius sieja su su žinių įgijimu, savo asmeninių socialinių (smalsumo, bendravimo ir bendradarbiavimo, asmeninio pripažinimo) poreikių tenkinimu, gerų emocijų išgyvenimu; ugdytinių poreikių tenkinimu, t. y. nori suteikti vaikams kuo daugiau emocijų, dirbti kūrybiškai, siekia būti dėmesingi vaikams ir jų šeimoms.*

Profesiniai ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogų lūkesčiai prieš mokymo(si) procesą.

Aktualizuojant ikimokyklinio ugdymo pedagogų profesinių lūkesčių prieš mokymosi procesą turinį paaiškėjo, kad **tikimasi įgyti naujų žinių** (žr. 3 priedo 3 lentelę). Duomenų turinio analizė leido suformuoti dvi subkategorijas: „*Žinių įgyja pedagogai*“ ir „*Žinių įgyja ugdytiniai*“. Didžioji dalis tiriamųjų savo lūkesčius sieja su **naujų profesinių žinių įgijimu ar atnaujinimu** („Pasisemti patirties iš kolegijų; rengiant pranešimą rasti **naujų idėjų** darbui su vaikais; įgyti bendrųjų kompetencijų, kurios praverstų darbui su vaikais“ (R1(3)), „**Įgyti žinių** apie įvairių, pasitaikančių, dirbant su vaikais, problemų sprendimo būdus, kaip elgtis ir kalbėtis su šeima, ką patarti tėvams ir kur ieškoti ir gauti informacijos“ (R2(3)), „**Atnaujinti ir prisiminti turimas žinias, įgyti naujų.**“ (R15(3)). Kategorijoje išskirta trisdešimt teiginių. Analizuojant šią kategoriją iliustruojančių teiginių turinį, **išryškėja dvi dimensijos, kurios pagrindžia naujų žinių poreikį siekiant tobulinti ugdomąjį procesą** („Tikėjausi pastebėti ir sulygtinti kolegės **veiklos metodus** su mano taikomais, taip pat **gauti žinių iš kitų kolegijų** pasisakymų apie veiklą“ (R17(2)); „**IKT priemonių panaudojimas**“ (R8(1); „**Naudoti pristatytus ugdymo metodus** profesinėje veikloje (ugdyme)“ (R3(2)) ir t. t.) **ir paties pedagogo profesionalumui palaikyti** („Eidama į šį seminarą tikėjausi **sužinoti ir išmokti to, ko dar nebandžiau** ir ką **galėčiau pritaikyti savo darbe**, nes mūsų darbe kūrybinės idėjos užima labai svarbią vietą“ (R18(2)); „**Pritaikyti** išgirstas **naujoves** kasdieninėje savo profesinėje veikloje.“ (R4(1))).

Antrosios subkategorijos „*Suteikti žinių ugdytiniais*“ turinio analizė atskleidė, kad prieš mokymo(si) procesą dalis pedagogų tiki, jog ugdytiniai po veiklos praturtins jau turimas žinias („Norėjau, kad **vaikai patys pamatytų** tikroviškai visą duonos atsiradimo kelią, **įvertintų** sunkų žmonių darbą, susipažintų su tautos tradicijomis“ (R18(3)); „Pramogos metu per žaidimus, pasakojimus, pasakas, vaikai **įgijo žinių** apie javų gyvenimą nuo sėklos iki duonytės. Atskleisti geriausias lietuvių būdo savybes: darbštumas, tvarkingumas, tolerancija, pagalba kitam“ (R6(1)), „**Vaikų žinios** apie geometrines figūras, sąvokas „dešinė“, „kairė“ (R14(3)) (žr. 3 priedo 3 lentelę).

Galima daryti išvadą, kad iš mokymosi proceso pedagogai tikisi įgyti naujų žinių savo veiklai tobulinti arba suteikti naujų žinių ugdytiniais.

Analizuojant medžiagą buvo suformuota dar viena kategorija, kuri iš dalies papildo pirmosios kategorijos turinį – „*Kolegijų gerosios patirties perėmimas*“. Šios kategorijos turinys atskleidžia, kad dažnai iš mokymo(si) proceso pedagogai tikisi **gerosios darbo patirties sklaidos** tam, kad galėtų **tobulinti pedagoginę veiklą** („Tobulėjimas profesinėje srityje; **Gerosios patirties perėmimas iš kolegų**, ypatingai iš muzikos vadovės; Geras pavyzdys vaikams“ (R1(1)); „**Pasisemti idėjų organizuojant renginius**“ (R19(2))) arba tikisi išmokti **vystyti vaikų socialinius gebėjimus** („Kaip **sėkmingai skiepyti nuostatą**

norėti ir stengtis būti šviesiam ir tvarkingam, lavinti savo **kompetenciją** vaiko **individualumo ir jo ugdymo srityje**, atnaujinti savo žinias psichologines ir pedagogines“ (R17(1)).

Kategorija „*Skatinti vaikų kūrybiškumą*“ patvirtina, kad pedagogai, organizuodami naujas veiklas ar stebėdami jas, tikisi gero profesinės veiklos rezultato, t. y. kokybiškos įvairiapusiškos paslaugos, orientuotos į vaiko ugdymą („Tikėjau parinktomis priemonėmis **paskatinti vaikų kūrybiškumą**“ (R7(3)); „Kokios **sudarytos sąlygos** vaikų saviraiškai, lavinimui mąstymų, fantazijų“ (R14(1)). Šios kategorijos turinys atskleidžia, kad pedagogai iš mokymosi proceso ištaigoje tikisi perimti gerąją savo kolegų patirtį, kuri prisidės ne tik prie pedagogo profesionalumo tobulinimo, bet turės įtakos ir ugdymo proceso turinio kaitai, turtins ugdytinių žinias.

Kategorija „*Patikrinti savo profesines žinias*“ parodo, kad kai kurios pedagogės, įsiliedamos į naują mokymo(si) procesą, *siekia savo pačių profesionalumo įvertinimo ir įsivertinimo* („Buvo įdomu pamatyti, kaip kiti veda renginį ir **pasitikrinti save**“ (R10(3)); „Tikėjau pastebėti ir **sulyginti kolegės veiklos metodus su mano taikomais**, taip pat gauti žinių iš kitų kolegų pasisakymų apie veiklą“ (R17(2)).

Kategorijos „*Dalijimasis patirtimi*“ turinys atskleidžia, kad institucijoje vyksta bendravimo ir bendradarbiavimo su mažesnę darbo patirtį turinčiais pedagogais procesas („1. **Dalinimosi darbo patirtimi** su mažesnę patirtį turinčiais pedagogais (R13(2))“). Kategorija „*Susipažindinimas su kitos srities specialistų darbo specifika*“ parodo, kad pedagogai siekia išmanyti kitų specialistų darbo specifiškumą ir tikisi iš to pasimokyti („**Sužinoti psichologo, socialinio pedagogo darbo specifiką, nes tokie specialistai darželiuose retai kur dirba, ypač socialinis darbuotojas**“ (R2(3)). Kai kurie pedagogai, organizuodami naujas veiklas ir jas pristatydami bendruomenėje, viliasi, kad jiems pavyks „*pakeisti ištaigos vadovų ir kolegų požiūrį*“ į tam tikrą veiklą ir priemonių poreikį ugdymo kokybės efektyvumui ir kokybei gerinti („**Paskatinsiu administraciją ir kolegas** norėti įsigyti daugiau sensomotorinės stimuliacijos priemonių darželyje. (R7(1)) (žr. 3 priedo 3 lentelę).

Išryškėjusios dimensijos atskleidžia, kad iš mokymosi proceso pedagogai tikisi naujų žinių, kurios padėtų tobulinti profesinę veiklą, taip pat šios žinios turi įtakos ugdymo proceso kokybei ir efektyvumui, skatina ugdymo turinio kaitą. Veiklos prioritetu tampa į vaiką orientuotas ugdymas. Disertacinio tyrimo kontekste reikšminga tai, kad pedagogai prieš mokymosi procesą profesinius lūkesčius sieja su jų pačių tobulėjimu ir atsinaujinimu, o tai tiesiogiai veikia ir ugdymo turinio kokybę, jo įvairiapusiškumą, ugdytiniams suteikiama naujų žinių.

Ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogų įgytų žinių tipai. Anksčiau aprašytoje refleksijų turinio analizėje buvo nustatyti ir aprašyti profesiniai ir asmeniniai pedagogų lūkesčiai prieš mokymosi procesą darbo vietoje. Jie atskleidė, kad didžioji dalis pedagogų iš įvairių mokymo(si) procesų tikisi įgyti naujų žinių, kurios padėtų tobulėti ir save realizuoti asmeniniame kontekste ir profesinėje veikloje. Šioje teksto dalyje bus aptariama, kokių žinių ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogai įgijo dalyvaudami mokymo(si) procese. Atlikus pedagogų refleksijų analizę ir prasminius vienetus sukategorizavus, išryškėjo dvi dimensijos: **asmeninės** ir **profesinės** žinios (žr. 33 lentelę). *Vadinasi, galima daryti prielaidą, kad pedagogų*

asmeniniai ir profesiniai lūkesčiai prieš mokymosi procesą pasiteisino. Įgytų asmeninių žinių turinys išryškina kitą žinių įgijimo kontekstą, t. y. žmogaus asmeninės savivertės ir bendrojo išprusimo aspektą (žr. 3 priedo 4 lentelę).

33 lentelė

Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų įgytų asmeninių žinių reikšmingumas (N=19)

KATEGORIJA	SUBKATEGORIJA	SK.	Kategoriją iliustruojančių teiginių pavyzdžiai * <i>Pateikti keli geriausiai kategoriją atspindintys teiginių pavyzdžiai</i>
Asmeninės	Komunikacinių įgūdžių tobulinimas	3	„ <i>Atsipalaiduoti ir laisvai reikšti savo mintis</i> , idėjas, veiksmus <i>nebijoti improvizuoti</i> “ (R1(1)); „ <i>Sklandžiai dėstyti mintis</i> “ (R3(2)); „ <i>Geriau išklaudyti kitų išsakomas mintis, atkreipti dėmesį į kritiką</i> “.(R17(2)).
	Akiračio plėtimui	3	„ <i>Pagilinau žinias apie papročius ir tradicijas</i> , duonos kelią iki mūsų stalo“ (R6(1)); „ <i>Išgirdau kitomis tarmėmis kalbančius žmones. Sužinojau naujų kalendorinių švenčių, papročių, puošybos elementų</i> “ (R11(1)); „ <i>Išmokau, kad nėra sudėtinga tokios duonos išsikepti ir namuose</i> , tačiau tam reikia skirti laiko ir įsigyti produktus“ (R18(3)).
	Tyrimų ir analitinės kompetencijos tobulinimas	2	„ <i>Išmokau susisteminti informaciją</i> , atnaujinau psichologines ir pedagogines žinias apie vaiko individualumą ir jo ugdymą“ (R17(1)). „ <i>Trumpai, aiškiai ir argumentuotai išdėstyti analizuojamą informaciją</i> .“ (R17(3)).
	Psichologinės	2	„ <i>Mokiausi tiksliai įvardinti kylančius sunkumus</i> , nusakyti ir nustatyti priežastis. Išmokau pagalbos ieškoti įstaigos bendruomenėje, <i>pasinaudoti specialistų teikiamomis paslaugomis</i> “ (R15(1)); „ <i>Išmokau susisteminti informaciją, atnaujinau psichologines ir pedagogines žinias apie vaiko individualumą ir jo ugdymą</i> “ (R17(1)).
	Pasitikėjimas ugdytiniais	2	„ <i>Kad reikia labai palaikyti vaikų mintis, idėjas ir jas puikiai galima panaudoti ugdymo procese. Vaikai patys padiktuoja kaip juos ugdyti</i> , kas jiems įdomu“ (R1(2)); „ <i>Vaikams suteikiama laisvė laisvai veikti</i> “ (R8(2)).

Subkategorijos „*Komunikacinių įgūdžių tobulinimas*“ prasmų turinys atskleidžia, kad pedagogai išmoko atsipalaiduoti ir nugalėti auditorijos baimę („*Atsipalaiduoti ir laisvai reikšti savo mintis*, idėjas, veiksmus *nebijoti improvizuoti*“ (R1(1)) arba „*Sklandžiai dėstyti mintis*“ (R3(2))). Subkategorijos „*Psichologinės*“ informacija parodo, kokius asmeninius sunkumus pavyko įveikti. Tai yra *sunkumų atpažinimas ir baimės kreiptis pagalbos įveikimas* („*Mokiausi tiksliai įvardinti kylančius sunkumus*, nusakyti ir nustatyti priežastis. Išmokau pagalbos ieškoti įstaigos bendruomenėje, *pasinaudoti specialistų teikiamomis paslaugomis*“ (R15(1))). Subkategorijos „*Akiračio plėtimui*“ turinys atskleidžia, kad pedagogai iš mokymosi veikloje įgytų žinių gauna ir asmeninės naudos, nes **žinias gali pritaikyti ir kasdienėje buityje** („*Pagilinau žinias apie papročius ir tradicijas*, duonos kelią iki mūsų stalo“ (R6(1)); „*Išgirdau kitomis tarmėmis kalbančius žmones. Sužinojau naujų kalendorinių švenčių, papročių, puošybos elementų*“ (R11(1)); „*Išmokau, kad nėra sudėtinga tokios duonos išsikepti ir namuose*, tačiau tam reikia skirti laiko ir įsigyti produktus“.(R18(3)) (žr. 3 priedo 4 lentelę).

Subkategorijos „*Tyrimų ir analitinės kompetencijos tobulinimas*“ turinio analizė atskleidė, kad dalis pedagogų įgytas žinias puikiai pritaiko į tyrimus nukreiptai veiklai vystyti, **nes išmoksta tinkamai vykdyti apklausas, analizuoti ir interpretuoti duomenis, tvarkyti statistiką** („*Išmokau susisteminti informaciją*, atnaujinau psichologines ir pedagogines žinias apie vaiko individualumą ir jo ugdymą“ (R17(1)); „*Trumpai, aiškiai ir argumentuotai išdėstyti analizuojamą informaciją*“ (R17(3))). Keliems pedagogams mokymosi veikla padėjo suvokti, kad reikia pasitikėti ugdytiniais ir duoti jiems laisvės („*Kad reikia labai*

palaikyti vaikų mintis, idėjas ir jas puikiai galima panaudoti ugdymo procese. Vaikai patys padiktuoja, kaip juos ugdyti, kas jiems įdomu“ (R1(2)), „Vaikams suteikiama laisvė laisvai veikti“ (R8(2)). Pedagogių išsakytos mintys įrodo ugdytojui, kad ir maži vaikai gali būti labai geri patarėjai ir idėjų generatoriai tobulinant ugdymo turinį.

Kita dimensija, kuri išryškino naujų žinių įgijimo naudą, buvo labai stipriai išreikšta, nes net trisdešimt septyni teiginiai pateko į kategoriją „**Profesinės žinios**“. Šios kategorijos patirčių turinys suformavo dvi subkategorijas: viena apima *žinias, orientuotas į vaikų ugdymo turinio gerinimą*, kita – *į pedagogų profesinį tobulėjimą*.

Subkategorijos „*Žinios, orientuotos į vaikų ugdymo turinio gerinimą*“ prasmų turinys atskleidžia, kad ikimokyklinio ugdymo pedagogų *naujos žinios visada yra orientuotos į vaiko gerovės siekį, nes žinias pritaikius ugdomojoje veikloje su vaikais visada atisras pridėtinė vertė.* („Kad ruošiantis bet kokiai veiklai, pranešimui ir pan. esi priverstas ieškoti *naujų būdų, metodų, jei nori parodyti* kažką įdomaus. O *visi ieškojimai ir atradimai yra tik į naudą darbe su vaikais*. Be to, kad ir labai seni metodai būtų, bet reikia juos nuolat priminti, nes gyvenant taip greitai besikeičiančiame pasaulyje, pamirštame paprastus dalykus“ (R1(3)), „*Padėti vaikui susigaudyti, orientuotis, pažinti*“ (R14(3)).

Ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogių refleksijų turinys parodė, kad naujos profesinės žinios orientuotos į pedagogų dalykinių žinių išplėtimą, vaikų akiračio didinimą ir norą suteikti gerų emocijų („Aktyvinti vaikų kalbą (kalbos supratimą ir jos raišką), skatinti patirti džiugias emocijas įsitraukiant į žaidimus“ (R6(2)) ir pan.; „Vaikai sužinojo duonutės kepimo eigą, išgirdo naujų sąvokų „kočioti“, „raugas“. Išmoko pirštukų mankštelės“ (R11(3)), „Atpažinti, ar žmogus gyvas, tinkamai paguldyti, atlikti dirbtinį kvėpavimą, širdies masažą, atlikti teisingus veiksmus vaikui užspringus“ (R9(1));). Dar viena atskleista sritis – gero klimato dirbant su vaikais palaikymas. Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogės džiaugėsi žiniomis, kurios joms suteikė informacijos apie vaikų adaptacinį periodą, naudingos tos žinios apie bendravimą su vaikais, kurie turi psichologinių arba socialinių problemų, ir jų šeimomis („Sužinojau, kada vaikui reikia padėti, kaip padėti ir kaip įtakoja vaiko elgesį tėvų konfliktai, skyrybos, o ypač mirtis artimo žmogaus ir ką tokiu atveju galima patarti vaiko tėvams“ (R2(1)); „Sužinojau, kas lemia vaikų agresyvių elgesį“ (R9(2)); „1. Bendrauti su spec. poreikių vaikais mokantis naujų veiklos būdų. Pedagogų skatinimas“ (R12(1)) ir t. t.) ir pan. (žr. 3 priedo 4 lentelę).

Akivaizdu, kad ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogai savo veiklos rezultatą sieja su kokybišku, įdomiu ir įvairiapusiu vaikų ugdymu, todėl galima būtų teigti, kad šiame tyrimo etape nemaža dalis pedagogių savo ugdymo proceso tikslus formuluoja arba stengiasi įgyti naujų žinių atsižvelgdami į vaiką orientuotos ugdymo paradigmos esmę.

Antrosios subkategorijos „*Žinios, orientuotos į pedagogų profesinį tobulėjimą*“ turinio analizė atskleidė, kad pedagogų profesinių žinių spektras yra labai platus. Iš minėtos kategorijos turinio analizės matyti, kad **dalį profesinių žinių yra susijusi su pedagogų metodinių žinių gilinimu** („Kad *ruošiantis bet kokiai veiklai, pranešimui ir pan. esi priverstas ieškoti naujų būdų, metodų, jei nori parodyti kažką*

įdomaus. O visi ieškojimai ir atradimai yra tik į naudą darbe su vaikais. Be to, kad ir labai seni metodai būtų, bet reikia juos nuolat priminti, nes gyvenant taip greitai besikeičiančiame pasaulyje, pamirštame paprastus dalykus“ (R1(3)); „Naudotis nauja garso aparatūra“ (R7(3)); „Suvokiau interaktyvios lentos veikimo principą ir atlikti pagrindinius veiksmus“ (R9(3)); „Beruošdama pranešimą gilinausi, ieškojau medžiagos pasirinkta tema. Prisiminiau žinotus dalykus, įgijau naujų žinių“ (R15(3)) ir pan. (žr. 3 priedo 4 lentelė).

Kita dalis žinių skirta **organizavimo gebėjimams tobulinti** („*Kitaip organizuoti ir minėti valstybines ir kitas šventes*“ (R10(1)); „*Planuoti bei paskirstyti darbus kolegoms neužsikraunant visko sau*“ (R19(2)); „*Organizuoti etnografinius ratelius, žaidimus – pagal metų laikų rato turinį*“ (R12(3)). *Tai rodo, kad ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogams renginiuose, bendradarbiaujant su kolegomis, dienos veiklų metu svarbi organizacinė ir vadybinė veikla.*

Paskutinė sritis, kuri buvo atskleista minėtoje kategorijoje, yra **žinios, galinčios padėti tobulinant bendravimo įgūdžius**. Išryškėjusio aspekto reikšmė labai aiški, nes pedagoginiame darbe svarbiausias darbo įrankis – bendravimas visais lygmenimis (vaikai, tėvai, kolegos), todėl natūralu, kad tokio pobūdžio žinios yra nuolat aktualios pedagogams („1. **Bendrauti su spec. poreikių vaikais** mokantis naujų veiklos būdų. *Pedagogo skatinimas*“ (R12(1)); „*Bendrauti su vaikais ir suaugusiaisiais. Apjungti visus*“ (R13(3)); „*Bendrauti su bendruomenės nariais puošiant salę, organizuojant suruošti velykinių puokščių parodą*“ (R16(2)).

Disertacinio tyrimo kontekste reikšminga tai, kad mokymosi procese pedagogų įgytas žinias galima skirti į dvi kategorijas:

- *asmeninės žinios*, jos pakelia savivertę ir išplečia akiratį, žinias galima panaudoti ne tik darbe, bet ir buityje;
- *profesinės žinios*, kurios yra orientuotos į profesinės pedagoginės veiklos tobulinimą, žinios, orientuotos į vaikų ugdymo turinio gerinimą.

Tiek asmeninių, tiek profesinių ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų žinių vertė yra neginčytina, nes jų kaupimas ir valdymas yra labai svarbus procesas, kuris turi įtakos žmogaus vykdomos veiklos kokybei ir efektyvumui. Kalbant apie ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų darbo rezultatus, galima konstatuoti, kad nemaža dalis dalyvavusių pedagogių savo mokymo(si) proceso išmokatą rezultatą (t. y. žinias) atsirenka tam, kad galėtų pateisinti į vaiką orientuotos ugdymo paradigmos esmę, gebėtų dirbti profesionaliai ir kokybiškai.

Žinių, paskatinusių ikimokyklinio ugdymo pedagogus susimąstyti, paskirtis. Išanalizavus ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų refleksijų turinį, buvo išskirtos trys kategorijos („**Žinios į vaiką orientuoto ugdymo kūrimui**“, „**Asmeninės žinios**“ ir „**Profesinės žinios**“), kurios ir išryškino ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų įgytų žinių paskirtį.

Kategorijos „Žinios į vaiką orientuoto ugdymo kūrimui“ (iš viso dvidešimt teiginių) turinio analizė leido identifikuoti keletą subkategorijų (žr. 34 lentelę), kurios atskleidė žinių, skatinančių pedagoges susimąstyti, paskirtį (žr. 3 priedo 5 lentelę).

34 lentelė

Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų įgytų asmeninių žinių paskirtis (N=19)

KATEGORIJA	SUBKATEGORIJA	SK.	Kategoriją iliustruojančių teiginių pavyzdžiai * Pateikti keli geriausiai kategoriją atspindintys teiginių pavyzdžiai
Į vaiką orientuotą ugdymą	Rodyti pavyzdį	3	„Įsitikinau, kad jaunesniems vaikams yra naudinga grupėje būti su vyresniais , nes vyresnių vaikų pavyzdys skatina spartesnę vaiko vystymąsi , mėgdžiodami jie greičiau įgyja savarankiškumo, sparčiau vystosi kalba, turtingesnis žodynas, mato daugiau įvairesnės veiklos, žaidimų. Tokią išvadą padariau stebėdama 2 m. berniuką ir jo daromą pažangą“ (R2(3)).
	Leisti idėjas generuoti vaikams	3	„Kad vaikai yra puikūs idėjų generatoriai , tik reikia juos teisingai išprovokuoti “ (R1(2)).
	Vaikų kalbai tobulinti	1	„ Vaikų kalba labai prastėja , o mano profesijos žmonės turi būti labai atsakingi dirbdami šį darbą“ (R1(3)).
	Pastebėti ugdytinių privalumus	2	„Mane paskatino susimąstyti tai, kad vertindamos vaiką visada akcentuojame, tai ko vaikas nežino, negeba, o reikia kaip tik atsižvelgti į vaiko gebėjimus, daromą pažangą, džiaugtis jo laimėjimais “ (R2(2)).
	Žinias pateikti įdomiai	1	„Apie javus, kviečius, rugius, avižas. Kaip pateikti šias žinias vaikams suprantamai ir įdomiai “ (R6(1)).
	Į ugdymo procesą įtraukti ugdytinius	1	„Šiai priemonei teko pasigaminti daug priemonių, sugaišta nemažai laiko, stengsiuosi ateityje į jų gamybą įtraukti ir vaikus “ (R6(2)).
	Mokyt(is) per patirtį	2	„Pasiruošimo metu perskaityta informacija dar kartą priminė, kad mano darbe smulkmenų nėra – svarbu išnaudoti kiekvieną akimirką, kad ugdytiniai geriau pažintų juos supančią aplinką . Liesti, uostyti, ragauti – vėl, vėl ir vėl“ (R7(1)).;
	Higienos įgūdžių trūkumas	1	„Neskaitant mūsų kasdienių pastangų diegti higienos įgūdžius, vaikams trūksta žinių apie asmens higieną , jos svarbą sveikatai. Vaikai stokoja asmens higienos įgūdžių “ (R10(2)).
	Kasdieninių buitinių žinių trūkumas	1	„Šiuolaikinių vaikų atitrūkimas nuo paprastų, kasdieninių kaimiškų darbų . Nežinojimas iš kur atsiranda duona, pienas; kaip atrodo karvė, kiaulė ir t. t.“ (R10(3));
	Didelis smalsumas	1	Begalinis vaikų domėjimasis veiklomis , užduotimis, noras veikti, kurti, džiaugtis pasiekimais“ (R12(2)).
	Kūrybiškumo skatinimas	2	„Supratau, kad šiuolaikiniams vaikams jau neužtenka vien pieštukų, flomasterių ar dažų. Kūrybiškai ugdant plečiasi vaikų akiratis, mąstymas, gebėjimai“ (R18(2)).
	Suteikti pagalbą	1	„ Padėti vaikams orientotis erdvėje , kad skirtų kairę, dešinę ir t. t.“ (R14(3)).
Žaidybinės veiklos tobulinimui	1	„Teko peržiūrėti, kaip ir kokios sudaromos sąlygos vaikų žaidimams . Peržiūrėjau priemones, žaidimus, erdves, atkreipiau didesnę dėmesį“ (R15(3)).	

Subkategorijos „Rodyti pavyzdį“ turinys parodė, kad pedagogus privertė susimąstyti tai, jog **vienas iš mokymosi būdų yra pavyzdys**: pavyzdžiu ugdytiniams siekiant ugdymo tikslų gali tapti ir **pats ugdytojas** („**Vaikams** labai svarbu **auklėtojos pavyzdys, nuomonė**“ (R1(1)); „**Vaikai** buvo drąsūs turėdami auklėtojų pavyzdį, bet tuo pačiu jie **mėgdžiojo suaugusius ir patys neimprovizavo** (dauguma)“ (R7(3))) **arba** (kaip matyti lentelėje) ir **vyresnieji grupės vaikai**, aišku, jei tokių grupėje esama. Tad pedagogui siekiant rezultatų svarbu parodyti pavyzdį.

Subkategorijos „Leisti idėjas generuoti vaikams” turinio analizė atskleidė, kad kai kurie **pedagogai pradeda pasitikėti vaikais ir nori jiems suteikti daugiau laisvės**, skatina vaikus išreikšti savo idėjas. („**Vaikai** buvo šiek tiek *įsitempę*, galvojo apie tai, kaip *atlikti savo pasirodymą*. Todėl kilo mintis suorganizuoti *renginių VAIKAMS*, kur jie jaustųsi laisvai bei būtų *be jokių įsipareigojimų*“ (R19(2)). Šie teiginiai rodo, kad ugdymo procese ugdytinis tampa lygiaverčiu pedagogo partneriu, taip padeda jam įdomiai ir efektyviai modeliuoti ugdymo turinį, tenkinti visuomenės lūkesčius (žr. 3 priedo 5 lentelę).

Ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogių refleksijose menčiau išreikštos subkategorijos „**Pastebėti ugdytinių stiprybes**“, „**Mokyt(is) per patirtį**“, „**Kūrybiškumo skatinimas**“ taip pat įrodo, kad ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogams modeliuojant ugdymo procesą svarbiausiu objektu tampa vaikas, nes pedagogai, dalyvaudami mokymo(si) procese, įsimena žinias, kurios padės jiems tobulinti ugdymo procesą pasitelkus ugdytinių privalumus, bus bandoma lavinti kūrybiškumo gebėjimus („Apie tai, kad kiekvienas posakis, poelgis vaikui gali atsiliiepti jo individualumui atsiskleisti“ (R17(1)); „Mano manymu, tokia edukacinė veikla labai naudinga vaikų įvairiapusiškam tobulėjimui. Jie ne tik įdėmiai klausė, bet su dideliu entuziazmu vykdė vedančiosios nurodymus“ (R11(3)); „Trūksta vaikų noro fantazuoti; išreikšti žodžiais“ (R14(1))).

Lentelėje išskirtos ir kitos subkategorijos, iliustruotos pedagogių teiginių pavyzdžiais. Sukauptoje medžiagoje tokia informacija nebuvo labai akcentuota, tačiau kasdienėje ugdomojoje veikloje ji taip pat yra svarbi, turi pridėtinės vertės norint tobulinti vaikų kalbą, įvairinti žaidybinę veiklą, ugdyti higienos įgūdžius ir t. t.

Vadinasi, ikimokyklinio ugdymo pedagogams aktualios ir prasmingos žinios, kurios yra orientuotos į pagrindinį ugdymo proceso dalyvį, t. y. vaiką, ir jo ugdymo tobulinimą. Stengiamasi atsižvelgti į pačių vaikų norus, idėjas, parodyti jų privalumus, lavinti kūrybinius gebėjimus ir skatinti fantazuoti.

Kategorijos „**Profesinės žinios**“ (iš viso 15 teiginių) pedagogių refleksijų turinys leido identifikuoti tas subkategorijas (žr. 35 lentelę), kurios geriau parodo žinių, paskatinusių pedagogus susimąstyti, paskirties kontekstus (žr. 3 priedo 5 lentelę).

35 lentelė

Profesinių žinių paskirties kontekstas (N=19)

KATEGORIJA	SUBKATEGORIJA	SK.	Kategoriją iliustruojančių teiginių pavyzdžiai * Pateikti keli geriausiai kategoriją atspindintys teiginių pavyzdžiai
Profesinės	Psichologinės	4	„Kad pakankamai <i>daug veiksmų lemia agresyvių vaiko elgesį</i> ir vis daugėja agresyviai besielgiančių vaikų“ (R9(2)); „Buvo įdomu ir <i>naudinga išgirsti apie vaiko psichologiją</i> ir kaip ji <i>keičiasi tam tikrame vaiko amžiaus tarpsnyje</i> “ (R11(2)).
	Metodinės	4	„ <i>Skirtingų metodų taikymas</i> , kuris apjungia savaitės temą, todėl, kad būtina nemažai jų turėti, mokėti vaikus sudominti“ (R3(1)). „Požiūris į <i>fizinės veiklos metodus</i> . Nes kas buvo parodyta, nebuvo orientuota į vaiką“ (R17(2)).
	Ekologinės	2	„Susimąstyti <i>paskatino</i> žiniasklaidos priemonėse paskleista informacija apie ekologinę aplinkos būklę. Tai <i>paskatino</i> šią temą <i>įtraukti į veiklos planus</i> “ (R4(1)).
	Pažintinės	1	„Daugiau <i>tyrinėti</i> savo <i>gimtąjį kraštą</i> “ (R8(1)).
	Teisinės	1	Nauji <i>teisės aktai</i> . <i>Jų daug</i> , tačiau nėra galimybės jais remiantis gerinti įstaigos veiklą“ (R17(3)).

	IKT raštingumo tobulinimo	1	„Kad išmokus dirbti interaktyvia lenta <i>atsiveria plačios galimybės įdomiau ir šiuolaikiškiau perteikti ugdymo medžiagą</i> “ (R9(3)).
	Organizacinės	1	„Organizuojant šį renginį daug pagalbos, entuziazmo sulaukiau iš <i>tėvelių</i> , tai <i>paskatino susimąstyti</i> , kad vis dėlto per mažai juos <i>įtraukdavau</i> į švenčių organizavimą“ (R10(1)).
	Mokėjimo mokytis	2	„Ruošiantis renginiui <i>pastebėjau</i> , kad <i>turiu per mažai žinių</i> apie Lietuvos senas tradicijas švenčiant Velykas. Todėl prireikė <i>paieškoti literatūros, kad tinkamai pasiruošti</i> “ (R16(2)); „ <i>Atsakymus</i> į rūpimus klausimus <i>gali padėti surasti kolegos</i> . Dažnai galvojame, kad paprastas šnekučiavimasis <i>su kolege</i> prie kavos puodelio nėra naudingas. Tačiau taip galima daug ko pasimokyti, rasti išeitis ir sprendimo būdus“ (R15(1)).

Subkategorijos „*Psichologinės žinios*“ turinys parodo, kad pedagogus privertė susimąstyti tai, jog **kasdienėje veikloje jie stokoja psichologinių žinių**. Į ikimokyklinio ugdymo įstaigas ateina vis daugiau tokių vaikų, kuriems reikalinga ir speciali pagalba. Vadinasi, auklėtojas turi išmanyti ne tik pedagogiką, bet ir psichologiją. Anot auklėtojų, „*šios žinios pedagogams dirbančiais su vaikais yra būtinos ir jų mums labai trūksta. Tai dar kartą parodo, kad darželiuose labai reikalingas psichologas, kuris galėtų tėvams duoti patarimų, žinių ir auklėjimo klausimais*“ (R2(1)); „*Susimąstyti paskatino žinios apie vaikų savižudybes bei pykčio bei agresijos priepuolius, nes tokių vaiko elgesio užuomazgų jau galima pastebėti ir darželyje, todėl reikalinga profesionali pagalba vaikui*“ (R18(1))“. Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogams dažnai tenka konsultuoti ir tokių ugdytinių tėvelius, todėl natūralu, kad pedagogai susimąsto apie šias problemas ir jų sprendimo būdus.

Kitose subkategorijose išskirtas žinių turinys („*metodinės*“, „*ekologinės*“, „*mokymosi mokytis*“ žinios) taip pat suponuoja mintį, kad ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogui aktualios, verčiančios susimąstyti ir naujos **žinios yra labai įvairiapusiškos, jos** gali būti taikomos tam tikroje kasdienėje ugdymo įstaigų veikloje naujoms idėjoms įgyvendinti („*Susimąstyti paskatino žiniasklaidos priemonėse paskleista informacija apie ekologinę aplinkos būklę. Tai paskatino šią temą įtraukti į veiklos planus*“ (R4(1)); metodams atnaujinti („*Skirtingų metodų taikymas*, kuris apjungia savaitės temą, todėl kad būtina nemažai jų turėti, mokėti vaikus sudominti“ (R3(1)); „*Galbūt dar ne visi metodai pristatyti, reikėtų paieškoti daugiau*“ (R3(2))). Refleksijų turinio analizė atskleidė, kad pedagogams opi problema yra tėvų susirinkimai, nes sunku juos prisikviesti į susitikimus, todėl tikėtina, kad žinios („*Žinios, kad tėveliai neina į susirinkimus, nes tai nuobodu ir nieko naujo nepasako*“ (R19(1))), kurių pedagogė įgijo mokymo(si) proceso metu, turės įtakos jos norui kitaip organizuoti susirinkimus.

„*Mokymosi mokytis*“ subkategorija įrodo, kad kai kurie pedagogai, dalyvavę įstaigoje vykstančiame mokymo(si) procese, susimąstė, jog neišėinant už įstaigos ribų taip pat galima įgyti naujų profesinių žinių, nes **kolegos gali patarti ar konsultuoti** („*Atsakymus* į rūpimus klausimus *gali padėti surasti kolegos. Dažnai galvojame, kad paprastas šnekučiavimasis su kolege prie kavos puodelio nėra naudingas. Tačiau taip galima daug ko pasimokyti, rasti išeitis ir sprendimo būdus*“ (R15(1))). Pedagogė, kuri pati vedė parodomąjį renginį, suvokė, kad stokoja žinių, todėl buvo **priversta** daugiau sužinoti ir trūkstamos **informacijos ieškoti literatūros šaltiniuose** („*Ruošiantis renginiui pastebėjau, kad turiu per mažai žinių*

apie lietuvių senas tradicijas švenčiant Velykas. Todėl prirėikė *paieškoti literatūros, kad tinkamai pasiruošti*“ (R16(2)).

Su subkategorijomis („Teisinės“, „IKT“ ir „Pažintinės“, „Organizacinės“ žinios) siejami faktai taip pat buvo apibūdinti ikimokyklinių įstaigų pedagogių refleksijose. Minėtos žinios privertė mokymo(si) proceso dalyves susimąstyti ir pagalvoti apie naujas jų taikymo galimybes ((R8(1); (R17(3)); (R9(3))), (R10(1)). Tai yra naudinga organizacijos veiklai tobulinti, kasdienėje ugdomojoje veikloje, bendraujant ir bendradarbiaujant su tėvais.

Kategorijos „Profesinės žinios“ refleksijų analizė atskleidė, kad tyrime dalyvavę ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogai iš mokymo(si) proceso, vykusio darbo vietoje, įgijo įvairių profesinių (psichologinių, metodinių, ekologinių, IKT, teisinių, organizacinių ir kt.) žinių, kurios juos paskatino susimąstyti, todėl tikėtina, kad ateityje pedagogai naujas žinias taikys ugdymo procese arba organizacijos tobulinimui, kaitai vystyti. Jei pedagogai šias žinias ateityje taikytų kasdienėje profesinėje veikloje, tikėtina, kad tai padėtų profesionaliau, kokybiškiau ir efektyviau modeliuoti kasdienį ugdymo procesą, daryti jį įdomų ir įvairiapusišką.

Ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogių refleksijų analizė atskleidė, kad vykstant mokymo(si) procesui darbo vietoje „asmeninių žinių“ dimensija (iš viso 6 teiginiai) yra ne tokia reikšminga kaip profesinių ar žinių, kurios yra orientuotos į vaiko ugdymą.

Kategorijoje „Asmeninės žinios“ ikimokyklinio ugdymo pedagogių refleksijų turinys identifikavo tris subkategorijas (žr. 36 lentelę), kurios labiau išryškina žinių, paskatinusių pedagogus susimąstyti, paskirties kontekstus (žr. 3 priedo 5 lentelę).

36 lentelė

Asmeninių žinių, paskatinusių ikimokyklinio ugdymo pedagogus susimąstyti, paskirtis (N=19)

KATEGORIJA	SUBKATEGORIJA	SK.	TEIGINIŲ PAVYZDŽIAI <i>Pateikti keli geriausiai kategoriją atspindintys teiginių pavyzdžiai</i>
Asmeninės	Akiračio išplėtimas	4	„Turime <i>per mažai informacijos</i> apie etnokultūrą. Priežastis – <i>nepakankamas asmeninis interesas</i> , šiuolaikinių renginių gausa, dūzgesys užgožia natūralumą, trapumą“ (R12(3)); „ <i>Labai sudomino</i> šios duonelės kokybė, visų pirma, tai ekologiška, sveika duona“ (R18(3)).
	Dirbti komandoje	2	„ <i>Bandžiau ieškoti idėjų</i> kokia veikla būtų įdomi mano kolegėms, kokios dar <i>jos nebūtų mačiusios</i> ir kokią galėčiau joms pasiūlyti“ (R4(2)). „Reikėtų vesti <i>ne vienam</i> žmogui, nes <i>sunku</i> viską <i>suspėti</i> “ (R13(1)).

Subkategorijos „Akiračio išplėtimas“ turinys parodo, kad pedagogus paskatino susimąstyti tai, kad yra dar daug ir kitos informacijos, kurios pedagogai nežino, tačiau informacija gali būti naudinga ne tik profesinėje veikloje, bet ir asmeniniame gyvenime, šeimoje, puoselėjant vyro ir moters santykius („Susimąstyti paskatino žinios apie kitos lyties, būtent vyro, mąstyseną, kaip jie kitaip viską mato ir kitaip reaguoja“ (R16(1)), ugdant asmeninę erudiciją. („Pasakojant apie tautinius rūbus, buvo pabrėžta, kad dažniausiai buvo dėvimi medvilniniai audiniai (ne šilko palaidinės)“ (R11(1)).

Kitas refleksijų turinio kontekstas atskleidė, kad šių dienų pedagogui yra labai svarbu suvokti, kad reikia „dirbti komandoje“, t. y. dalintis gerąja patirtimi, nes tai ne tik padės tinkamai suvaldyti laiką, bet ir

turės įtakos veiklos efektyvumui ir kokybei. Pedagogių suvokimą iliustruoja šie teiginiai: „**Bandžiau ieškoti idėjų**, kokia veikla būtų įdomi mano kolegėms, kokios dar **jos nebūtų mačiusios** ir kokią galėčiau joms pasiūlyti“ (R4(2)); „Reikėtų vesti **ne vienam** žmogui, nes **sunku** viską **suspėti**“ (R13(1)). „Šie teiginiai įrodo, kad kai kuriems pedagogams artima tampa besimokančios įstaigos filosofija, noras dirbti komandoje ir mokytis vieniems iš kitų (žr. 3 priedo 5 lentelę).

Disertacinio tyrimo kontekste reikšminga tai, kad darbo vietoje vykusiame mokymo(si) procese pedagogų įgytos žinios, paskatinusios juos susimąstyti, gali būti suskirstytos į tris dimensijas:

- *labiausiai išryškėjusi dimensija – **žinios, orientuotos į vaikų ugdymo turinio tobulinimą**. Ikimokyklinio ugdymo pedagogams aktualios ir prasmingos yra žinios, kurios orientuotos į pagrindinį ugdymo proceso dalyvį, t. y. vaiką, ir jo ugdymo tobulinimą, susijusias su pačių vaikų norais, idėjomis, parodo jų privalumus, lavina kūrybinius gebėjimus ir skatina fantazuoti (reikia leisti idėjas generuoti vaikams, pastebėti ugdytinių privalumus, mokyt(is) per patirtį, skatinti kūrybiškumą, tobulinti vaikų kalbinių įgūdžius, įvairinti žaidybinę veiklą, ugdyti higienos įgūdžius ir t. t.).*
- *silpniau išryškėjusi dimensija – **profesinės žinios**, kurios yra orientuotos į profesinės pedagoginės veiklos tobulinimą, nes pedagogai įgijo įvairių profesinių (psichologinių, metodinių, ekologinių, IKT, teisinių, organizacinių ir kt.) žinių, kurios juos paskatino susimąstyti, todėl tikėtina, kad ateityje pedagogai jas taikys ugdymo procese, organizacijos tobulinimui ar kaitai. Jei pedagogai šias žinias ateityje taikytų kasdieninėje profesinėje veikloje, tikėtina, kad tai padėtų profesionaliau, kokybiškiau ir efektyviau modeliuoti kasdienį ugdymo procesą, daryti jį įdomų ir įvairiapusišką.*
- *mažiausiai mokymo(si) darbo vietoje proceso metu susimąstyti paskatino **asmeninės žinios**, kurios pakelia asmeninę savivertę, nes **išplečia asmeninių žinių akiratį, ugdo** erudiciją. Be to, suvokimas, kad ikimokyklinių įstaigų pedagogams reikia dirbti komandoje ir dalintis turimomis žiniomis įrodo, kad kai kuriems pedagogams artima tampa besimokančios įstaigos filosofija, nes tai ne tik padės tinkamai suvaldyti laiką, bet ir turės įtakos veiklos efektyvumui ir kokybei.*

Žinių, kurios sudomino ikimokyklinio ugdymo pedagogus, turinys. Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų refleksijų turinio analizė leido suformuoti tris kategorijas („Ugdytinių emocijų raiška“, „Asmeninės žinios“ ir „Profesinės žinios“), kurios ir išryškino, koks žinių turinys ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogams mokymosi procese buvo įdomus (žr. 3 priedo 6 lentelę).

Kategorijoje „Vaikų reakcija ir elgesys“ ikimokyklinio ugdymo pedagogių refleksijų turinio teiginiai identifikavo septynias subkategorijas, kurios parodo žinių, sudominusių įstaigų pedagogus, turinį.

Labiausiai išreikštos subkategorijos „Džiaugsmas“ (iš viso šeši teiginiai) turinys atskleidžia, kad pedagogams labai svarbu, kokių emocijų ugdomas procesas sukelia vaikams. Šiuo atveju **paminėtos tik teigiamos emocijos** („<...> **godžiai ją ragavo, skanavo, džiaugėsi** kartu praleistu laiku“ (R6(1)); „<...> **Tai suteikė jiems daug džiugių emocijų**“ (R6(2)); „<...> **įdomu stebėti nekantrius, nustebusius vaikų veidus ir didelį džiaugsmą, kad jau duonelę galima valgyti**“ (R11(3)); *Dalyvavimas vaikų margučių ridenime,*

nešime. Jų teigiamos emocijos“ (R13(3)) ir kt.). Pedagogams šis emocinis pradas darbui su vaikais yra svarbus, nes ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogų darbo paskirtis yra ugdyti žmogų ir perteikti jam kuo daugiau informacijos. Amžiaus tarpsnių psichologijos ypatumai lemia, kad žinias lengviau perimti esant geros nuotaikos ir išgyvenant teigiamas emocijas (tai dar svarbiau dirbant su vaikais). Taip galima įgyvendinti pedagogų užsibrėžtus tikslus.

Menkiau išreikštos subkategorijos turinys parodė, kad pedagogams taip pat svarbu ir ugdytinių „kūrybiškumo raiška“. Refleksijų turinio analizė atskleidė, kad ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogus sudomino informacija apie tai, *kaip ugdytiniai geba improvizuoti* („<..>. Nors skraidė po salę kaip drugelis, paklaustas, teigė, kad jis buvo triušis“ (R7(3))“, *fantazuoti* („Įdomiausia, kai vaikai „panyra“ į fantazijas, „regėjimus“ (R14(1)), *domina galimybė atskleisti kūrybines galias per meninę veiklą* („Meninė veikla, kuomet atsiskleidė vaikų kūrybiškumas, kruopštumas“ (R3(1))) (žr. 3 priedo 6 lentelę).

Kitų subkategorijų teiginiai parodė ir kitokius pedagogus sudominusius aspektus. Minėtinas vaikų „smalsumas“ („Įdomu buvo stebėti, kaip vaikai tyrinėja kiekvieną instrumentą, bando išgauti garsą, atspėti, ką jis primena“ (R4(2)), ugdytinių „bendravimas ir bendradarbiavimas“ („Aktyvus bendravimas ir vienas kitam padėjimas“ (R14(2))).

Menkiausiai šiame tyrimo etape išryškėjo „Asmeninių žinių“ kategorija. Suformuotos trys subkategorijos, kurias įtikinamai iliustruoja pedagogių refleksijų prasmių turiniai. Mokymo(si) darbo vietoje metu pedagogus sudomino žinios, kurios **yra orientuotos asmeninių savybių ugdymą: „gebėjimas nusiraminti“** („Įdomi buvo **praktinė veikla**, kad lektorius įvedė į nusiramavimo būseną. Prarandi laiko nuovoką, prabudęs į realybę sunkiai suvoki, kad tiek laiko praėjo“ (R16(1)), gebėjimas „**valdyti auditoriją**“ („Gebėjimą naudotis garso įranga. **Patirtį valdyti didelę auditoriją (ne tik vienos grupės vaikų)**. Patirtį kūrybingai laviruoti tarp aktyvaus ir pasyvaus auklėtojos vaidmens. Skatinti vaikus save išreikšti“ (R7(3))). Dar viena subkategorija išryškina „**Asmeninio žinių akiračio plėtimo**“ aspektą („Įdomi buvo **praktinė veikla**, kad lektorius įvedė į nusiramavimo būseną. Prarandi laiko nuovoką, prabudęs į realybę sunkiai suvoki, kad tiek laiko praėjo“ (R16(1))). Šis aspektas taip pat yra svarbus, nes pedagogo žinios turi įtakos vaikų ugdymo proceso kokybei. Tikėtina, kad ateityje šios žinios gali būti panaudotos ir ugdymo procese, o tai tikrai pagerins veiklos įvairiapusiškumą ir kokybę (žr. 3 priedo 6 lentelę).

Labiausiai mokymo(si) darbo vietoje metu ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogus sudomino žinios, susijusios su profesinė veikla, todėl refleksijų turinio prasmių pagrindu suformuota kategorija „**Profesinės žinios**“.

Kategorijos teiginių turinio analizė leidžia identifikuoti pagrindinius profesinių žinių aspektus, kurie yra ne tik įdomūs bet ir reikšmingi šios profesijos atstovams.

Kategorija „**Profesinės žinios**“ apibūdinama subkategorijomis, iš kurių labiausia akcentuojama „**Metodų ir formų įvairovė**“ (iš viso 13 teiginių). Šios subkategorijos turinys atskleidžia, kad ugdymo procese ikimokyklinio ugdymo **pedagogai taiko daug įvairių metodų** („Įdomiausias buvo „**Kavinės**“ **kūrimo metodas**“ (R15(1))) **ir formų** („Įdomiausia buvo **tapyti ant vandens, derinti spalvas, bandyti išgauti tam**

tikrą reginį – *piešinį*“ (R18(2))), todėl **žinios, kurios teikia informaciją apie metodų įvairovę ir taikymą, visada įdomios ir svarbios.**

Ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogų susidomėjimą lemia ir „*Kitos srities specialisto*“ pateikta informacija. Ši subkategorija išryškino 5 teiginius, o tai rodo, kad įvairių sričių žinios tiriamiesiems tikrai kelia susidomėjimą. Refleksijų turinio analizė atskleidė, kad pedagogus sudomino **psichologinės žinios** (3 teiginiai): („*Labiausiai mane sudomino **psichologo patarimai, kaip paaiškinti vaikui artimo žmogaus netektį ir kaip tą netektį išgyventi ne tik vaikui, bet ir jo šeimai***“ (R2(1)); „*Labiausiai patiko **lektorės konkretūs pavyzdžiai. Pavyzdžiui, kaip reaguoti į vaiko kaprizus (kada vaiką guosti, o kartais nekreipti dėmesio)***“ (R11(2)); „*Įdomi buvo praktinė veikla, kad **lektorius įvedė į nusiramino būseną. Prarandi laiko nuovoką, prabudęs į realybę sunkiai suvoki, kad tiek laiko praėjo***“ (R16(1)). Pedagogus sudomino ir **socialinio pedagogo veiklos specifika** („*Patiko, kaip **socialinis pedagogas atlieka su vaikais muzikos, spalvų terapiją, kurios metu vaikai išreiškė savo jausmus. Įsiminė psichologo bendravimas su mamomis tėvų susirinkimo metu, **įgautas pasitikėjimas aiškinant, atsakant į klausimus*****“ (R2(3)), **etnografo pasakojimas** („*Močiutės pasakojimai bei duonos kepimo procesas: minkymas, kepimas*“ (R10(3))). Visų specialistų suteiktas žinias arba dalį jų pedagogai gali puikiai taikyti ir savo kasdienėse ugdomosiose veiklose (žr. 3 priedo 6 lentelę).

Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogių refleksijų turinio analizė atskleidė, kad tiriamuosius sudominusios žinios buvo susijusios su **bendravimo ir bendradarbiavimo dimensija**. Tyrimo duomenys leido identifikuoti dar dvi subkategorijas, kiekvieną jų pagrindžia 3 teiginiai. Suformuota subkategorija „*Komandinis darbas*“ iliustruoja, **kad pedagogai susidomėję stebi komandinio darbo rezultatus** („*Įdomiausias buvo renginio masiškumas. Vaikai, **apsirengę vienoda tematika, atrodė įspūdingai***“ (R19(2)) ir **suvokia jų reikšmę** („*Sudomino tai, kad **grupėje vienu metu dirba abu pedagogai***“ (R2(2)); „*Aktyvus bendravimas ir vienas **kitam padėjimas***“ (R14(2)). Subkategorija „*Kolegių įvertinimas*“ atskleidžia dvi prasmes, vienos prasmės išryškina **teigiamus bendravimo aspektus** („*Įdomiausia buvo **kolegių reakcija į renginį. Jos buvo sužavėtos nauju požiūriu į renginio pravedimą, ugdytinių pasirodymo laisvumą, tėvelių kūrybiškumą***“ (R10(1)), „*Savo atliktų darbų pristatymas – **gebėjimas kartu kurti ir džiaugtis draugų pasiekimais. (Ovacijos, aplodismentai...tikrai nesuvaidinta)***“ (R12(2));, o kitos – **neigiamus** („*Įdomiausia buvo **kolegių reakcija. Kolegė (kuri skaitė pranešimą) nėra labai mandagi, tačiau yra puiki savo srities profesionalė. Kitos kolegės labai skeptiškai priėmė jos idėjas, o man tai buvo labai puiki patirtis, nors ir nelengvas darbas su ja.***“ (R1(2)). Teigiamai vertinamos ir jausmus sužadinusios pedagogės sulaukė pripažinimo. Jų perteiktos žinios bus panaautos kitų kolegių ugdymo planuose, o neigiamą aspektą parodžiusi refleksijų prasmė patvirtino: kad ir kokia būtų puiki specialistė, skaičiusi pranešimą, tačiau yra didelė tikimybė, kad jos suteiktomis žiniomis naudosis tik labai maža dalis kolegių (šiuo atveju tik viena, kadangi kitų (kaip teigia tiriamoji) šios žinios nesudomino.

Kitos subkategorijos („*IKT taikymo galimybės*“ ir „*Dalijimasis patirtimi*“), iliustruotos pedagogių refleksijų prasmių pavyzdžiais (po 2 teiginius), kurie tiriamųjų nebuvo labai akcentuoti, tačiau kasdienėje

ugdomojoje veikloje jie taip pat yra svarbūs ir vertingi. Pedagogams yra įdomi informacija, kuri nusako IKT taikymo **galimybes** („*Praktinis lentos galimybių demonstravimas*“ (R9(3))), **reikšmę ugdymo proceso kokybei** („*Buvo smagu, kad daugelis įstaigoje mano taip pat kaip ir aš (apie IKT panaudojimą)*“ (R7(2))). Taip pat pedagogai pripažįsta, kad jiems įdomi yra informacija, kuri pateikiama **per gerosios patirties sklaidos procesus** („*Perskaičius pranešimą, vyko diskusija. Kolegos ir vadovai pritarė išsakytoms mintis, dalijosi patirtimi*“ (R15(3)); „*Įdomu buvo tyrinėti, kokias priemones taiko užsienio ir Lietuvos kolegos*“ (R4(1))). Šie refleksijų prasmių pavyzdžiai atskleidžia, kad **ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogus domina žinios, kurios atspindi laikmečio naujoves (technologijų taikymas ir užsienio šalių patirtys)** (žr. 3 priedo 6 lentelę).

Turint galvoje profesines žinias apibūdinančius aspektus, tyrime dalyvavusių ikimokyklinių ugdymo įstaigų refleksijų turinio analizė atskleidė subkategorijas „*Vadybinės žinios*“ („*Atlikti SSGG analizės*“ (R17(3))) ir „*Akademines žinios*“ („*Buvo įdomu sužinoti mokslininkų teiginius apie vaiko individualumą*“ (R17(1))). Šie teiginiai papildo profesinių žinių, keliančių ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų susidomėjimą, įvairiapusiškumą.

Kaip ir žinios, paskatinusios ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogus susimąstyti, taip ir žinios, kurios buvo įdomios pedagogams, disertacinio tyrimo kontekste buvo suskirstytos į tris dimensijas: žinios, orientuotos *į vaiko ugdymo turinį, į pedagogo veiklos gerinimą (nes tai pedagogams įdomios žinios, kurios susijusios su profesine veikla) ir asmeninės žinios, kurios įdomios tiesiog asmeniui, o ne ikimokyklinio ugdymo įstaigos specialistui.*

Atlikus tiriamųjų duomenų turinio analizę *labiausiai išryškėjo „profesinių žinių“ dimensija.* Tai sritis, kuri įdomiausia ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogams. Refleksijų duomenų turinio *content* analizė atskleidė pedagogus dominantį įvairių žinių spektrą. Tai yra žinios, kurios suteikia informacijos apie *bendravimo ir bendradarbiavimo, metodinių žinių taikymo galimybes. Duomenų analizė atskleidė ir tai, kad pedagogams aktualios yra vadybinės, akademines žinios, be to, juos domina naujų technologijų taikymo ugdymo procesuose galimybės. Išryškėjo, kad pedagogai domisi ne tik vietinių kolegų, bet ir užsienio šalių ikimokyklinio ugdymo pedagogų patirtimis.*

Žinių, orientuotų į vaiko ugdymo turinio tobulinimą, turinys parodė, kad ikimokyklinio ugdymo pedagogams įdomios žinios buvo sutelktos į ugdytinių teigiamos emocinės būsenos palaikymą. Pedagogai domėjosi, kaip ugdymo procese suteikti ugdytiniams džiaugsmo, paskatinti smalsumą ir fantaziją, išryškinti kūrybinius gebėjimus.

Mažiausiai mokymosi darbo vietoje proceso metu sudomino asmeninės žinios. Vadinasi, mokymo(si) darbo vietoje proceso metu tik dalis ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų domisi žiniomis, kurios yra orientuotos asmeninių savybių ugdymą: „gebėjimą nusiraminti“, gebėjimą „valdyti auditoriją „asmeninio žinių akiračio plėtimo“ aspektą. Visi asmenines žinias iliustruojantys teiginiai yra reikšmingi, nes gali turėti įtakos pedagogo darbo kokybei, žinoma, jeigu pedagogas, norėdamas pajvairinti ir pagerinti vaikų ugdymo procesą, ateityje šias žinias panaudos modeliuodamas ugdomąsias veiklas.

Žinių, įgytų mokymosi darbo vietoje proceso metu, reikšmė ikimokyklinio ugdymo įstaigos pedagogams. Siekiant atskleisti, kokios žinios ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogams mokymosi procese buvo naudingos, pedagogų buvo paprašyta, jas įvardinti. Pateiktų refleksijų teiginiai leido išskirti tris esmines kategorijas („**Žinios, orientuotos į vaikų ugdymo turinio tobulinimą**“, „**Asmeninės žinios**“ ir „**Profesinės žinios**“) (žr. 3 priedo 7 lentelę).

Kategorijoje „Profesinės žinios“ ikimokyklinio ugdymo pedagogių refleksijų teiginiai identifiko penkias subkategorijas, kurios atskleidžia žinių, naudingų ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogams, įvairovę.

Labiausiai išreikštos subkategorijos „*Įvairios metodinės žinios*“ (aštuoniolika teiginių) turinys parodo, kad didžiajai daliai pedagogų yra **naudinga bet kokia informacija** („*Visos žinios buvo naudingos, nes tokio turinio seminarų nebuvau lankiusi (R12(3)); „Visos žinios buvo naudingos“ (R17(3)), kuri suteikia naujų žinių*, nes bet kokia patirtis yra reikalinga („*Visos įgytos žinios buvo naudingos. Kiekviena patirtis yra reikalinga, o tuo labiau prisiminti tai, kas galbūt buvo primiršta*“ (R17(1))), nes ją galima bus panaudoti ateityje („*Surinkta naudinga medžiaga, kurią panaudosiu ateityje.*“ (R6(2))). Kaip matyti, pedagogai neatskleidžia konkretaus įgytų žinių turinio, tačiau akcentuoja, kad bet kokia informacija jiems yra naudinga. Kita dalis pedagogų konkretina įgytų žinių naudą teigdami, kad jiems buvo naudingos žinios, kurios suteikė informacijos apie **vaikų stebėjimo ir veiklos reflektavimo galimybes** („*Knygoje radau daug stebėjimo ir refleksijos rengimo pavyzdžių, žodžių, tiksliai apibūdinančių vaiko raidą*“ (R2(2)), **vaikų socialinės kompetencijos ugdymo metodų taikymo įvairovę** („*Prisiminti visus metodus, kurie naudojami ugdant vaikų socialinę kompetenciją*“ (R3(2)) arba **informacijos apie tautosakinio ugdymo ypatumus bei būdus** („*Smulkiosios tautosakos: spragilo dainelės, draudimai, papročiai, juokai. Daugelio jų aš nežinojau, tai man buvo nauja*“ (R6(1))).

Kadangi įprastai įstaigose vienas iš strateginių veiklos uždavinių yra ugdytinių tėvų nuolatinio bendravimo ir bendradarbiavimo skatinimas ir jų įtraukimas į ugdymo procesą, natūralu, kad kai kuriems pedagogams reikšmingos žinios yra tokios, **kurios suteikia informacijos apie tai, kaip reikia tėvus įtraukti į ugdymo procesą** („*Idėja, kaip į ugdymo procesą įtraukti ugdytinių šeimas*“ (R10(3)) ir **kaip mokėti tinkamai integruoti į ugdymo procesą tėvų pasiūlytas idėjas** („*Nustebino tėvų geranoriškumas ir kūrybiškumas, prisidėjimas savo idėjomis ir darbais, kad renginys būtų gražus*“ (R10(1)); „*Tėvelių noras dalyvauti šventėse, prisidėti prie organizavimo. Skrybėlių gamyba*“ (R13(2))).

Subkategorija „*Bendravimo ir bendradarbiavimo su kolegomis palaikymas*“ atskleidė, kad ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogams profesinėje veikloje yra labai **naudinga palaikyti gerus santykius su kolegėmis, kad būtų galima tikėtis įgyvendinti naujas idėjas** („*Idėjas, naujoves kolegėms reikia pateikti atsargiai, nes naujovės sunkiai priimamos. Darbo kolektyve reikia palaikyti gerus santykius su kolegomis, jei nori, kad tavo gerbtų ir priimtų. Kolektyve neišvengsi konkurencijos*“ (R1(2))). Pedagogių refleksijų teiginių turinio analizė išryškino ir teigiamą bendravimo ir bendradarbiavimo su kolegomis profesinėje veikloje teigiamą aspektą. Pedagogės tvirtino, kad kitų **kolegių patirtys** profesinėje veikloje gali

būti kaip **pagalbinė priemonė probleminėms situacijoms** spręsti („*Kaip išspręsti konfliktines situacijas su kolegų pagalba. Požiūrių įvairovė, diskusijų nauda, suvokimas, kad nėra „padėties be išeities“ (R15(1));* „*Žinios naudingos ir tikrai panaudojamos kasdieninėje veikloje. Tereikia prisiminti, jog ir pati sunkiausia problema gali būti nesunkiai išsprendžiama, jeigu ja pasidalinsi su kitais. Svarbu klausiti kitų nuomonės, patarimo, išklausti, kaip kolegos vertina situaciją, ką jie darytų mano vietoje. Dažnai kolegų nuomonių ir patarimų mes nelaikome vertingais, tačiau reikia nepamiršti, jog bendravimas ir bendradarbiavimas gali būti labai naudingas. Ateityje aš stengsiuosi vadovautis šiuo požiūriu“ (R15(1))*) (žr. 3 priedo 6 lentelę).

Tyrimas atskleidė, kad keliems pedagogams naudingos ir **metodinės žinios**, kurios suteikia informacijos, **kaip vesti renginius** („*Spektaklio režisavimo, eigos įgūdžių. Vaikų valdymas spektaklio, diskusijos metu“ (R1(1))*), **parengti ir pristatyti pranešimus** („*Daug naujų idėjų, būdų tolimesniam darbui su vaikais, kad galėčiau ir toliau tikslingai dirbti; patirtis kaip vesti atviras veiklas, skaityti pranešimus“ (R1(3))*) arba **organizuoti teisingai metodiškai atviras veiklas** („*Kaip vesti atvirą veiklą, nes nebuvau to anksčiau mačiusi, lengviau bus planuoti veiklą, kuomet pati ją vesiu“ (R3(1))*).

Kategorijoje „**Žinios, orientuotos į vaikų ugdymo tobulinimą**“ ikimokyklinio ugdymo pedagogių refleksijų tekstai (iš viso 14 teiginių) identifikavo devynias subkategorijas, išryškinančias žinių, kurios buvo naudingos ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogams, turinio prasmes. Šioje kategorijoje atsiskleidė nuomonių įvairovė, kuri rodo, kad žinių, reikalingų vaikų ugdymui tobulinti, spektras labai platus.

Labiausiai išryškėjo subkategorija „**Idėjos ugdymo turinio įvairinimui ir kaitai**“, nes pedagogai įsitema žinias, kurios galės **turtinti jų pačių kasdienę ugdomąją veiklą** („*Dauguma stebėtų idėjų, nes jos natūraliai galės praturtinti mano pačios veiklos turinį su vaikais“ (R12(1))*), **bus naudingos įstaigos ugdomojo proceso kaitai** („*Naudingiausias buvo priimtas galutinis sprendimas. Visi pritarė, jog ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje mažai laiko skiriama vaikų žaidimams. Priėmėme sprendimą penktadieniais atsisakyti kitų veiklų ir organizuoti siužetinių-vaidmeninių žaidimų rytmečius“ (R15(3))*), **ugdytinių žinių trūkumui pašalinti** („*Sužinojau, ką dar reikia pamokyti vaikus, kokių žinių bei įgūdžių trūksta“ (R13(1))*).

Kitos subkategorijos turinys atskleidžia, kad pedagogams naudingos **žinios** apie tai, **kaip reikėtų tobulinti bendravimą ir bendradarbiavimą su ugdytiniais** („*Stebėdama procesą atkreipiau dėmesį į tai, kaip vedančioji bendrauja su vaikais. Stebėjau vaikų reakciją, būsenas, emocijas“ (R11(3))*), be to, pedagogai, atsirinkdami naujas žinias, suvokia, kad ateityje jas taikant ugdymo procese bus tobulinama veikla, bendravimas su ugdytiniais („*Kiekviena patirtis praturtina – bendradarbiavimas su vaikais ir vaikų tarpusavyje“ (R12(2))*).

Subkategorijos „**Elgesio sutrikimai**“ teiginiai atskleidžia, kad pedagogams **naudingos žinios** yra tos, kurios padeda atpažinti ugdytinių elgesio sutrikimus („*Labai naudingi buvo psichologo pastebėjimai, patarimai, kaip atpažinti ir atskirti vaiko elgesio sutrikimus ir kaip juos koreguoti, pasitelkiant į pagalbą tėvelius, specialistus“ (R2(3))*), **kaip valdyti agresyviai nusiteikusį vaiką** („*Kaip reaguoti į agresyviai nusiteikusį vaiką“ (R9(2))*) arba **spręsti dėl dėmesio stokos kylančias problemas** („*(<..>) Buvo labai*

naudinga sužinoti ir įsitikinti pavyzdžiais, kad **dėl dėmesio stokos** kaip tik ir kyla daug problemų, **krizių vaikų gyvenime**“ (R18(1)). Šios pedagogių išsakytos mintys patvirtina faktą, kad jau ikimokykliniame amžiaus tarpsnyje daugėja vaikų, turinčių elgesio problemų, todėl pagrįsta, kad pedagogus domina visa informacija, kuri galėtų padėti šias problemas atpažinti. Reikalui esant, pedagogas ne tik pats gebėtų tokius vaikus tinkamai suvaldyti, bet dar galėtų ir patarti tėvams.

Analizė atskleidė, kad pedagogams **naudinga informacija apie vaikų komunikacinių įgūdžių tobulinimą t. y. žodyno turtinimą** („Žinios apie gamtą, vasarą. **Vaikų žodyno turtinimui**“ (R14(1)) ir **literatūrinių žinių plėtimą** („**Vaikai susipažino su žymaus poeto Maironio, eilėmis. Jų vaizdingumu**“ (R14(2))). Be to, yra pedagogių, kurios **domisi vaikų sveikatos gerinimu**, tokio pobūdžio žinios joms yra labai naudingos („**Sukonkretinta bei išgryninta asmens higienos įgūdžių sistema, kuri lengviau padės nusistatyti konkrečius tikslus ir uždavinius ugdant vaikų sveikatos kompetenciją**“ (R10(2))), viena pedagogė susidomėjo **vaikų kūrybiškumo tobulinimo idėjomis** („**Gebėjimas naudotis įranga padės ja laisvai naudotis reikalui esant. Pastebėjome, kad suaugusiems svarbu neužgožti vaikų savo aktyvumu, svarbu išlaukti jų kūrybiškumo išraiškų**“ (R7(3)) (žr. 3 priedo 6 lentelę).

Galima apibendrinti, kad nemaža dalis pedagogų naudingomis laiko tas žinias, kurios yra orientuotos į ugdymo turinio gerinimą, nes ugdymo procese pagrindinis objektas yra vaikas. Pedagogai fiksuoja žinias, kurios padės jiems nuolat tobulinti ugdymo procesą ir siekti kasdienės veiklos kokybės. Į vaiką orientuotam ugdymo tobulinimui įgytų žinių spektras yra daugialypis ir įvairus, o tai suteikia papildomos reikšmės ne tik pačiam ugdytiniui, jį ugdančiam pedagogui, bet ir ikimokyklinio ugdymo įstaigai.

Mažiausiai dėmesio skirta toms žinioms, kurios yra susijusios tik su asmenine pedagogų požiūrio kaita, todėl refleksijų turinio prasmių pagrindu suformuota kategorija „**Asmeninės žinios**“.

Šios žinios ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogams padėjo **pakeisti asmeninį požiūrį į inovacijų diegimą įstaigoje, prioritetų susidėliojimą darbinėje veikloje, gebėjimą vertinti kolegų išsakytą kritiką, suvokti, kad prieš planuojant taikyti naujas idėjas naudinga būtų jas išbandyti pačiam** (žr. 3 priedo 7 lentelę).

Disertacinio tyrimo kontekste reikšminga tai, kad darbo vietoje vykusiame mokymo(si) procese pedagogams naudingiausios žinios buvo tos, kurias bus galima panaudoti kasdienei ugdomajai veiklai tobulinti, pedagogo profesionalumui ir aukštai kvalifikacijai aktualizuoti. Ikimokyklinio ugdymo įstaigų refleksijų prasmių *content* turinio analizė atskleidė tokias žinias:

– *metodinės žinios, bendravimo ir bendradarbiavimo tobulinimas su ugdytinių tėveliais ir kolegomis, renginių vedimo ir atvirų veiklų vedimo metodinės žinios, auditorijos valdymo žinios ir kt.;*

– *žinios, kurios yra orientuotos į vaikų ugdymo turinio gerinimą. Pedagogai fiksuoja žinias, kurios padeda jiems nuolat tobulinti ugdymo procesą ir siekti kasdienės veiklos kokybės. Į vaiką orientuotam ugdymo tobulinimui įgytų žinių spektras yra daugialypis ir įvairus (vaikų bendravimo ir bendradarbiavimo skatinimas, komunikacinių įgūdžių ugdymas, vaikų elgesio sutrikimai ir prevencija, sveikatingumo kompetencijos ugdymas ir t. t.;*

- mažiausiai naudos teikiančiomis žiniomis ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogų laiko asmenines žinias, nes jas išskyrė tik nedidelė dalis tyrimo dalyvių.

Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogių įgytų žinių pritaikomumas. Profesinėje veikloje mokymo(si) tikslas yra besimokančiojo refleksija atpažinti savo veiklose taikomas (iš praktinės patirties susiformavusias) teorijas, priartinti jas prie idėjinių (pripažintų ir suvoktų), padėti sukurti daugiau naujų veiklos būdų, reikalingų profesinėje veikloje. Todėl tiriamųjų refleksijose buvo pateiktas klausimas, kaip mokymo(si) proceso metu įgytas žinias ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogai ketina įgyvendinti ateityje (t. y. nebijoti eksperimentuoti, įgyvendinti naujų idėjų, įgyti naujos patirties. Refleksijų turinio analizė leido suformuoti tris kategorijas „Profesiniam tobulėjimui“, „Darbui su vaikais“, „Asmeninei kaitai“ (žr. 37 lentelę), kurios labai aiškiai apibrėžia naujai įgytų žinių pritaikomumo lauką.

Išsamiausias kategorijos „Profesiniam tobulėjimui“ refleksijų teiginių prasmė leido identifikuoti 14 subkategorijų, kurios labai aiškiai apibrėžia ikimokyklinio ugdymo įstaigų žinių pritaikomumą profesinėje veikloje (žr. 3 priedo 8 lentelę).

37 lentelė

Pedagogų žinių pritaikomumas profesiniam tobulėjimui (N=19)

KATEGORIJA	SUBKATEGORIJA	SK.	TEIGINIŲ PAVYZDŽIAI
			<i>Pateikti vienas ar keli geriausiai kategorijų atspindintys teiginių pavyzdžiai</i>
Profesiniam tobulėjimui (37)	Grupės taisyklėms įvesti	2	„Kiekvienoje grupėje susikūrėme taisyklės kaip taupyti elektrą. Ateityje dar dalyvausime projekto „Darni mokykla“ mokymuose“ (R4(3)).
	Archyvui kaupti	1	„Planuoju ateityje sukauptą medžiagą panaudoti dirbant su ugdytiniais. Ją praplėsti ir organizuoti panašia tema dar ne vieną pramogą vaikams ir jų tėveliams“ (R6(1)).
	Žaidimams orgnizuoti	1	„Skirsiu daugiau dėmesio vaikų žaidimo organizavimui, mielai pasirinksiu stebėtojo poziciją. Fiksuosiu vaikų elgesio ir vystymosi pokyčius“ (R15(3)).
	Kasdienei ugdomajai veiklai tobulinti	14	„Panaudosiu kasdieniniame tiesioginiame darbe su ugdytiniais. T. y. liesime, uostysime, ragausime – vėl, vėl ir vėl. Taip pat sieksime įsigyti naujų stimuliacijai skirtų priemonių“ (R7(1)). „Įgytas žinias galėsiu panaudoti įvairioje veikloje, ugdymosi procese. Sužinojusi daugiau informacijos, suteiksiu vaikams žinių apie kalendorinių švenčių tradicijas, papročius, kalbą. Pastebėjimus pritaikysiu dailės užsiėmimuose, kuriant estetinę grupės aplinką“ (R11(1)).
	Stresui valdyti	2	„Šitas įgytas žinias panaudosiu ne tik asmeniškai sau, kaip suvaldyti save streso atveju, bet kaip pagelbėti ir savo ugdytiniais, kai juos užklumpa stresas ar pyktis“ (R16(1)).
	Projektinei savaitei organizuoti	2	„Bandysiu organizuoti projektinę veiklą, susijusią su ekologiniu ugdymu, organizuoti žaidimus, ekologines pamokėles“ (R4(1)).
	Renginiams tobulinti	2	„Organizuosiu laisvos formos renginius, kur vaikai nebūtų įpareigoti atlikti „iškaltų“ eilėraščių, dainelių. Vien vaikų geros emocijos. Vienas iš vestų mano tokių renginių pasitvirtino – vaikai sakė, jog tai pats geriausias renginys (žinoma, reikalingi ir kitokių formų renginiai)“ (R19(2)).
	Susikalbėti su tėvais	1	„Šios žinios yra svarbios ne tik profesinėje veikloje, bendraujant su vaikais, jų šeimomis, nes, kaip jau sužinojau, šeimoje tikrai nuolat vyksta daug konfliktų, vyrauja įtampa, nes tai pastebima iš vaikų elgesio, bendravimo su bendraamžiais, žaidimų metu, bet ir asmeniniame gyvenime, nes vaikai suaugę, kuria šeimą, auga anūikai ir tokios žinios gali būti ateityje arba dabar labai vertingos“ (R2(1)).
	Tėvų susirinkimams tobulinti	3	„Vieną iš pasiūlytų žaidimų panaudojau tėvelių susirinkime, kad būtų įdomesnis. Tėveliai iš popieriaus lapo turėjo išplėšyti figūrėlę ir užrašyti: ant rankyčių lūkesčiai ir baimės vaikui išėjus į priešmokyklinę grupę; ant kojyčių – kas šiais metais pagal jų pastebėjimus jų vaikui sekėsi gerai ir kas

			<i>blogiau; ant pilvo – ką jų vaikas labiausiai mėgsta veikti“ (R19(1)).</i>
	Aktualiai informacijai skleisti	2	<i>„Šias žinias mes panaudosim planuojant ir organizuojant ugdymo veiklą, ugdant vaikų sveikatos kompetenciją bei tėvų susirinkimų ir individualių pokalbių metu“ (R10(2)).</i>
	Teminiams renginiams vesti	1	<i>„Kadangi renginį vedžiau pati, tai įgytą patirtį organizuojant renginį ir jį vedant galėsiu pritaikyti vedant kitus tematinius renginius“ (R16(2)).</i>
	Naudoti IKT veiklai įvairinti	1	<i>„Ir toliau ugdomojoje veikloje naudosiu IKT technologijas, nes siekiu tobulėti, vaikai noriai priima naujoves, ir pati veikla yra įdomesnė, nemonotoniška“ (R8(1)); „Bandyčiau kurti vaizdines priemones naudodama programą SMART Note Book“ (R9(3)).</i>
	Vengti klaidų	1	<i>„Pasistengsiu įsidėmėti būtinus aspektus ir išvengti klaidų organizuojant veiklą“ (R17(2)).</i>
	Tėvų įtraukimui	4	<i>„Organizuodama šventes, renginius stengsiuosi daugiau įtraukti tėvelius“ (R10(1)).</i>

Geriausiai išreikštoje kategorijoje atsispindi žinių įvairovė, kuri bus pritaikoma **kasdienei veiklai tobulinti**. Pedagogai mini, kad **visas įgytas žinias (sveikatos ugdymo, skaičiavimo įgūdžių lavinimo, tautosakines, specialiąsias, renginių organizavimo, ir kt.) panaudos** („Panaudosiu kasdieniniame tiesioginiame darbe su ugdytiniais <...>“ (R7(1))). Teiginių analizė taip pat rodo, kad pedagogams labai svarbi sritis yra ugdytinių tėvų įtraukimas į veiklas, jų sudominimas ir ryšių palaikymas, todėl pedagogai bandys naujas **žinias panaudoti tėvų susirinkimams tobulinti, šeimoms, susidūrusioms su tam tikromis problemomis, konsultuoti, informaciniams lankstinukams rengti**. Pedagogai ketina įvairinti renginių pobūdį, organizuoti **projektines, temines savaites arba laisvo pobūdžio renginius, atsižvelgti į vaikų norus**. Be to, po mokymosi proceso, vykusio darbo vietoje, kai kurie pedagogai nusprendė **įsivesti grupės taisykles ir kaupti įgytų žinių archyvą** („Planuoju ateityje sukauptą medžiagą panaudoti dirbant su ugdytiniais. Ją praplėsti ir organizuoti panašia tema dar ne vieną pramogą vaikams ir jų tėveliams“ (R6(1))). Išskirtų subkategorijų turinio analizė atskleidė, kad profesinių žinių pritaikomumo įvairovė tikrai yra gausi, todėl nekyla abejonių, jog šių žinių taikymas naujose erdvėse ar aplinkose suteiks profesinei veiklai naujų prasmų ir konstruos naujas žinias.

Kategorijos „Darbui su vaikais“ refleksijų turinio analizė leido suformuoti aštuonias subkategorijas, kurios aiškiai apibrėžia, kokiems tikslams įgyvendinti ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogai ketina pritaikyti išmoktas žinias. Visų pirma pedagogai sieks „**skatinti ugdytinių saviraišką**“ („Gebėjimą naudotis garso įranga. Patirtį valdyti didelę auditoriją (ne tik vienos grupės vaikų). Patirtį kūrybingai laviruoti tarp aktyvaus ir pasyvaus auklėtojos vaidmens. **Skatinti vaikus save išreikšti**“ (R7(3)) ir „**ugdyti vaikų kūrybiškumą**“ („Visas šias **kūrybines idėjas panaudosiu savo darbe, nes vaikai yra žingeidūs ir imlūs naujovėms**. Taip pat jau sugalvojau, kaip savo namuose surengsiu tapymo ant vandens popietę. Manau, kad tikrai bus smagus užsiėmimas“ (R18(2)) (žr. 3 priedo 8 lentelę).

Subkategorijos „Vaikų kalbai tobulinti“ ir „Veiklai vertinti“ turi po 3 iliustruojančius teiginius. Vadinasi, pedagogai įgytas **žinias ketina taikyti kasdienėse veiklose vaikų komunikaciniams gebėjimams ugdyti** („**Būdus, metodus vaikų kalbos ugdymui ir toliau naudoju kasdieninėje veikloje su vaikais; Patirtis, organizuojant ir vedant atvirą veiklą, bus panaudota organizuojant kitas atviras veiklas**“ (R1(3)),

ugdytinių veiklos vertinimo metodikai tobulinti („*Stebėdama ir vertindama vaikus, jų pasiekimus galėsiu atsižvelgti į jų individualius poreikius, pasiūlydama atitinkamas veiklas, sudarydama tam tikras reikiamas ugdymosi sąlygas*“ (R17(1)).

Kitas ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogų įgytas žinias pedagogai taikys **spektaklių režisūrai tobulinti, vaikų gimtadieniams kitaip nei buvo įprasta švęsti, naujų priemonių gamybai iš antrinių žaliavų gaminti ir vaikų diskusijoms valdyti.**

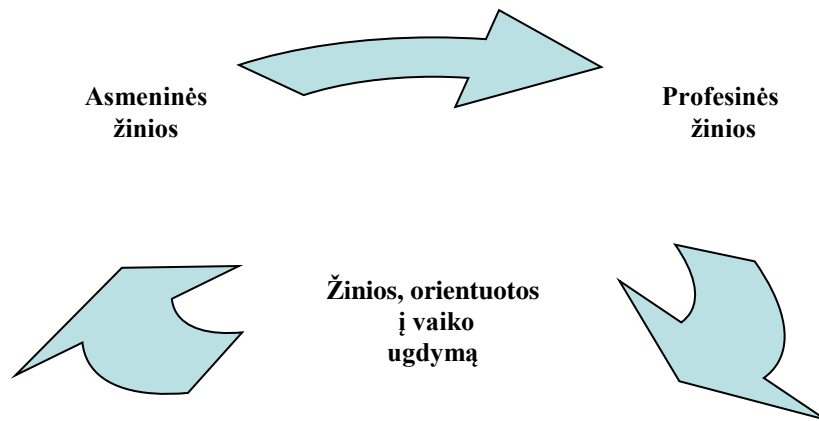
Visos šios žinios, pritaikytos kitoje aplinkoje, kitiems vaikams ir šiek kitaip (kiekvienas pedagogas yra savitas ir turi savo darbo stilių), be abejonės, turėtų padaryti įtakos vaikų ugdymo proceso kokybei, nes jos orientuotos būtent į vaiką ir jo poreikių tenkinimą.

Paskutinės kategorijos refleksijų teiginiai orientuoti į „*Asmeninę kaitą*“, nes pedagogės teigė, kad **įgytas žinias panaudosiančios** ne tik profesinės veiklos metu, o visų **pirma šeimoje** („*Šios žinios yra svarbios ne tik profesinėje veikloje, bendraujant su vaikais, jų šeimomis, nes, kaip jau sužinojau, šeimoje tikrai nuolat vyksta daug konfliktų, vyrauja įtampa, nes tai pastebima iš vaikų elgesio, bendravimo su bendraamžiais, žaidimų metu, bet ir asmeniniame gyvenime, nes vaikai suaugę kuria šeimas, auga anūikai ir tokios žinios gali būti ateityje arba dabar labai vertingos*“ (R2(1)), **minėjo galimybes save išreikšti namų aplinkoje** („*Visas šias kūrybines idėjas panaudosiu savo darbe, nes vaikai yra žingeidūs ir imlūs naujovėms. Taip pat jau sugalvojau, kaip savo namuose surengsiu tapymo ant vandens popietę. Manau, kad tikrai bus smagus užsiėmimas*“ (R18(2)). Viena pedagogė įvardina, kad žinios gali padėti ateityje patarti jos pačios vaikų šeimoms („*<...>* , bet ir **asmeniniame gyvenime, nes vaikai suaugę, kuria šeimas, auga anūikai ir tokios žinios gali būti ateityje arba dabar labai vertingos**“ (R2(1))).

Psichologo **žinios** visų **prima bus panaudotos** visose kasdienėse situacijose patirtam **stresui valdyti** („*Šitas įgytas žinias panaudosiu ne tik asmeniškai sau, kaip suvaldyti save streso atveju, bet kaip pagelbėti ir savo ugdytiniams, kai juos užklumpa stresas ar pyktis*“ (R16(1)).

Išskirtų subkategorijų turinio analizė įrodo, kad pedagogai įgytas žinias, kurias juos sudomino ar privertė susimąstyti, bandys pritaikyti kasdienėse veiklose ir taip konstruos naują žinojimą, naujas žinias ir jų prasmes. Galima teigti, kad išmokymo procesas pasiekė savo tikslą, nes, anot D. A. Kolb (1975, 1984), patirtinio mokymosi modelio eksperimentavimo etape kaip tik yra numatomos ir kuriamos naujos žinios, jų taikymo galimybės, kurios įgauna naują prasmę.

Atlikus ikimokyklinių ugdymo įstaigų refleksijų turinio analizę išryškėjo trys pagrindiniai žinias klasifikuojantys blokai (asmeninės, profesinės, į vaiką orientuotos žinios), kurie buvo lengvai identifikuoti analizuojant refleksijų turinio skirtingų temų duomenų interpretacijos metu. Be to, galima daryti išvadą, kad visi trys blokai mokymo(si) darbo vietoje metu yra vieni iš svarbiausių pedagoginės profesinės veiklos aspektų, tarsi sudaro trilypę žinių, kurios viena kitą veikia ir papildo, sistemą (žr. 13 pav.).



13 pav. Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų įgytų žinių turinio klasifikacija

Natūralu, kad kiekvienas žmogus, atstovaudamas savo profesijai, darbo vietoje visų pirma stengiasi išmokti to, kas padėtų tobulėti ir tapti srities profesionalu, turinčiu aukštą kvalifikaciją. Ši priežastis lėmė, kad labiausiai išryškėjo **profesinių žinių** blokas, antrasis – **į vaiką orientuotos žinios**, nes ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogo darbo rezultatas – žmogus. Trečiąjį bloką sudaro **asmeninės žinios**, kurios taip pat yra reikšmingos ne tik pedagogui kaip asmeniui, jo savivertei ugdyti arba erudicijai palaikyti, bet gali būti puikiai pritaikomos ir namuose, ir darbe, o tai lemia ugdymo įvairiapusiškumą, veiklos efektyvumą ir, žinoma, paslaugų kokybę.

3.4. Pedagogų mokymo(si) darbo vietoje patirčių reikšmingumas ikimokyklinio ugdymo įstaigų veiklos kokybei

Tyrimo tikslas – iš įstaigų vadovų gauti tinkamos ir patikimos informacijos apie prioritetines ikimokyklinių ugdymo įstaigų veiklos sritis, įvardinti kompetentingo pedagoginio personalo reikšmę įstaigai, parodyti pedagogų mokymo(si) darbo vietoje sąlygas ir galimybes, nustatyti mokymui(si) darbo vietoje skatinti taikomus būdus.

Prioritetinės ikimokyklinio ugdymo įstaigų veiklos sritys. Atliekant ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovų apklausą, visų pirma siekta atskleisti, kokios yra jų vadovaujamos įstaigos prioritetinės sritys, kaip jos susijusios su šiuolaikinės visuomenės ir švietimo politikos lūkesčiais. Be to, norėta įsitikinti, ar internetinėje erdvėje viešai deklaruojama nuomonė, kai nurodomos prioritetinės įstaigos veiklos sritys, atitinka realybę. Ikimokyklinių ugdymo įstaigų vadovų atsakymai į pirmąjį interviu klausimą leido išskirti šiuo metu ikimokyklinėse ugdymo įstaigose vyraujančias veiklos sritis (žr. 4 priedo 1 lentelę).

Apžvelgus tyrimo metu surinktus duomenis išskirtos septynios kategorijos, kurių turinys atskleidžia prioritetinių ikimokyklinių ugdymo įstaigų sričių turinį ir esmę. Ikimokyklinių ugdymo įstaigų vadovai savo atsakymuose įprastai įvardijo po keletą prioritetinių sričių, tačiau **labiausiai išryškėjusi prioritetinė veiklos sritis** yra „**Į vaiką orientuotas ugdymas**“ (iš viso 12 teiginių). Vadovų įvardintos prioritetinės įstaigos sritys leido identifikuoti ir subkategorijas. Geriausiai išreikšta subkategorija – „**Ugdytinių sveikatos stiprinimas**“ (iš viso 8 teiginiai). Vadovai, paprašyti įvardinti įstaigos prioritetines veiklos sritis, savo atsakymuose nurodė, kad jų vadovaujamos įstaigos siekiamybė yra **sveikas ugdytinis**, nes įstaigos siekia <...> *Stiprinti*

ugdytinių sveikatą ir saugumą” V(8); „*Sveikatos, olimpinis ir etnokultūrinis ugdymas*“ V(3); „<...> *Ugdytinių sveikata ir saugumas* <...>” V(4); „*Sveika gyvensena ir ekologija*“ V(6) ir t. t.

Dvi menčiau išreikštos subkategorijos (identifikuota po 2 teiginius) rodo, kad įstaigos siekiamybė yra **kūrybiškas vaikas ir kūrybiškas pedagogas**, tad įstaigos, planuodamos savo prioritetines veiklos sritis, į tai orientuoja veiklą („*Į vaiką orientuotas ugdymas bei vaiko kūrybinių galių plėtotė*“ V(5)), siekia pedagogo kūrybiškumo (<...> ***Kūrybiškas pedagogas, kūrybiškas vaikas***“ V(2)). Tyrimo duomenys parodė, kad ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje yra aktualios globaliosios pasaulio problemos t. y. **ekologijos problematika**, todėl buvo identifikuota subkategorija „*Ekologinių įgūdžių ugdymas*“ (iš viso 2 teiginiai). **Savo atsakymuose vadovai kalba ne tik apie sveikatos stiprinimą, tačiau mini ir ekologinių įgūdžių formavimą** („*Sveikatos stiprinimas, ekologinių įgūdžių formavimas* <...>.“ V(7); <...> „*Aplinkosauga – ekologija. Ekologinis ugdymas prasideda šeimoje vėliau tęsiamas ikimokyklinėje įstaigoje. Vaikų sveikatos stiprinimas*“ V(9) (žr. 4 priedo 1 lentelę).

„*Pedagogų kompetencijų tobulinimo*“ kategorijos turinys (iš viso 5 teiginiai) išryškina kitą ikimokyklinių ugdymo įstaigų prioritetinį aspektą – įstaigos siekia, kad pedagogai patys norėtų tobulėti ir jų kompetentingumas būtų realizuojamas darbo vietoje (<...> „*Asmeninių šiuolaikinio pedagogo kompetencijų įgijimas ir taikymas ugdymo procese* <...> V (1); *Ugdymo proceso kokybė; Ugdytinių sveikata ir saugumas; Pedagogų kompetencija.*“ V(4)). Be to, įstaigų prioritetu tampa ir **inovacijų taikymas** („<...> *įvaldant naujas edukacines technologijas, glaudžiai bendradarbiaujant su šeima*“ V(11)), **besimokančios organizacijos** idėjos realizavimas („*Inovatyvi, besimokanti organizacija. Kūrybiškas pedagogas, kūrybiškas vaikas*“ V(2)).

Vadovų apklausos turinio analizė leido identifikuoti ir kitas įstaigų prioritetines sritis, kurios tiesiogiai atskleidžia konkrečius priortetus, t. y. „*Kokybišką ugdymą(si)*“ ir „*Ugdymo turinio tobulinimąsi*“. Šiose kategorijose išryškėjo po 3 teiginius. Vadovai nurodė, kad jų vadovaujamos įstaigos siekiamybė yra **kokybiškas ugdymas(is)** („<...> *Šiuolaikiškas ir kokybiškas, integralus ugdymas(sis). Kryptinga visų ugdymo proceso dalyvių sąveika* <...>“ V(10)) arba **kokybės gerinimo procesas** („*Gerinti ugdymo proceso kokybę). Stiprinti ugdytinių sveikatą ir saugumą. Tobulinti veiklą, turinčią tiesioginę ir netiesioginę įtaką ugdymui(si)*“ V(8)).

Galvodami apie **ugdymo turinio tobulinimą** vadovai paminėjo, kad svarbu „<...> **tobulinti veiklą, turinčią tiesioginę ir netiesioginę įtaką ugdymui(si)**“ V(8), **siekti visapusės darnos galvojant apie individualizuotą ugdymą** („*Siekti visapusės fizinės, dvasinės ir socialinės darnos, individualizuoti ugdymą, įvaldant naujas edukacines technologijas, glaudžiai bendradarbiaujant su šeima*“ V(11)).

Atlikus duomenų analizę, paaiškėjo, kad svarbi sritis yra **bendravimas ir bendradarbiavimas**. Ikimokyklinių ugdymo įstaigų vadovai (iš viso 3 teiginiai) paminėjo, kad prioritetine įstaigų sritimi turi tapti bendravimas **su kolegomis** „<...> *Priešmokyklinio ugdymo pedagogų bendradarbiavimas su pradinių klasių mokytojomis* V(1)“, **siekiant bendrų tikslų su visa įstaigos bendruomene** („*Sveikatos stiprinimas, ekologinių įgūdžių formavimas; Tėvų – pedagogų abipusė pagarba ir pasitikėjimas; Bendruomenės*

*dalyvavimas, siekiant bendrų tikslų įgyvendinimo V (7)“ ir šeima („Siekti visapusės fizinės, dvasinės ir socialinės darnos, individualizuoti ugdymą, įvaldant naujas edukacines technologijas, **glaudžiai bendradarbiaujant su šeima V(11).“ Tai įrodo, kad ikimokyklinio ugdymo įstaigų siekiamybė siekiant tikslų įgyvendinimo yra bendravimas ir bendradarbiavimas visais įmanomais lygmenimis (žr. 4 priedo 1 lentelę).***

Ikimokyklinių ugdymo įstaigų vadovų atsakymuose menkai detalizuotas **edukacinės aplinkos tobulinimo** ir įstaigos veiklos **viešinimo aspektas**. Šios kategorijos surinko po vieną iliustruojantį teiginį.

Disertacinio tyrimo kontekste reikšminga tai, kad ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovai, paprašyti įvardinti prioritetines veiklos sritis, *mini į vaiką orientuotą ugdymą, pedagogų kompetencijų tobulinimą, bendravimo ir bendradarbiavimo skatinimą, ugdymo turinio tobulinimą, kokybišką ugdymą, edukacinės veiklos tobulinimą ir įstaigos veiklos viešinimą. Įsigilinus į prioritetinių sričių prasmę, galima daryti išvadą, kad vadovų paminėtos prioritetinės sritys yra ikimokyklinių ugdymo įstaigų kokybiško ugdymo raiškos komponentai, kurie lemia ikimokyklinių ugdymo įstaigų teikiamų paslaugų kokybės lygmenį.*

Būdai, kuriais ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje siekiama veiklos kokybės. Antruoju vadovų apklausos klausimu norėta sužinoti, kokiais būdais ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje siekiama veiklos kokybės. Ikimokyklinių ugdymo įstaigų vadovų pateiktų atsakymų prasmės išskirtos į penkias kategorijas, o kai kurie teiginiai leido identifikuoti ir subkategorijas (žr. 38 lentelę; 4 priedo 2 lentelę).

38 lentelė

Būdai, kuriais ikimokyklinio ugdymo įstaigoje siekiama veiklos kokybės (N=11)

KATEGORIJA	SUBKATEGORIJA	SK.	TEIGINIŲ PAVYZDŽIAI <i>Pateiktas vienas geriausiai kategoriją atspindinčio teiginio pavyzdys</i>
Bendravimas ir bendradarbiavimas (10)	Su bendruomene	3	„<...> Bendruomenės įtraukimas į ugdomąją veiklą “ V(11)
	Su kolegomis	1	„<...> Tikslinga partnerystė “ V(2).
	Su socialiniais partneriais	2	“ <...> Taip pat per sistemingą įstaigos bendruomenės bendravimą ir bendradarbiavimą, tiek su įstaigos ugdytinių tėvais tiek ir su socialiniais partneriais “ V(5).
	Su ugdytinių tėvais	4	„ Įtraukiant bendruomenę į įstaigos veiklą; Sudarant galimybę šeimai teikti įvairių specialistų pagalbą <...>“ V(7).
Aktyvus pedagogų dalyvavimas metodinėje veikloje (17)	Kolegų kuravimas	1	<...> Metodinės grupės veikloje: kolegų kuravimas, ugdomosios veiklos refleksija, metinis įsivertinimas <...>“ V(1).
	Veiklos įsivertinimas	1	„<...> inicijuojamas savo veiklos įsivertinimas “ V(3).
	Tyrimai	1	„<...> atliekamas anketavimas, apklausos, vykdomi tyrimai, <...>“ V(3).
	Pasitarimai	1	„<...>, organizuojami pasitarimai <...>“ V(3).
	Diskusijos su konsultantais	1	„<...> diskusijos, kviečiami konsultantai, inicijuojamas savo veiklos įsivertinimas “ V(3).
	Tėvų konsultavimas	1	„<...> tėvų konsultavimas <...>“ V(4).
	Renginiai	1	„<...> renginiai, <...>“ V(4).
	Susirinkimai	1	„<...> susirinkimai, <...>“ V(4).
	Paskaitos	1	„<...> paskaitos <...> V(4).
	Seminarai	4	„<...> seminaruose <...>“ V(6).
Gerosios patirties sklaida	2	„ Dalinantis patirtimi, dalyvaujant įvairiuose seminaruose, taikant naujoves ugdymo procese “ V(6).	

	Kursai / mokymai	2	„<...> <i>Kvalifikaciniai kursai</i> , <...> V(9).
Pedagogų veiklos kontrolės	Vykdoma stebėseną	2	„ <i>Vykdoma stebėseną</i> <...>“ V(3).
Fizinės aplinkos tobulinimas		5	„<...> <i>Kvalifikacijos kėlimas ir darbo sąlygų gerinimas</i> <...>“ V(11).
Ugdymo turinio ir proceso tobulinimas		2	„<...> <i>Individualizuoti ugdymo procesą atitinkantį vaikų amžių, poreikius, individualius gebėjimus</i> <...>“ V(8).

Lentelėje išskirtos kategorijos iliustruoja, kokiais būdais ikimokyklinėse ugdymo įstaigose yra siekiama veiklos kokybės, o subkategorijos atskleidžia išsamesnę informaciją apie konkrečius veiksmus ar veiksmų sekas, kurios padeda įgyvendinti užsibrėžtus tikslus.

Vadovų apklausos turinio analizė parodė, kad dažniausiai ikimokyklinio ugdymo įstaigoje veiklos kokybės siekiama per **žmogiškuosius išteklius, t.y. per nuolatinį ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų mokymąsi, aktyvų pedagogų dalyvavimą metodinėje veikloje**. Analizuojamu atveju subkategorijos turinys identifikuoja įvairias ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogų mokymo(si) galimybes: **kolegų kuravimą, tyrimų atlikimą, veiklų įsivertinimą, įvairių mokomųjų renginių lankymą, tėvų konsultavimą ir t. t.** Vadovai suvokia, kad pagrindinė ikimokyklinio ugdymo įstaigos darbo jėga ir paslaugų teikėjas yra pedagogas, todėl nuolatinis pedagogo mokymasis skatina žinių atsinaujinimą, vadinasi, skatina kaitą, t. y. ne tik asmeninį augimą, bet ir profesinį, kuris tiesiogiai ir netiesiogiai keičia ugdomąjį procesą ir, žinoma, jo kokybę. Kategorijos „Bendravimas ir bendradarbiavimas“ turinys liudija, kad ikimokyklinio ugdymo įstaigos **gerina veiklos kokybę per glaudžių ryšių su įstaigos bendruomene, kolegomis, socialiniais partneriais ir ugdytinių tėvais palaikymą**. Vadovų manymu, šios skirtingos grupės, įsitraukusios į įstaigos veiklas, taip pat suteikia pridėtinės vertės veiklos kokybės tobulinimui ir jos siekimui (žr. 4 priedo 1 lentelę).

Vadovų apklausos turinio analizė atskleidė dar vieną svarbų faktą, kuris, jų manymu, taip pat turi įtakos įstaigos veiklos kokybei. Tai yra ugdomosios „**Fizinės aplinkos tobulinimas**“. Įstaigų vadovai teigia, kad veiklos kokybei siekti svarbūs keli dalykai: „<...> *Saugios, estetiškos, funkcionalios aplinkos kūrimas. Patalpų modernizavimas* <...> V(4), todėl „*Kiek leidžia galimybės (ir finansinės) dėmesys skiriamas: ugdymo(si) funkcionaliai aplinkai, ugdymo priemonėms, korekcinioms (pedagoginėms ir medicininėms) priemonėms* <...> V(10).“ Tyrimo duomenys atskleidžia, kad vadovai suvokia, jog būtinas yra „<...> *darbo sąlygų gerinimas* <...> V(11)“, nes tai sudaro sąlygas „<...> *inovatyviai veiklai* <...> V(2)“, be to, yra vienas iš kokybinių veiklos rodiklių.

Ne tokie reikšmingi būdai analizuojame kontekste įstaigos **veiklos kokybei siekti** yra „*Ugdymo turinio tobulinimas*“ ir „*Pedagogų veiklos kontrolė*“. Mąstydami apie veiklos kokybę, vadovai suvokia, kad tai galima įgyvendinti **individualizuojant ugdymo turinį** (<...> *koreguoti, individualizuoti ugdymo programų turinį, jį pritaikant įvairių gebėjimų ir poreikių vaikams* V(4) <...>) arba **individualizuojant ugdymosi procesą** (<...> *Individualizuoti ugdymo procesą, atitinkantį vaikų amžių, poreikius, individualius gebėjimus* <...> V(8)). Vadovai pabrėžia, kad **būtina nuolatinė pedagogų veiklos stebėseną**,

teigia, jog tam, kad įstaigos veikla būtų kokybiška, reikia siekti, kad pedagogai savo veiklą sietų su prioritetinėmis įstaigos sritimis. („*Vadovai vykdo darbuotojų veiklos priežiūrą pagal metų prioritetines sritys.*“ (V 1)). Galima daryti išvadą, kad kokybės lengviau siekti tuo atveju, jeigu numatoma bendra įstaigos žmogiškųjų išteklių tobulinimosi kryptis ir jos laikomasi.

Vadovų apklausos tyrimo duomenų analizė atskleidė, kad pagrindiniai būdai, kuriais ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje siekiama veiklos kokybės, yra nuolatinis įvairiapusiškas pedagoginio personalo mokymasis; bendravimas ir bendradarbiavimas su kolegomis, kitu įstaigos personalu, ugdytinių tėvais ir socialiniais partneriais; fizinės aplinkos, ugdymo turinio ir proceso tobulinimas, pedagogų veiklos stebėsena turint galvoje įstaigoje numatytus prioritetus.

Ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogų mokymo(si) reikšmė įstaigai. Trečiuoju klausimu vadovų buvo paprašyta apibūdinti, ko įstaigai suteikia besimokantis personalas. Atsakymų teiginių turinio prasmės išskirtos į 11 kategorijų, kai kurie teiginiai leido identifikuoti subkategorijas (žr. 4 priedo 3 lentelę).

Išsamiausiai atskleista „**Kokybės užtikrinimo**“ kategorija (iš viso 7 teiginiai). Ikimokyklinių ugdymo įstaigų vadovai teigia, kad pedagogų kompetentingumas visų pirma **užtikrina įstaigos veiklos kokybę** („*Užtikrina įstaigos veiklos kokybę, besimokančios organizacijos statusą*“ V(2)), **darbo efektyvumą** (<...> *Tinkamai pritaikytos kompetencijos įvairiose struktūrose užtikrina kokybiškesnį darbo našumą*“ V(3)) ir jo **kilimą** („*Paslaugų kokybės ir efektyvumo kilimas – ugdymo turinio įvairovė, renginių originalumas, bendravimo ir bendradarbiavimo stiliaus kokybė*“ V(4)). Vadovai mano, kad nuolatinis ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogų mokymasis gerina ir paties **ugdymo kokybę** („*Gerėja ugdymo kokybė. Pedagogų profesionalumas.* <...>“ V(11)). Buvo ir tokių vadovų, kurie užtikrintai teigė, kad „**Pedagoginio personalo kompetentingumas yra 90 proc. visos įstaigos kokybės rodiklių** <...>“ V(5).

Išanalizavus ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovų atsakymus, identifikuotos ir kitos svarbios kategorijos – „*Bendruomenės sutelktumo*“ ir „*Ugdymo turinio įvairovės gerinimo*“ kategorijos (visose jų buvo išskirta po septynis teiginius). „*Ugdymo turinio kaitos*“ kategorija identifikavo ir keturias subkategorijas. Subkategorijos „*Formų ir metodų įvairovė*“ atskleidžia, kad besimokančių pedagogų dėka yra turtinamas ir įvairinamas ugdymo turinys („*Turtinamas ir įvairinamas ugdymo turinys, jo perteikimo būdų efektyvumas* <...>“ V(2)), nes pedagogai **taiko naujus mokymo būdus** („*Pritaiko naujus ugdymo metodus ir būdus.*“ V(9)) ir **keičia edukacines aplinkas** (*Ugdymas vyksta: keičiant edukacines aplinkas bibliotekose, muziejuose, gamtoje. Veikia šokio studija, krepšinio būrelis* <...>“ V(1)). Be to, vadovai stebi (subkategorijų teiginių turinys rodo), kad besimokantis pedagogas ne tik pradeda taikyti **šiuolaikiškas priemones** („*Didžiulę pridėtinę vertę, nes įstaiga tampa patraukli klientams, pedagogai ugdymo procese naudoja šiuolaikiškas priemones*“ V(6)), bet drąsiau **naudoja IKT technologijas** („*Pedagogai naudoja IKT ugdymo procese ir pagerina vaikų ugdymosi galimybes* <...>“ V(8)), todėl **renginiai tampa originalesni** („*Paslaugų kokybės ir efektyvumo kilimas – ugdymo turinio įvairovė, renginių originalumas, bendravimo ir bendradarbiavimo stiliaus kokybė. Kvalifikacijos kėlimas. Įstaigos populiarumo reitingai tėvų, kolegų tarpe.* <...>“ V(4)), **gerina ugdytinių ugdymosi galimybes**.

Vadovai pastebi, kad nuolat besimokantis personalas **sutelkia įstaigos bendruomenę**. Kategorijos „*Bendruomenės sutelktumo*“ teiginių turinys įrodo, kad pedagogai, dalyvaudami įvairiuose renginiuose, pavyzdžiui, tarptautiniuose projektuose, **stiprina bendradarbiavimą su įvairiais partneriais** („<...> *Ikimokyklinių įstaigų bendruomenės sutelkė bendroms veikloms* <...> V(1), **prie ugdymo proceso priartina ir ugdytinių artimuosius**, nes geba įvairinti ir taikyti bendravimo ir bendradarbiavimo formas; „<...> *Įvairinamos tėvų konsultavimo formos: diskusijos, pokalbiai, stebėjimai, literatūra, virtuali erdvė*“ V(8), „<...> **įstaigoje keičiasi bendravimo ir bendradarbiavimo stiliaus kokybė** <...> V(4)“ su kolegomis, todėl „<...> *Tobulėja mikroklimatas* <...>. *Motyvuoti specialistai, teigiamos emocijos įtakoja bendruomenės narių tarpusavio santykius*“ V(10)“ (žr. 4 priedo 3 lentelę).

Kategorijų „*Įstaigos įvaizdžio populiarinimas*“ ir „*Ugdytinių tėvų pasitikėjimo įgijimas*“ teiginių turinys (po 5 teiginius) atskleidžia, kad vadovams labai svarbus miesto ar miestelio bendruomenės vertinimas, todėl, vadovų požiūriu, **pedagoginio personalo kompetentingumas, formuoja visos bendruomenės nuomonę apie įstaigos veiklos kokybę**, nes „*ugdytinių tėvai pasitiki kompetentinga pedagogų komanda, todėl veda savo vaiką; <...>* V(7)“, o „<...> *tėvų pasitikėjimas pedagogais padeda gerinti įstaigos materialinę bazę*“ V(11). Be to, tai labai svarbu teigiamo įstaigos įvaizdžio kūrimui, nes „*pedagoginio personalo kompetentingumas formuoja teigiamą visuomenės požiūrį į įstaigą; <...>*“ V(7), todėl „<...> **Įstaiga tiesiogiai ir netiesiogiai reklamuojama, teigiami atsiliepimai „pritraukia“ daugiau vaikų; <...>** V(10).

Menkiau išreikštos kategorijos „*Naujų žinių įgijimas*“ ir „*Personalo kompetentingumo didėjimas*“ (po 3 teiginius), tačiau disertacinio tyrimo kontekste yra taip pat reikšmingos. Vadovai pastebi, kad **didėja pedagogų profesionalumas** („*Gerėja ugdymo kokybė. Pedagogų profesionalumas. <...>*“ V(11)); „*Tik besimokantys pedagogai, bendradarbiaudami vieni su kitais gali patobulinti kompetencijas, imtis naujovių, gebėti pritaikyti ir diegti inovacijas savo darbe, keistis ir tobulėti, o tai turi didelę reikšmę įstaigai, kuri atvira kaita.*“ V(7). Be to, besimokantis pedagogas **įgyja naujų žinių** („*Pedagogų mokymosi reikšmė įstaigai yra tik teigiama, nes naujos žinios skatina darbuotoją jas panaudoti ugdymo procese, taip ugdytiniai gauna naujų žinių, mėginą jas pritaikyti praktikoje*“ V(6)), kurios taip pat turi įtakos pedagogo kompetentingumui ir ugdymo kokybei.

Minėtų kategorijų teiginių turinio analizė sudarė prielaidas išryškinti dar vieną psichologinį **aspektą**, t. y. suformuoti kategoriją „*Pedagogų savivertės didėjimas*“. Šios kategorijos turinys įrodo, kad **pedagogas, kuris mokosi, jaučiasi labiau savimi pasitikintis, todėl didėja jo savivertė** („*Gerėja ugdymo kokybė. Pedagogų profesionalumas. Tarpusavio bendradarbiavimas. Kyla pedagogo savivertė. <...>*“ V(11)).

Reikšmingas pedagogų mokymosi vertės aspektas yra tas, kad vadovai mano, jog besimokantis personalas palaiko **nuolat besimokančios organizacijos statusą** („*Užtikrina įstaigos veiklos kokybę, besimokančios organizacijos statusą*“ V(2)). Gebėdami dalintis savo gerąja patirtimi, jie kelia kitų kolegų kompetencijas („<...> *Pagalba pedagogų profesinio tobulėjimo srityje – patirties sklaida, kvalifikacijos kėlimas <...>*“ V(4)).

Ikimokyklinių ugdymo įstaigų vadovų atsakymuose menkiausiai išreikšti „*Materialinės bazės gerinimo*“ ir „*Įstaigos vaikų skaičiaus užtikrinimo*“ reikšmingumo aspektai (po 1 iliustruojantį teiginį). Galima daryti prielaidą, kad kompetentingas įstaigos personalas gali būti vienas iš pagrindinių veiksmų, siekiant, kad įstaigos veikla būtų kokybiška.

Disertacinio tyrimo kontekste svarbu tai, kad ikimokyklinių ugdymo įstaigų vadovai, paprašyti įvardinti besimokančio personalo reikšmę įstaigai, nurodė šiuos faktus: *užtikrina įstaigos veiklos kokybę; tobulina ugdymo turinio kaitą; atneša į įstaigą, naujų žinių; sutelkia įstaigos bendruomenę, nes didėja bendradarbiavimo partnerių ratas ir tobulėja kolegų bendravimo klimatas; padeda įgyti ugdytinių tėvų pasitikėjimą; gerina įstaigos įvaizdį; kelia pedagogų savivertę; palaiko nuolat besimokančios įstaigos statusą; užtikrina reikiamą vaikų skaičių įstaigai; prisideda prie įstaigos materialinės bazės gerinimo.*

Ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogų mokymo(si) darbo vietoje būdai. Atliekant disertacinio tyrimo analizę visų pirma siekta atskleisti, kokiomis *formomis ar metodais (būdais) pedagogai moko(si) darbo vietoje.* Ikimokyklinių ugdymo įstaigų vadovų pateikta informacija padėjo atskleisti šiuo metu ikimokyklinio ugdymo įstaigose vyraujančias pedagogų mokymosi proceso ir turinio realijas. (žr. 4 priedo 4 lentelę).

Pedagogų mokymo(si) darbo vietoje būdams nustatyti vadovų prašyta išvardinti mokymo(si) formas ar metodus, kuriais jų vadovaujamojoje įstaigoje pedagogai mokosi. Ši informacija padėjo identifikuoti ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogų mokymo(si) darbo vietoje būdus. Medžiaga atskleidė, kad populiariausia ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogų mokymo(si) darbo vietoje forma yra **atvira veikla** (iš viso 10 teiginių). *Ši kategorija suskirstyta į du tipus.* Vienas jų yra **kasdienių veiklų stebėjimas (V(2); (V(3); (V(9); (V(7); V(8)) V(11)).** *Veiklas įprastai veda kolegos iš tos pačios įstaigos.* Viena vadovė paminėjo, kad pedagogės **atviras veiklas filmuoja** „*<...> Mokytojai geranoriškai filmuoja savo veiklas, renginius, kartu juos analizuojame, mokomės vieni iš kitų. <...> V(3)*“, **kad galėtų paskui su kolegomis viską analizuoti, diskutuoti ir mokytis.** Kitas tipas – **veiklų vedimas**, vadovai pabrėžia, kad pedagogas, veddamas atviras veiklas, ne tik kitus moko, bet ir **moko(si) pats iš savęs.** („*<...> Mokosi atvirų veiklų metu, bet atviros veiklos (norint iš jų pasimokyti), turi būti įtraukiančios, ne tik vaikus bet ir stebinčiuosius. <...>. V(5).* Šį tipą iliustruoja keturi teiginiai: **(V(5); V(6); (V(7); V(8)).** (žr. 4 priedo 4 lentelę).

Populiari ikimokyklinio ugdymo pedagogių mokymosi įstaigoje forma yra **savišvieta** (iš viso 12 teiginių). Galima aptarti keturis jos tipus: **metodinės literatūros skaitymas ((V(3); (V(4); (V(7)), informacijos paieška internete ((V(7); (V(8); (V(9)), įvairios spaudos skaitymas internete ((V(1); (V(7); (V(10)) ir edukacinių priemonių rengimas ((V(8); (V(11); V(6)).** *Remiantis įstaigų vadovų atsakymais, galima daryti prielaidą, kad ikimokyklinėse ugdymo įstaigose yra sudarytos sąlygos profesinei pedagogų savišvietai ir kompetencijai kelti.*

Vadovų apklausos duomenys parodė, kad populiarios ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogų mokymosi formos yra **seminarai** ir **patirties sklaidos užsiėmimai „Kolega kolegai“.** Šias formas paminėjo aštuoni vadovai. **Seminarus įprastai įstaigoje veda pakviesti kitų sričių specialistai ar lektoriai** („*<...>*

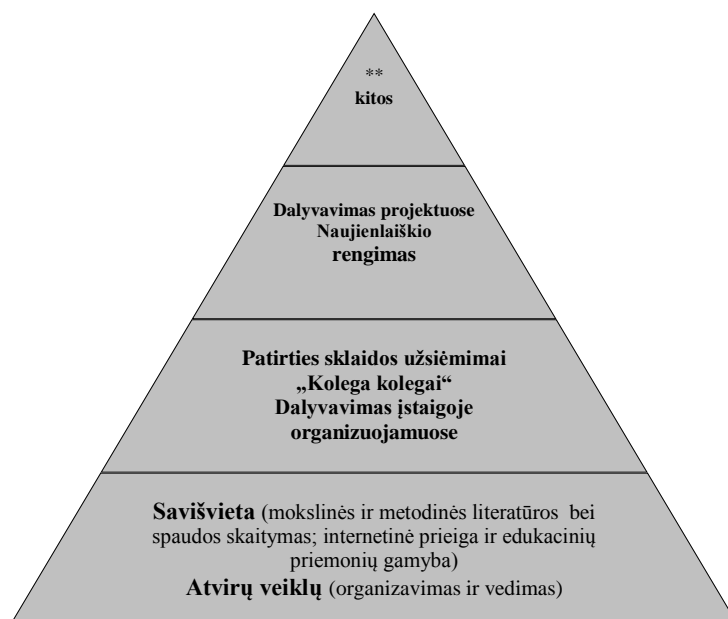
Kviečiami ir lektoriai į įstaigą <...>“ (V(3)), kartais ir patys pedagogai („<...> Bendri kvalifikaciniai seminarai su įstaigomis partnerėmis <..>) (V(4))“).

*Patirties sklaidos užsiėmimų „Kolega kolegai“ metu pedagogai perteikia įvairią naują informaciją, dalinasi įsigytomis ar pagamintomis metodinėmis priemonėmis („<...>, perteikia naują medžiagą iš seminarų, dalinasi naujai įsigytomis ar pačių pagamintomis metodinėmis priemonėmis“ V(6)) , aptaria idėjas ar problemas (<...> **Pasidalinimas patirtimi su kolegėmis apie taikytas naujoves.** <..>)“ V(10).*

Tyrimo vykdymo laikotarpiu vadovų apklausoje rečiau minimos ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogų mokymosi formos yra **projektinė veikla** ((V(1); V(8); V(11)), **naujienlaiškių rengimas** ((V(4); V(7); V(10)) (po 3 teiginius). Įprastai pedagogai kaip mokymosi procesą išskiria dalyvavimą projektuose. Rengdami naujienlaiškį (stendo, lankstinuko ar kito formato) kolegoms ir vaikų tėvams pedagogai patys atranda naujos informacijos, natūralu, kad ir taip jie įgyja naujų žinių.

Atlikus tyrimo duomenų analizę, identifikuoti šie mokymosi darbo vietoje būdai: **akcijos organizavimas** (V(1)), **komandinis darbas** (V(1)), **nuotoliniai kursai** (V(1)), **vaizdo konferencijos** (V(2)), **pristatymų rengimas** (V(3)), **metodinių darbų parodos** (V(3)), **darbų archyvavimas** (V(3)), **konsultacijos su kolegomis** (V(4)), **kompleksiniai užsiėmimai** (V(8)), **paskaita** (V(7)), **metodinės dienos** (V(10)), **diskusijos** (V(11)), **pedagoginės veiklos** (V(8)), **įsivertinimas**(V(8)).

Tyrimo duomenys atskleidė, kad *kasdieninių veiklų stebėjimas ir vedimas, savišvieta, seminarai ir patirties sklaidos užsiėmimai „Kolega kolegai“, vadovų požiūriu, yra populiariausi ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų mokymosi organizacijoje būdai.* Minėtina, kad įstaigoje pedagogai mokosi pasitelkdami ir kitus būdus. Remiantis ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovų išsakytomis mintimis, mokymosi proceso ir proceso turinio schema darbo vietoje pavaizduota 14 paveiksle (žr. 4 priedo 4 lentelę).



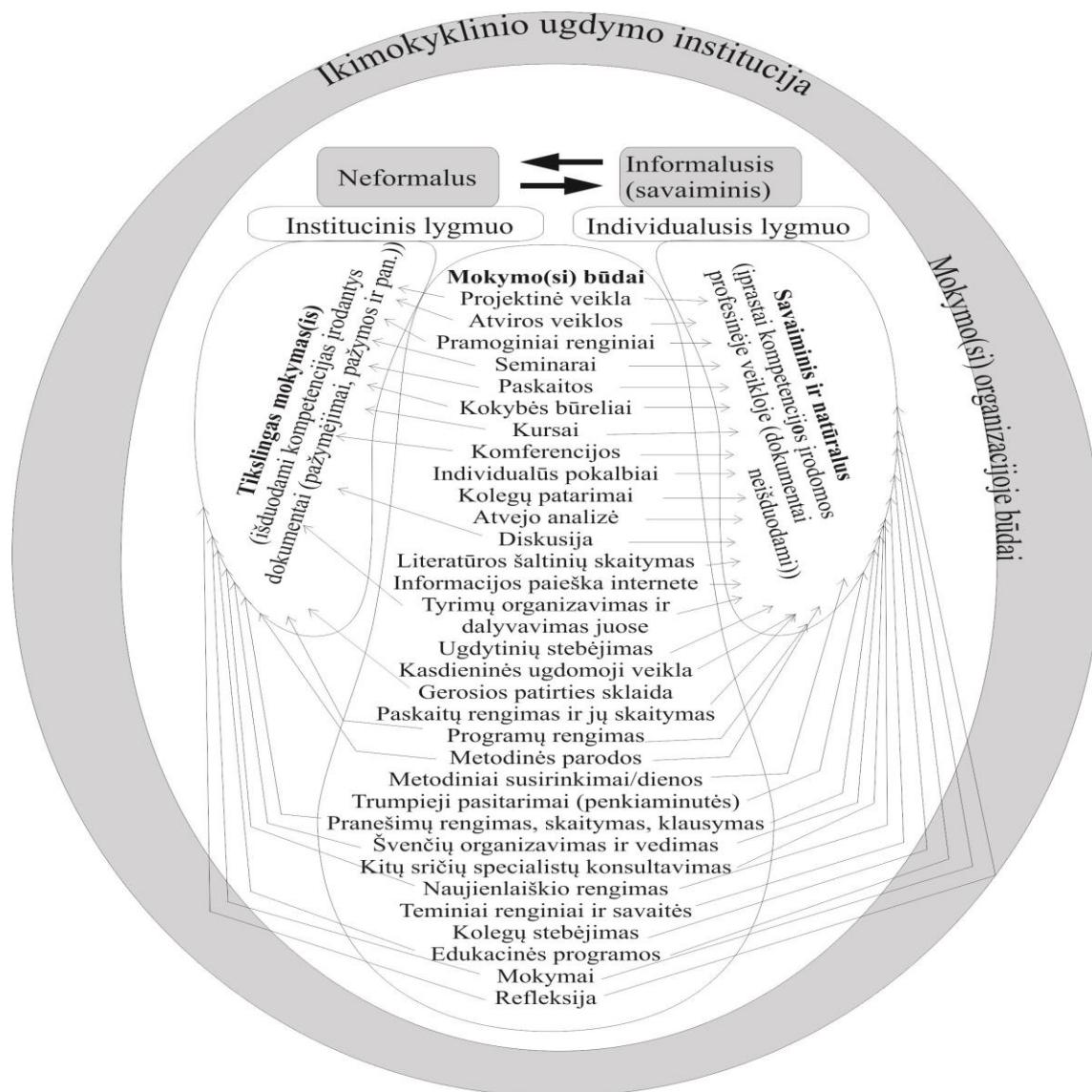
****** akcijų organizavimas, komandinis darbas, nuotoliniai kursai, vaizdo konferencijos, pristatymų rengimas, metodinių darbų parodos, darbų archyvavimas, konsultacijos su kolegomis, kompleksiniai užsiėmimai, paskaita, metodinės dienos, diskusijos, pedagoginės veiklos, įsivertinimas.

14 pav. **Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų mokymo(si) darbo vietoje būdai**

Piramidės apačioje pavaizduoti ikimokyklinėse ugdymo įstaigose vyraujantys pedagogų mokymosi būdai, o viršūnėje – tie, kurių raiška yra stebima, tačiau jie dar turėtų tapti kiekvienos įstaigos siekiamybe.

Analizuojant vadovų apklausos duomenis, galima identifikuoti, kad pedagogai įstaigoje *mokosi ne tik vieni iš kitų vesdami arba stebėdami kitų kolegų veiklas arba individualiai, bet ir kviečiasi į įstaigą skirtingų sričių specialistų*. Svarbu, kad *įstaigose vyraujančias mokymosi formas ir metodus galima suskirstyti į du tipus*: vieni atstovauja *neformaliajam mokymuisi* (seminarai, akcijos, veiklų vedimas, pranešimų rengimas, dalyvavimas projektuose, vaizdo konferencijose, paskaitose darbų archyvavimas ir kt.), o kiti – *savaiminiam* (knygų ir spaudos skaitymas, informacijos paieška internete, edukacinių metodinių priemonių rengimas, nuotolinis mokymasis). Yra tokių būdų, kurie gali būti *priskiriami abiem* minėtiems mokymosi tipams, nes turi tiek vieno, tiek kito požymių, vienas kitą papildo (profesinės informacijos sklaida, komandinis darbas, pranešimo rengimas, projekto vykdymas, naujienlaiškio rengimas, patirties sklaidos užsiėmimai, metodinių parodų organizavimas, kompleksinių užsiėmimų vedimas, konsultacijos su kolegomis, diskusijos, metodinių dienų organizavimas), todėl nubrėžti aiškią ribą, kuriam tipui šie būdai atstovautų yra sudėtinga. Tai dažniausiai priklauso nuo paties pedagogo ir tos dienos mokymo(si) proceso eigos.

Siekiant disertacijos kontekste išryškinti įgytas pedagogių mokymo(si) darbo vietoje patirtis ir nustatyti dominuojantį mokymo(si) organizacijoje tipą ir jiems būdingus būdus buvo apibendrinti pedagogių (fokus grupių metu ir refleksijoje aprašytus) bei vadovų interviu įvardintus būdus buvo sudaryta schema (žr. 15 pav.), kuri išryškina ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogių mokymo(si) darbo vietoje tipų raišką ir būdų įvairovę.



15 pav. Ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogių mokymo(si) darbo vietoje būdų įvairovė

Schema iliustruoja, jog didžioji dalis pedagogių įstaigoje mokosi savaiminiu būdu, nors tyrime dalyvavusių pedagogių požiūriu *ikimokyklinio ugdymo įstaigoje*, labiau *vertinamos* tos *žinios*, kurios įgytos mokantis *neformaliuoju būdu*, mažiausiai – informaliuoju. Tikėtina, jog tokį informaliuoju būdu įgytų žinių vertinimą įtakoja, tai, jog dar nėra sukuros žinių vertinimo ir pripažinimo metodikos.

Ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovų mokymo(si) darbo vietoje motyvavimo būdai. Remiantis darbo motyvacijos teorijomis, galima teigti, kad darbuotojas, neturintis nepatenkintų poreikių, bus pasyvus darbo proceso dalyvis, o tuo labiau jis pasyviai reaguos ir į tobulėjimo procesą. Veiklus, atsakingas ir smalsus gali būti tik darbuotojas, kuris turi nepatenkintų poreikių, o juos patenkinti galima dirbant. Jeigu turintis poreikių darbuotojas negali jų patenkinti darbo metu, tai nėra ir motyvo, skatinančio dirbti. Paprastai vadovai turi įvairių personalo skatinimo būdų, todėl tikslinga tenkinti tuos poreikius, kuriems yra galimybių. Siekiant nustatyti, kokius būdus taiko ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovai tam, kad pedagogai galėtų ir norėtų mokytis neišėję už įstaigos ribų, vadovų buvo paprašyta viską apibūdinti. Skatinimo būdai gali būti materialiniai (t. y. pinigine išraiška), dvasiniai ir socialiniai. Šiuo atveju tyrimas parodė, kad ikimokyklinėse ugdymo įstaigose dėmesys kreiptinas į *dvasinius ir socialinius* skatinimo poreikius. Išanalizavus vadovų

atsakymų turinį, buvo apibrėžtos keturios kategorijos: „*Fizinės aplinkos kūrimas*“, „*Dėmesio rodymas*“; „*Veiklos kontrolės apskaita*“, „*Komandinis darbas*“. Šių poreikių tenkinimas taip pat susijęs su sėkmingu darbu ir tobulėjimu profesinėje srityje. Prie jų priskirtini domėjimasis darbu, vykdomų funkcijų svarbos pripažinimas, bendradarbių pagarba, darbo sąlygos ir t. t. (žr. 4 priedo 5 lentelę).

Išsamiausiai atskleista kategorija „*Fizinės aplinkos kūrimas*“ (iš viso 11 teiginių) iliustruoja, kad **vadovai**, norėdami, kad pedagogai mokytųsi, **investuoja į mokymuisi tinkamos aplinkos sukūrimą**. Visų pirma vadovai **stengiasi atnaujinti IKT priemones** („*Aprūpiname pedagogus IKT priemonėmis: atmintinėmis, fotoaparatu su filmavimo funkcija. <...>*“ V(1)), greitai informacijos sklaidai **sudaromos sąlygos naudotis internetu** („*Pedagogų mažai, žingeidūs patys. <...>, galimybė naudotis internetu, <...>*“ V(10)), **metodine literatūra** („*<...> Sudaromos sąlygos naudotis turima metodine literatūra. Nuo 2015 m. sudarytos sąlygos naudotis modernizuotu metodiniu kabinetu, kompiuterine, multimedijos, spausdinimo ir kita įranga*“ V(4)), **steigiami arba atnaujinami metodiniai kabinetai** („*Sudaromos sąlygos (kompiuteriai, priemonės, literatūra, internetas, metodinis kabinetas). Padėkos.*“ V(11)). Vadovų apklausos duomenys atskleidžia, kad ikimokyklinio ugdymo įstaigos stengiasi modernizuoti įstaigos aplinką tam, kad personalas galėtų visavertiškai mokytis ne tik už įstaigos ribų, bet ir darbo vietoje.

Kitas pedagogų skatinimo mokyti būdas – „*Komandinis darbas*“. Apklausoje dalyvavę vadovai savo įstaigose taiko **komandinio darbo strategiją**. Vadovai **skatina pedagogus dirbti kartu** ir dalintis gerąja patirtimi su įstaigos arba kitų įstaigų kolegomis („*Bendraujant ir bendradarbiaujant su įstaigos, kitų darželių pedagogais, stebint ir vedant atviras veiklas, ruošiant pranešimus, dalyvaujant konferencijose, seminaruose, apskrito stalo diskusijose*“ V(7)) arba **vadovai dirba kartu su pedagogais** tikėdamiesi, kad rodydami pavyzdį paskatins pedagogų motyvaciją mokytis („*Dirbdamos kartu ir renginiuose, kasdieninėje veikloje, gerbdamos viena kitą. T. y. skatiname asmeniniu pavyzdžiu, tai svarbiausia, nes finansinė skatinimo forma yra trumpalaikė ir neretai mažiau reikšminga nei dvasiniai dalykai*“ V(5)). Vadovai išskyrė ir dar vieną skatinimo būdą mokyti – tai **studentų priėmimas į įstaigą** („*<...> Patirties perdavimas ir naujovių sužinojimas ŠU ir PK studentų praktikos metu. Metodinės darbo grupės iniciatyvų perėmimas. Pedagoginės veiklos įsivertinimo veikla*“ V(8)). Priimti į įstaigą studentai ne tik moko bendrauti ir bendradarbiauti su būsimaisiais jaunesnio amžiaus kolegomis, neturinčiais patirties, bet ir skatina įstaigos pedagogus pasitempti (t. y. atsakingai pasirengti ugdymo veiklai ir pademonstruoti savo profesinius gebėjimus) (žr. 4 priedo 5 lentelę).

Kategorijos „*Veiklos apskaita ir kontrolė*“ turinys atsispindi vieną vadovų vadybinių funkcijų – kontrolę. Personalo valdymo srityje kontrolės funkcija **būtina dalykinių ir profesinių žinių ir įgūdžių**, kurie yra būtini atliekant konkrečias organizacijos užduotis ir veiklas, **kontrolei**. Kontroliuojant galima pastebėti nukrypimus nuo organizacijos **planų, numatyti galimybes jiems ištaisyti**. Ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovai pedagogų veiklas fiksuoja metodinės veiklos sąvade, kuriame **pedagogai įsivertina savo veiklą ir vėliau numato profesinio tobulėjimo planus** („*Vedame įstaigoje kvalifikacijos tobulinimo apskaitą, pedagoginės priežiūros metu inicijuojame tobulinti reikalingas kompetencijas: savišvieta,*

metodinės literatūros studijavimas, kolegų praktinės veiklos stebėjimas. Vienas iš būdų yra mokytojų motyvavimas mokymuisi visą gyvenimą“ V(3)).

„Dėmesio rodymas“ savo kolektyvui yra dar vienas būdas pedagogų mokymuisi skatinti. Ši kategorija skyla į dvi dalis: pirmoji – dėmesio rodymas ir pedagogų motyvavimas tiesiog **pokalbio** metu (<..> **Motyvavimas individualių pokalbių metu.** <..>)“ V(4)) arba **kilusių iniciatyvų išklausymas ir realizavimas** (<..> **Metodinės darbo grupės iniciatyvų perėmimas. Pedagoginės veiklos įsivertinimo veikla**“ V(8)). Kitos grupės išraiška aiškesnė, t. y. **padėkos** (*Sudaromos sąlygos (kompiuteriai, priemonės, literatūra, internetas, metodinis kabinetas).* **Padėkos**“ V(11)) arba **dovanos** („Aprūpiname pedagogus IKT priemonėmis: atmintinėmis, fotoaparatu su filmavimo funkcija. **Kalėdinėmis dovanėlėmis. Kvalifikacinius renginius organizuoja vadovai, veda specialistas ir pedagogas**“ V(1)). *Vadinasi, esant tam tikroms progoms vadovai parodo pedagogams dėmesį, kuris yra svarbus norint, kad žmogus gerai jaustųsi organizacijoje ir būtų gerbiamas* (žr. 4 priedo 5 lentelę).

Disertacinio tyrimo kontekste reikšminga tai, kad ikimokyklinių ugdymo įstaigų vadovai personalo mokymuisi skatinti naudoja *materialinius* (gerina fizinę aplinką atnaujindami IKT technologijas, perka metodinę literatūrą, plečia internetinę prieigą, įrengia metodinį kambarį), *dvasinius* (motyvaciniai pokalbiai ir iniciatyvų palaikymas) ir *socialinius būdus* (bendravimo ir bendradarbiavimo strategijos taikymas įstaigoje su vadovu, kolegomis ir studentais; padėkų išsakymas ir dovanų teikimas). Taikydami minėtus ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų skatinimo būdus vadovai motyvuoja kolektyvą ieškoti tobulėjimo galimybių pačioje organizacijoje.

Ikimokyklinių ugdymo įstaigų vadovų požiūris į mokymo(si) proceso darbo vietoje formalizavimą. Vadybos teoretikai ir praktikai teigia, kad kiekviena organizacija, atsižvelgdama į aplinkos sąlygas ir vidinius veiksmus, sukuria individualią personalo ugdymo strategiją, todėl paskutiniu metu apklausos klausimu siekta sužinoti vadovų nuomonę, koks turėtų būti pedagogų mokymosi procesas ikimokyklinio ugdymo įstaigoje. Vadovams duoti du pasirinkimai: natūralus, savaiminis ir atsitiktinis ar tikslingai organizuotas numatant veiklos strategiją. Vadovai turėjo pasirinkti vieną variantą, kuris jiems atrodo reikšmingiausias, ir jį pagrįsti. ***Visų apklausoje dalyvavusių vadovų nuomonė sutapo – pedagogų mokymo(si) darbo vietoje procesas turi būti tikslingai organizuotas, reikia numatyti jo strategiją ir orientuotis į įstaigos išsikeltus prioritetus ir tikslus.*** Ikimokyklinių ugdymo įstaigų vadovų požiūrį atspindintys argumentai pavaizduoti lentelėje (žr. 39 lentelę; 4 priedo 6 lentelę).

39 Lentelė

Ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovų požiūris į mokymo(si) darbo vietoje formalizavimą (N=11)

KATEGORIJA	SUBKATEGORIJA	SK.	TEIGINIŲ PAVYZDŽIAI <i>Pateikti keli geriausiai kategoriją atspindintys teiginių pavyzdžiai</i>
	Atliepti įstaigos prioritetines kryptis ir tikslus	11	„Pedagogas, mokydamasis įstaigoje, turėtų planuoti, kelti savo kompetenciją tose srityse, kokia kryptimi einama, kokie keliami įstaigos tikslai, uždaviniai, prioritetai “ V(7). „Įstaiga savo veiklą vykdo pagal savo strateginio plano tikslus ir uždavinius ir įstaigos veiklos programos tikslus ir uždavinius. Pedagogo mokymasis savo įstaigoje turi atitikti strateginio plano ir veiklos programos tikslus ir uždavinius “ V(9).

Tikslingai organizuotą pagal tam tikrą strategiją ar sistemą	Tikslingai panaudoti lėšas	1	„Planuojant tikslingą veiklą siekiame nuoseklumo, atliepiame savo prioritetus, tikslingiau panaudojame kvalifikacijai skirtas lėšas. Pasirengiame kvalifikacijos tobulinimo planą, išsiaiškiname mokytojų kvalifikacijos tobulinimosi poreikį “ V(3).
	Nustatyti pedagogų mokymosi poreikį	4	„Ištaiga turi nusistačiusi savo prioritetus ir strategijas, kurias kūrė visa bendruomenė, tai reiškia – turime eiti ta pačia kryptimi. Pedagogų mokymosi būtinybę, kryptį koordinuoja vadovas tai aptardamas su pedagogais individualiai ar grupėse. <...> “ V(8).
	Sudaryti mokymosi planų	4	„Planuojant tikslingą veiklą siekiame nuoseklumo, atliepiame savo prioritetus, tikslingiau panaudojame kvalifikacijai skirtas lėšas. Pasirengiame kvalifikacijos tobulinimo planą, išsiaiškiname mokytojų kvalifikacijos tobulinimosi poreikį “ V(3).
	Patogumas	1	„Kiekviena įstaiga, žinodama savo silpnas vietas, planuoja kvalifikacinius renginius, tiria jų paklausą įstaigoje. Patogu, nereikia eiti į kitą įstaigą, gali tęsti darbą su vaikais (jei dirbi, pavyzdžiui, visą dieną). Kitų pedagogai nori išeiti iš įstaigos, motyvuodami tuo, kad pailsi, atsitraukia nuo monotoniškos. Kvalifikaciniai renginiai galėtų būti planuojami atsižvelgiant į paklausą, prioritetus “ V(10).

Organizacija yra savo tikslų siekiantis vienetas, todėl ji pirmiausia ir suinteresuota, kad pedagogai apibrėžtų veiklos tikslus, atitinkančius personalo profesinę kompetenciją ir gebėjimus. Visi apklausoje dalyvavę ikimokyklinių ugdymo įstaigų vadovai besąlygiškai akcentuoja, kad **pedagogų mokymasis darbo vietoje visų pirma turi atitikti įstaigos išsikeltus prioritetus ir tikslus**, nes taip išlaikomas nuoseklumas („Planuojant tikslingą veiklą siekiame nuoseklumo, atliepiame savo **prioritetus**, <...>.“ V(3)). Be to, yra užsiminta, kad nedidelė dalis pedagogų galėtų mokytis savaiminiu būdu, **tačiau dauguma jų dar nemoka gerbti kolegų įdirbio ir dažnai kolegas kritikuoja nesuvokdami savaiminio mokymosi esmės** („**Tik organizuotas, o kai žmonės išmoks nebekritikuoti, bus galima galvoti apie savaiminį mokymąsi. Nors negalima sakyti, kad savaiminio mokymosi dabar nėra, tai būtų netiesa, jis yra, tik pedagogai retai jį atkoduoja, ir nevertina reikšmingu**“ V(5)) (žr. 4 priedo 6 lentelę).

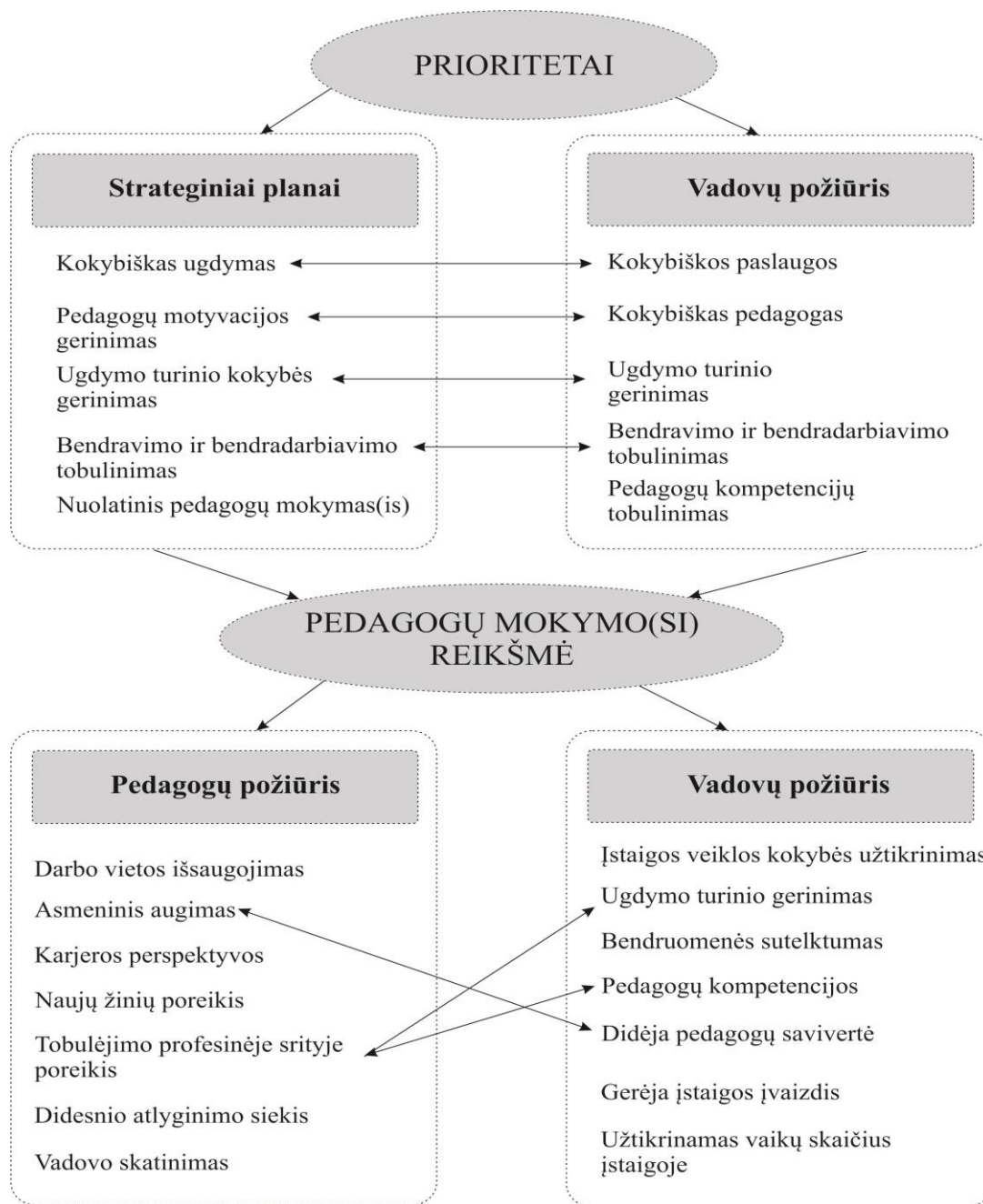
Įprastai organizacijose ugdymo tikslai yra bendri, norint pasiekti norimo rezultato visų pirma reikia vertinti personalo pageidavimus. Siekiamybe turi tapti įstaigos ir personalo tikslų suderinamumas. Apklausoje duomenų turinio analizė atskleidė, jog svarbu, kad **pedagogai gerai jaustųsi organizacijoje ir suvoktų mokymosi esmę**, („<...> P. S. **Pedagogų mokymosi procesas didele dalimi priklauso nuo jo paties vidinės motyvacijos, jei jos nebus, bet koks mokymosi procesas gali virsti formalumu**“ V(4)), todėl vadovams aktualu nustatyti asmeninį pedagogų mokymosi poreikį ir bandyti derinti personalo poreikius prie ugdymo institucijos siekiamybių ir prioritetų. („Ištaiga turi nusistačiusi savo prioritetus ir strategijas, kurias kūrė visa bendruomenė, tai reiškia – turime eiti ta pačia kryptimi. **Pedagogų mokymosi būtinybę, kryptį koordinuoja vadovas tai aptardamas su pedagogais individualiai ar grupėse <...>**“ V(8)). Personalo mokymasis – kryptingas organizacijos darbuotojų mokymasis, atsižvelgiant ne tik į organizacijos, bet ir į darbuotojų tikslus; jo aktyvus subjektas yra pats darbuotojas (Bakanauskienė, 2008), todėl išsiaiškinus individualius pedagogų mokymosi poreikius personalo mokymo(si) veiklas būtina planuoti ir vykdyti. Apklausoje turinio analizė parodė, kad kai kurių įstaigų vadovai **visų pirma išsiaiškina pedagogų mokymosi poreikius, o paskui bando juos derinti su įstaigos prioritetais ir įtraukia į įstaigos pedagogų profesinės kvalifikacijos tobulinimo planus** („Numatyti **individualūs profesinio tobulėjimo planai**,

vadovaujantis individualiu poreikiu ir kuriojančių asmenų rekomendacijomis. Planas turėtų būti derinamas ne tik su individualiais, bet ir įstaigos poreikiais. <..> “ V(4)). Tokia vadovų veikla yra reikšminga, nes ji didina pedagogų motyvaciją nuolat mokytis (žr. 4 priedo 6 lentelę).

Be to, vadovai mokymąsi darbo vietoje siūlo formalizuoti ir dėl kitų priežasčių. Tai yra vienas iš patogiausių mokymosi būdų, nes nereikia išeiti iš darbo vietos ir ilgam palikti be priežiūros vaikų (V(10)) (žr. 39 lentelę), galima tikslingai panaudoti lėšas, skirtas pedagogų kvalifikacijai tobulinti (<...> *tikslingiau panaudojame kvalifikacijai skirtas lėšas.* <...> (V(3))). Natūralu, kad ikimokyklinio ugdymo įstaigos vadovas, sudarydamas sąlygas mokytis darbo vietoje, ne tik taupo kvalifikacijos lėšas, bet ir gali kontroliuoti mokymosi procesą taip, kad jis nenutoltų nuo įstaigos poreikių.

Išanalizavus vadovų požiūrį į pedagogų mokymo(si) proceso formalizavimo turinį, *nekyla abejonių, kad pedagogų mokymo(si) darbo vietoje procesas turi būti apgalvotas, suplanuotas ir strategiškai organizuotas, kitaip tariant, formalizuotas, nes tai leidžia, anot vadovų, siekti įstaigos veiklos prioritetų įgyvendinimo, kokybiškos veiklos, padeda tinkamai paskirstyti lėšas ir, žinoma, kontroliuoti personalo tobulėjimą. Kita vertus, tai galėtų būti vienas iš motyvuojančių veiksnių, nes taip taupomas laikas, be to, šis mokymas(is) yra konkretus ir orientuotas į praktinę profesinę veiklą.*

Apibendrinant disertacinio tyrimo duomenis sudaryta pedagogų mokymo(si) ir kokybiško ugdymo(si) dermės strateginiuose planuose bei pedagogų ir vadovų požiūrio sampratos analizės logika (žr. 16 pav.) Paveiksle išryškinami pedagogų ir vadovų siekiai, o duomenis interpretuojant jų prasmės lyginamos su A. Maslow (2006) aptartais poreikių lygmenimis.



16 pav. Pedagogų mokymo(si) ir kokybiško ugdymo(si) dermė strateginiuose planuose bei pedagogų ir vadovų požiūrio sampratoje

Atsižvelgiant į vadovavimo paskirtį, visų pirma bandyta išskirti ikimokyklinių ugdymo įstaigų valdymo lygiu numatytas prioritetines sritis. Paveiksle matyti esminiai prioritetų aspektai, identifikuoti strateginiuose planuose ir vadovų požiūryje. **Didžiosios dalies medžiagos loginės sampratos ar reikšmės sutapo (kokybiškas ugdymas ir ugdymo turinio gerinimas; nuolatinis pedagogų mokymasis ir kompetencijų tobulinimas; bendravimo ir bendradarbiavimo skatinimas).** Pavienės liko tik dvi mintys, kurios konkrečiai susijusios su pedagogais – **pedagogų motyvacijos gerinimas ir kūrybiškas pedagogas.** Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme (2011) apibrėžiama, kad švietimo įstaigos vadovas vadovauja švietimo įstaigos strateginio plano ir metinių veiklos planų, švietimo programų rengimui, juos tvirtina, vadovauja jų vykdymui; atsako už demokratišką švietimo įstaigos valdymą, užtikrina bendradarbiavimu grįstus santykius, pedagoginio ir nepedagoginio personalo profesinį tobulėjimą ir t. t. **Vadybiniu požiūriu tiek dokumentų**

analizė, tiek vadovų požiūris atliepia valstybės švietimo politikos strategines nuostatas. Tačiau pažvelgus į tai, kokių pedagogų mokymo(si) reikšmių pastebėjo tyrimo dalyviai, nuomonės akivaizdžiai išsiskyrė. Įstaigos vadovams labiau rūpi organizacijos gerovė, įvazdžio gerinimo klausimai, ateities perspektyvos. Tai galima susieti su A. H. Maslow (2006) poreikių hierarchijos teorija. Vadovų poreikiai piramidėje apima aukštesnį (savęs realizavimo – didėja pedagogų savivertė, būti įvertintiems ir pripažintiems – įstaigos veiklos kokybės užtikrinimas, ugdymo turinio gerinimas, gerėja įstaigos įvaizdis, priklausyti tam tikrai grupei – pedagogų kompetencijos augimas) ir žemesnį lygius (jis išreikštas labai menkai – užtikrinamas vaikų skaičius, kuris garantuoja materialinę naudą, t. y. fiziologinio ir saugumo poreikių tenkinimas) įstaigoje. Pedagogų tikslai labiau susiję su žemesniais poreikiais (darbo vietos išsaugojimas, didesnio atlyginimo siekis, vadovo skatinimas). Tiems, kurie jau patenkino šiuos poreikius, kyla noras pereiti į kitus lygius: savęs realizavimo – asmeninis augimas; būti įvertintiems ir pripažintiems – karjeros perspektyvos, priklausyti tam tikrai grupei – tobulėjimo profesinėje srityje ir naujų žinių poreikiai.

Vadybinės teorijos įprastai teigia, kad personalas dažniausiai yra ir stiprioji, ir silpnoji organizacijos grandis, nes individualūs kiekvieno žmogaus rezultatai atspindi visos organizacijos veiklos efektyvumą. Žmogaus atliekamas veiksmas visada turi priežastį, o žmogaus siekiai ir motyvacija yra siejami su organizacijų veiklos efektyvumo didinimu. *Bendruomenės siekis įgyvendinti organizacijos tikslus turi įtakos organizacijos veiklos rezultatams ir kokybei. Todėl vadovui yra labai svarbu nustatyti, kas skatina žmogų dirbti, ko jis siekia, ir, atsižvelgiant į tai, taikyti tokius skatinimo metodus, kurie padės žmogui siekti ne tik asmeninių, bet ir organizacijos tikslų .*

3.5. Hipotetinis ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų mokymo(si) darbo vietoje efektyvinimo modelis

Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų mokymo(si) darbo vietoje modelio sudarymo principai ir paskirtis. Konferencijos *Common European Principles for teacher Competences and Qualifications* (2005) medžiagoje akcentuojama, kad „mokytojo profesinis tobulėjimas turi būti adekvatus jų darbui. Jis turi atliepti jų asmeninius ir profesinius poreikius ir prisidėti prie įstaigos tobulinimo. Profesinis tobulinimas neturėtų būti suvokiamas kaip kreditų rinkimas aukštesnei kvalifikacijai pasiekti, bet kaip kompetencijos tobulinimas. Vieniems pedagogams tai – tyrimai, kitiems – kasdienės veiklos tobulinimas. Kokybiškos švietimo sistemos yra tos, kurios yra valdomos individualių pedagogų poreikių ir skatina dalyvavimą bei veda link geresnių ugdytinių pasiekimų“ (Penkauskienė, 2007, p. 41)

Šis hipotetinis modelis yra projektuojamas remiantis disertacijoje pateikta teorinių šaltinių analize, Lietuvos Respublikoje pedagogų profesinės kvalifikacijos tobulinimą reglamentuojančiais įstatymais ir poįstatyminiais aktais: *Valstybinė švietimo strategija 2013–2022 metams* (2012), *Geros mokyklos koncepcija* (2013), *Lietuvos Respublikos švietimo įstatymu* (2011), *Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija* (2012), leidiniu *Ikimokyklinio ugdymo kokybė. Švietimo problemos analizės rekomendacijos* (2012), *Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategija* (2004), *Ikimokyklinio ugdymo vidaus audito metodika* (2005), *Mokymosi visą gyvenimą memorandumu* (2001) ir kt., mokslo studijomis *Ikimokyklinio,*

priešmokyklinio ugdymo turinio ir jo įgyvendinimo kokybės analizė (2009), Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra (2012), būklės ir galimybių tyrimu Ikimokyklinis, priešmokyklinis ugdymas Lietuvoje. (2012)) ir pagrįstas disertacijos kontekste atliktų tyrimų (ikimokyklinių ugdymo įstaigų strateginių planų analizės, vadovų interviu metu išsakytų nuomonių, pedagogų focus grupės rezultatais, pedagogų mokymo(si) darbo vietoje patirčių raiškos (struktūruotos refleksijos) išvalgomis.

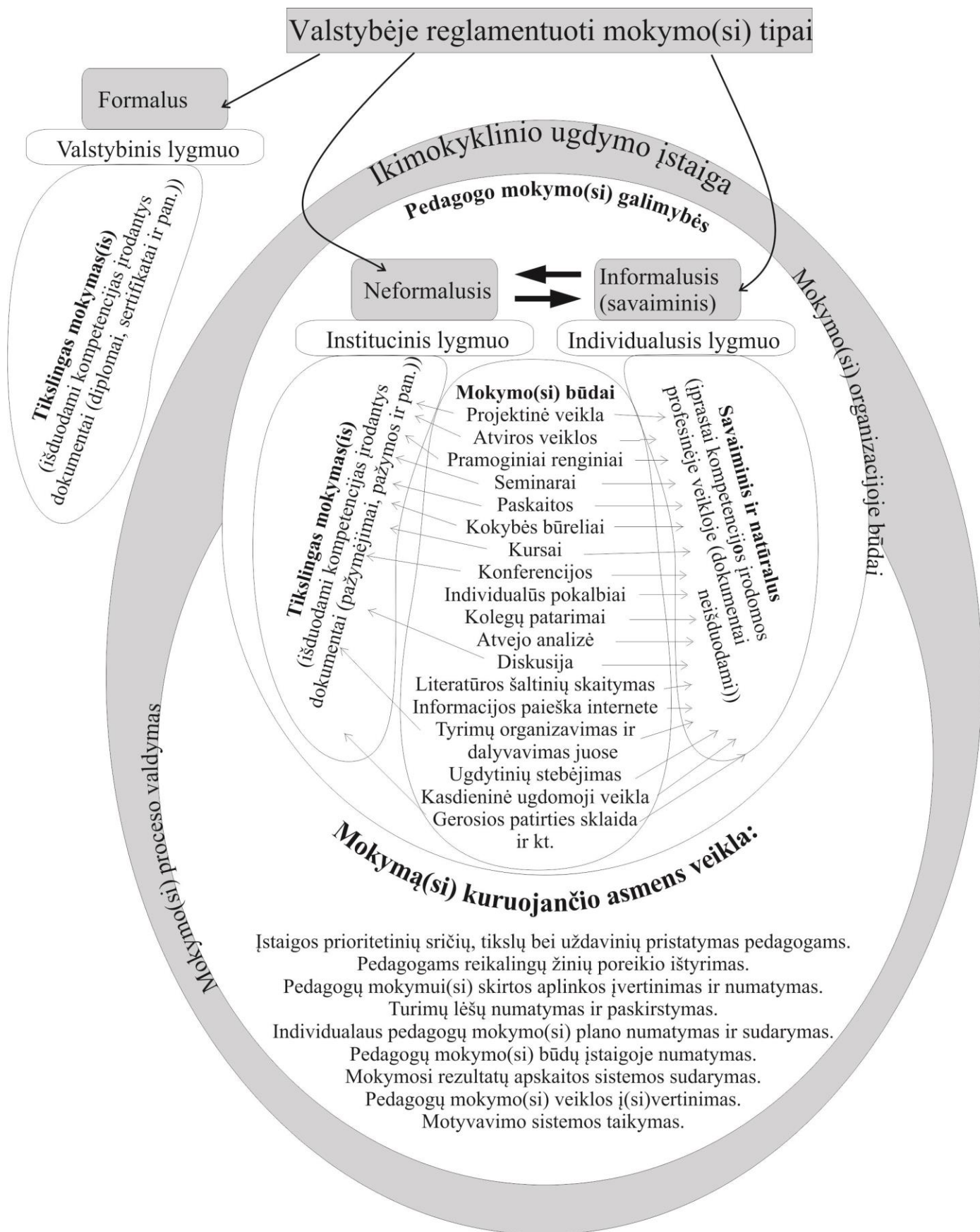
Disertaciniame darbe pateiktas bendras ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogų mokymo(si) darbo vietoje proceso užtikrinimo ir valdymo modelis, kuris gali būti pritaikomas visoms Lietuvos ikimokyklinio ugdymo įstaigoms. Siūlomas hipotetinis modelis apima ir suderina pedagogo asmeninius, švietimo įstaigos ir nacionalinius poreikius, suteikia galimybę apsibrėžti pedagogų tobulinimosi kryptis ir būdus konkrečios bendruomenės kontekste. Kiekviena įstaiga gali pritaikyti šį modelį siekdama ne tik užtikrinti kokybiškų paslaugų teikimą ar keldama pedagogų kompetentingumą, tačiau ir taupydama įstaigos lėšas, išnaudodama visas įstaigoje esančias mokymo(si) galimybes. Tikėtina, kad taikant šį modelį, pagerės įstaigoje vyraujantis psichologinis klimatas, nes pedagogai bus priversti bendrauti ir bendradarbiauti, pakils kai kurių pedagogų savivertė ir motyvacija, nes kiekvienam norinčiam bus suteikiama proga pristatyti savo mokymo(si) patirtis, pasidalyti profesinėje veikloje kylančiomis idėjomis ir ieškoti būdų problemoms spręsti. Įstaigos vadovybei pavyks ne tik atliepti Europos Sąjungoje deklaruojamas mokymo(si) visą gyvenimą nuostatas ir sutaupyti pedagogų mokymui(si) skirtų lėšų, bet ir sukurti savitą, tik tos organizacijos poreikį ir įstaigos viziją atliepiančią pedagogų mokymo(si) organizacijoje sistemą, kuri, tikėtina, pagerins ir įstaigos teikiamų paslaugų kokybę.

Pedagogų mokymo(si) darbo vietoje modelio struktūra ir proceso etapų seka, skirta ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų kompetentingumo lygiui kelti neišeinant už įstaigos ribų. Tai daroma tam, kad įstaiga teiktų kokybiškas ugdymo paslaugas. Modelyje numatomos mokymo(si) proceso projektavimo, organizavimo, analizės ir tobulinimo pačioje įstaigoje (t. y. darbo vietoje) gairės.

Modelis sudarytas iš dviejų pagrindinių dalių, kuriose pateikiamos ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogų mokymo(si) darbo vietoje turinio įvairovės, proceso organizavimo, valdymo ir administravimo etapų gairės.

Pirmoji dalis – pedagogų mokymo(si) proceso aprašymas (detalizavimas) mikrolygiu (instituciniu). Remiantis vadybininkų ir suaugusiųjų mokymo teorinėmis išvalgomis, turimais tyrimo rezultatais, išskirti esami ir galimi mokymo(si) būdai (t. y. galimos formos ir metodai). Šie būdai įstaigai yra strategiškai svarbūs, nes per juos kuriama pagrindinė vertė, t. y. žinios, kurios yra tikslingai orientuotos į pedagogo profesinės kompetencijos tobulinimą kasdienėje veikloje.

Antroji dalis – pateikta pedagogų mokymo(si) įstaigoje valdymo sistemos elementų visuma. Tai gairės, kurios užtikrina, kad ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogai darbo vietoje mokysis kokybiškai. Modelyje išskirti pagrindiniai vadybinės įstaigos veiklos procesų valdymo etapai: funkcijų numatymas (planavimas, organizavimas, administravimas, valdymas ir kontrolė), jų sąveikos nustatymas ir apsisprendimas dėl procesų, kuriuos reikalinga formalizuoti.



17 pav. Hipotetinis ikimokyklinio ugdymo pedagogų mokymo(si) organizacijoje patirčių efektyvinimo modelis

Modelio struktūros apibūdinimas, jo elementų tarpusavio sąveikos pagrindimas. Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų mokymo(si) modelio vizualiniam apipavidalinimui pasirinkta ovalo – „nuolatinio mokymosi“ – forma, nes ji neturi nei pradžios, nei pabaigos, reiškia beribę erdvę ir tobulumą, amžinybę.

Šioje formoje pavaizduoti svarbiausi pedagogų mokymo(si) turinio elementai, jie suderinti su įstaigos vizija, misija, filosofija ir galima veikla.

Išorinis reglamentavimas – teisinė aplinka. Minimi valstybiniu mastu reglamentuoti, akademinuose darbuose ir tyrimuose įvardinti mokymo(si) tipai: formalusis, neformalusis ir informalusis. Kalbant apie mokymo(si) pačioje įstaigoje galimybes, apžvelgus teorinius šaltinius ir apibūdinus valstybėje vyraujančią politinę švietimo situaciją, remiantis atliktų gautų tyrimų rezultatų analize, paaiškėjo, kad ikimokyklinėse įstaigose vyrauja tik du pedagogų mokymo(si) tipai: neformalusis ir informalusis, nes be formaliojo išsilavinimo ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogai, vadovaujantis valstybėje priimtais įstatymiais aktais, negali dirbti. Vadinasi, pedagogai patenka į instituciją jau turėdami formalųjį išsilavinimą, o savo profesines kompetencijas ir toliau tobulina mokydami neformaliu ir informaliu mokymo(si) tipais, kurių raiška pavaizduota viršutinėje modelio dalyje. Iš abiejų tipų išeinančios rodyklės rodo, kad minėti tipai mokymo(si) darbo vietoje metu gali būti reiškiami vienas šalia kito arba papildydami vienas kitą.

Pagrindinę modelio dalį sudaro dvi mažesnės.

Pirmoji dalis – modelio centras. Jame nurodyti mokymosi turinio elementai, reikalingi pedagogų mokymo(si) procesui darbo vietoje tobulinti ir palaikyti. Tai esami ir galimi mokymo(si) darbo vietoje būdai (metodai ir formos). Iš jų nuvestos rodyklės rodo, kokiam tipui šios formos gali būti priskiriamos. Dažnai tai priklauso nuo paties proceso ir pedagogo vaidmens jame, todėl kai kurie būdai gali būti būdingi abiem mokymo(si) tipams. Ši dalis atspindi mokymo(si) būdų įvairovę ir pritaikomumo darbo vietoje galimybes, kurios gali tenkinti ne tik vadovų, bet ir pačių pedagogų poreikius.

Svarbu ir tai, kur ir kada, koku metu mokymo(si) procesas gali pasireikšti. Tyrimo rezultatai atskleidė, kad ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogai moko(si) metodinių susirinkimų metu, kokybės arba metodiniuose būreliuose, metodinių dienų metu, susirinkimo metu, tarybos posėdžių metu, per diskusijas ar pokalbius su kolegomis, mokomųjų renginių metu (kai į įstaigą kviečiami kitos arba tos pačios srities specialistai), kasdienėje veikloje, nekontaktinių valandų metu, vaikų miego metu ir t. t.

Antroji dalis – modelio pamatas. Jis yra piltuvėlio formos. Išdėstant mokymo(si) proceso valdymo elementus laikomasi nuostatos eiti nuo prioritetinių įstaigos veiklos gairių (vizijos, misijos) link individualių pedagogų poreikių. Tarp abiejų lygių išlaikoma dermė. Ši dalis vaizduoja pagrindinius pedagogų mokymo(si) įstaigoje proceso valdymo etapus. Visi elementai yra svarbūs ir tarpusavyje susiję, priklauso nuo įstaigos ir paties pedagogo keliamų tikslų ir uždavinių. Vaizduojami tie etapai, kurie daugiausiai turi įtakos pedagogų mokymo(si) proceso valdymui: pačios įstaigos tikslai ir siekiai, vidaus kultūra (tarpusavio pagalbos ir bendradarbiavimo proceso kūrimas, pedagogų lūkesčiai. Vadovybės gebėjimas išklaudyti padeda kurti tokią organizaciją, kurioje gerai jaučiasi ne tik pedagogai bet ir ugdytiniai, jų tėvai. Kiti etapai yra tiek pačios įstaigos, tiek kiekvieno pedagogo individualiai mokymo(si) plano sudarymas, finansų valdymas, tinkamos mokymo(si) aplinkos ir sąlygų sudarymas, įvertinimo ir įsivertinimo numatymas.

Reikėtų nepamiršti, kad pedagogų mokymo(si) darbo vietoje proceso valdymas turi būti pagrįstas daline savivalda ir kolektyvo įtraukimu į įstaigos valdymą. Pedagogams privalu išsakyti idėjas ir lūkesčius,

po mokymo(si) veiklos viską aptarti, pasiūlyti rekomendacijų savo ir įstaigos mokymo(si) proceso perspektyvai ir tolimesnėms gairėms numatyti.

Modelyje išskirti devyni ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogų mokymo(si) procesą valdantys etapai. Prie kiekvieno proceso etapo pateikiama trumpa jo charakteristika.

- Įstaigos prioritetinių sričių, tikslų ir uždavinių peržiūrėjimas, pristatymas ir pedagogų mokymo(si) proceso orientavimas atsižvelgiant į tai, kas buvo nutarta (kūrimo etape turi dalyvauti visa įstaigos bendruomenė).
- Pedagogams reikalingų naujų žinių poreikio nustatymas (pedagogų apklausa, pokalbis, diskusija, stebėjimas).
- Pedagogų mokymui(si) skirtos aplinkos įvertinimas ir numatymas (erdvių ir priemonių, materialinės bazės gerinimas).
- Turimų lėšų įvertinimas ir tikslinis paskirstymas atsižvelgiant į įstaigos ir individualiuosius pedagogų prioritetus / lūkesčius.
- Individualių pedagogų mokymo(si) planų sudarymas (atsižvelgiant į įstaigos prioritetus, numatomos individualios metų veiklos gairės).
- Pedagogų mokymo(si) įstaigoje būdų numatymas (metinis pedagogų kompetencijos tobulinimo(si) įstaigoje veiklos planas).
- Mokymo(si) rezultatų apskaitos sistemos sudarymas (apskaitos sistemos kūrimas, stebėjimas, protokolas, pranešimo medžiaga, pažymėjimai, refleksijos ir t. t.).
- Ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogų mokymo(si) veiklos vertinimas ir įsivertinimas (refleksijos).
- Motyvavimo sistemos taikymas (įvairių motyvavimo būdų taikymas).

Norint, kad ikimokyklinio ugdymo įstaigos atliktų savo funkcijas ir jų veikla būtų kokybiška, šių etapų reikia paisyti. Kai finansavimas ir inovacijų galimybės yra riboti, profesinio tobulėjimo privalumu tampa personalo kvalifikacija, be to, svarbus ir taupumo klausimas.

Saugi aplinka, savivalda ir nuolatinis noras tobulėti yra gero psichologinio klimato įstaigoje vystymo elementai. Jie būtini kiekvienos įstaigos (ypač tokių įstaigų, kurių veiklos ir ugdymo paslaugų kokybė priklauso nuo žmogiškųjų išteklių kompetencijos, geros psichologinės būsenos) valdymo sistemai efektyviai funkcionuoti. Taip pat svarbu palaikyti ir skatinti žmonių mokymo(si) motyvaciją.

Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų mokymo(si) įstaigoje modelio taikymo tikslas – teikiamų ugdymo paslaugų kokybės užtikrinimas ir siekiamybė, kad pedagogų mokymo(si) darbo vietoje procesas apimtų nuolatinio, o ne atsitiktinio mokymo(si) būdus, būtų organizuotas, tikslinis, efektyvus ir nepriklausytų nuo finansinių išteklių.

Svarbu suvokti, kad norint, jog šis modelis įstaigoje pateisintų pedagogų lūkesčius, būtų efektyviai realizuotas kasdienėje veikloje, atitiktų įstaigos veiklos prioritetus, procesą reikia nuolat stebėti, administruoti ir vertinti (t. y. koordinuoti). Vadinasi, reikėtų apgalvoti, kas bus atsakingas už pedagogų

mokymo(si) proceso vystymąsi, modelio įgyvendinimą ir kontrolę (būtina paskirti tinkamą žmogų). Tai galėtų būti kuruojančio asmens (profesinio tobulinimosi konsultantas (*Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija*, 2012)) pareigybinė funkcija, kuri apibrėžta koncepcijos 25.1. punkto nuostatoje: „profesinio tobulinimosi konsultanto pareigybinės funkcijos negali atlikti įstaigos vadovas; rekomenduojama, kad ši pareigybinė funkcija nebūtų derinama ir su kitomis administruojančiomis pareigomis.“ Reikia nepamiršti, kad didžiausia atsakomybė, vadovaujantis šiuo modeliu, tenka patiems pedagogams, nes jie ne tik modeliuoja savo profesinį tobulėjimą, bet ir įgyvendina įstaigoje numatytus pedagogų mokymui(si) keliamus uždavinius, todėl natūraliai yra atsakingi už įstaigoje taikomos pedagoginio personalo mokymo(si) sistemos proceso etapus. Profesinio konsultavimo specialistas kasmet bendrauja su kiekvienu švietimo įstaigos pedagogu (taip pat ir vadovais), padeda parengti metinį ir perspektyvinį, susietą su strateginio įstaigos plano laikotarpiu, individualų profesinio mokymosi planą, aptaria pedagogo kvalifikacijos tobulinimo veiklų rezultatus, nuolat konsultuoja pedagogus tobulinimosi klausimais.

Tikimasi, kad tinkamai taikant šį modelį įstaigai pavyks paprastais būdais efektyviai įgyvendinti besimokančios organizacijos koncepciją ir siekti kokybiško vaikų ugdymo.

IŠVADOS

1. Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų mokymo(si) organizacijoje patirčių reikšmingumas ugdymo(si) kokybei.

* *Mokymas(is) yra suvokiamas daug platesniame kontekste – kaip dinamiškas ieškojimų procesas, kuriame, sąveikaujant su aplinka ir mokymo(si) partneriais, gimsta naujas supratimas apie save patį ir supantį pasaulį. Atlikus tarpdisciplininę mokymosi analizę pastebėta, kad vadyboje mokymasis suprantamas kaip žmogiškųjų išteklių ugdymo dalis; psichologijos mokslų atstovams svarbu besimokantysis, jo vidinis pasaulis (motyvacija, nuostatos) ir išorinė aplinka (aplinkinių palaikymas); o edukologijoje daugiau kalbama apie mokymosi procesui būdingus ypatumus, t. y. mokymosi metodus, formas ir šio proceso vertinimą.*

* *Analizuojant mokymo(si) sampratą vis dažniau mokymosi objektu tampa besimokančiojo patirtis (tiek ugdomoji, tiek kasdieninė), nes mokymo(si) procese patyrimas transformuojamas į žinias, įgūdžius, vertybes ir įsitikinimus. Mokymas(is) vyksta bendradarbiaujant, stebint, veikiant, todėl kiekvienas individas turi aktyviai įsitraukti į mokymo(si) procesą, o ne atlikti tik pasyvaus stebėtojo ar žinių priėmėjo vaidmenį, nes sąmoningo žmogaus patyrimas kaupiamas konkrečiu laiku, konkrečioje erdvėje ir visuomenėje, yra susijęs su tarpusavio santykiais. Mokymas(is) yra laikomas asmeniniu teorinių ir praktinių žinių, nuostatų, ugdomų vertybių perėmimu ir jų gebėjimu pritaikyti profesinėje veikloje. Tai asmenybės kūrimo procesas, kuris paremtas individualiu žmogaus patyrimu.*

* *Ikimokyklinio ugdymo institucijų pedagogai turi galimybę mokytis ir tobulintis trejopai: formaliuoju būdu (specialybės įgijimas, perkvalifikavimas, antrosios pakopos universitetinės studijos); neformaliuoju būdu (suaugusiųjų švietimas, mokymasis kvalifikacijos tobulinimo institucijose, darbo vietoje, kursuose, seminaruose ir t. t.); informaliuoju būdu (savaiminiu), t. y. savišvieta kaip saviugdų komponentu (savarankiškai diagnozuojami mokymosi poreikiai, numatomi tikslai, susirandami visi reikalingi šaltiniai, pasirenkama mokymosi strategija ir įsivertinamos įgytos žinios), mokymosi vieta nėra apibrėžta, tai gali vykti visur. Formalusis mokymas(is) yra tas žmogaus gyvenimo etapas, kada įgyjama profesija, o neformaliuoju ir savaiminiu mokymosi būdais dažniausiai mokoma(si) profesinės veikos metu.*

* *Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogai žinias įgyja ne iš inovacinių metodų ar formų taikymo, bet iš kasdienės darbinės veiklos, profesinių probleminių situacijų sprendimų arba tai yra darbuotojų savaiminio mokymosi rezultatas. Dažniausiai naujos žinios kuriamos kasdienėje darbinėje veikloje, todėl organizacija turi rasti tinkamų būdų žinių sklaidai plėtoti tam, kad jos pasiektų kiekvieną organizacijos narį ir toliau vystytųsi.*

* *Visų švietimo įstaigų vadovų tikslas yra išugdyti sumanią, kūrybiškai mąstančią asmenybę, gebančią savarankiškai plėtoti įgytas žinias. Šiam tikslui pasiekti įstaigai yra labai svarbu turėti kompetentingą personalą. Vadovą tai įpareigoja ne tik išmanyti mokymosi tipus, bet ir sudaryti sąlygas ir galimybes taikyti kuo daugiau pedagoginio personalo mokymo(si) organizacijoje kaip darbo vietoje būdų, atsižvelgiant į pedagogų profesinius lūkesčius, tinkamos aplinkos ir mokymo(si) klimato kūrimą. Profesinis augimas ikimokyklinio ugdymo įstaigoje galimas, jeigu joje organizuojami susirinkimai, įvairūs mokymosi renginiai, pedagogams suteikiama galimybių dalyvauti seminaruose ir t. t., t. y. taikomos įvairios*

mokymo(si) formos ir metodai, palaikoma besimokančios įstaigos koncepcija. Pedagogo profesinis augimas yra esminė ikimokyklinio ugdymo įstaigos tobulėjimo sąlyga, kuri laiduoja kokybišką ugdymą(si). Ikimokyklinio ugdymo įstaiga yra unikalios bendruomenės darbo vieta, ji gali sudaryti puikias sąlygas įvairinti ir tobulinti pedagogų mokymo(si) procesą.

2. Empirinis ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų mokymo(si) organizacijoje kaip darbo vietoje patirčių reikšmingumo kokybiškam ugdymui(si) tyrimas

* **2.1.** Ikimokyklinio ugdymo įstaigų veikla yra sistemiškesnė, kompleksinė, tikslinga ir orientuota į vartotojų poreikių tenkinimą; tikslai ir uždaviniai, prioritetai aiškiai suformuluoti, realūs, atitinka švietimo reformos prioritetus, aktualūs ir orientuoti į ugdymo kokybę. *Ugdymo kokybės tobulinimas yra pripažinta prioritetinė ikimokyklinės ugdymo įstaigos veiklos kryptis. Įstaigos vadovų ir visos bendruomenės įsipareigojimas siekti kokybės – tai pirmiausia ir svarbiausia įstaigos veiklos tobulinimo, lemiamų pokyčių rezultatyvaus valdymo prielaida ir vystymosi pozicija.* Ugdymo kokybei tobulinti ikimokyklinio ugdymo strategijose skiriamas esminis dėmesys; tikslinė orientacija į ugdymo kokybę plėtojama ikimokyklinio ugdymo įstaigų vizijose, misijose, strateginiuose tiksluose, prioritetuose ir uždaviniuose.

* *Išryškėjo ryšys tarp ikimokyklinio ugdymo įstaigų ugdymo kokybės ir nuolatinio pedagogų mokymo(si). Jis tiesiogiai ir netiesiogiai atspindėtas įstaigų veiklos strateginio plano turinyje (naudojami SSGG analizės metodo rezultatai kaip galimybių, organizacijos privalumų panaudojimo problemoms spręsti prielaidos, numatomi veiksmai ugdymo kokybės paslaugų gerinimo sistemai plėtoti ir pedagogų mokymo(si) procesui gerinti). Ikimokyklinio ugdymo įstaigų privalumas yra kvalifikuoti ir kompetentingi pedagogai, tačiau ir toliau pabrėžiama nuolatinio pedagogų mokymo(si) svarba. Įstaigų strategija ir taktika rodo ikimokyklinių ugdymo įstaigų ir jos bendruomenės nuolatinio tobulėjimo tendencijas, nes vienas iš pagrindinių švietimo įstaigos veiksnių, padedančių siekti kokybės, yra žmogiškųjų išteklių profesionalumas ir tai veiklai atlikti įgytos kompetencijos.*

* Strateginių planų turinio (*content*) analizė atskleidė, kad *beveik visi Lietuvoje dirbantys ikimokyklinio ugdymo pedagogai jau yra įgiję profesiją atitinkantį išsilavinimą* (t. y. atitinkamą išsilavinimą, turi pedagogo profesinę kvalifikaciją), todėl įprastai pedagogai profesinėje veikloje mokosi *neformaliuoju* (seminarai, kursai, konferencijos, projektai ir t. t.) ir *informaliuoju* (literatūros skaitymas, informacijos paieška internete ir t. t.) mokymosi tipais ir juos papildančiais įvairiais būdais. Patys *ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovai skatina pedagogus ieškoti įvairių mokymo(si) būdų kompetencijoms tobulinti ir kvalifikacijai kelti, pavyzdžiui, skleisti gerą patirtį įstaigoje ir bendrauti, bendradarbiauti tarpusavyje. Be to, įstaigos išvelgia galimybių susikurti geresnes mokymo(si) sąlygas, nes ketina gerinti pedagogų mokymosi finansavimą, tobulinti pedagogų mokymo(si) sistemą, įvairinti mokymo(si) darbo vietoje būdus, gerinti metodinę, techninę ir materialinę aplinką, skatinti bendravimą ir bendradarbiavimą su kolegomis instituciniu, valstybiniu ir tarptautiniu lygmenimis.*

***2.2.** *Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų nuolatinis mokymas(is), jų požiūriu, yra suprantamas kaip asmeninio tobulėjimo procesas, kai kuriems jis asocijuosi su vaikų mokymu (vienkryptis (sąveikos su vaiku)*

procesas), t. y. pedagogas moko, vaikas mokosi arba su „*kito mokymu (ugdymu)*“. Mokymo ir mokymosi procesų vienovei svarbus suvokimas, kad per sąveiką su „*kitu*“ vyksta nuolatinis žinių ir žinojimo keitimosi procesas. Samprata, kad mokymasis yra „*kaip profesinė pareiga*“, parodo, kad tai yra privaloma pedagoginio darbo dalis. Šioje sampratoje išryškėjo du akcentai: *prievolės aspektas* ir *naujų žinių, naujo žinojimo prasmė*.

* Identifikuoti ikimokyklinio ugdymo pedagogų *mokymo(si) skatuliai: kintantys vaikų poreikiai* (siejami su užsienio pedagoginės patirties perėmimu, siekis įgyti naujų (ne tik profesinių) žinių ir neatsilikti nuo šiandieninių vaikų žinių ir žinojimo), *naujų žinių poreikis* (naujas žinias informantai sieja su geriau atliekama profesine veikla ir galimybe susipažinti su gerąja pedagogine užsienio patirtimi), *kintanti aplinka* (laiku ir tinkamai reaguoti į aplinkoje vykstančią pažangą, priimti ir adaptuoti inovacijas profesinėje veikloje), *tobulėjimo profesinėje srityje poreikis* (kaip neatskiriama jų pedagoginės veiklos dalis, kuri užtikrina geresnius darbo rezultatus, nes tobulėjimas vyksta nuosekliai ir sistemingai įgyjant naujų žinių).

* *Ištaigose vyraujančius mokymo(si) būdus galima suskirstyti į du tipus*: vieni atstovauja *neformaliajam mokymuisi* (seminarai, akcijos, veiklų vedimas, pranešimų rengimas, dalyvavimas projektuose, vaizdo konferencijose, paskaitose, darbų archyvavimas ir kt.), o kiti – *savaiminiam* (knygų ir spaudos skaitymas, informacijos paieška internete, edukacinių metodinių priemonių rengimas, nuotolinis mokymasis). Kai kurie būdai pagal turinį, žinių pateikimo ir įsisavinimo procesą sąlygiškai gali būti *priskiriami abiem* minėtiems mokymosi *tipams*, nes turi tiek vieno, tiek kito požymių, priklauso nuo paties pedagogo ir tos dienos mokymo(si) proceso eigos, įprastai *vienas kitą papildo* (profesinės informacijos sklaida, komandinis darbas, pranešimo rengimas, projekto vykdymas, naujienlaiškio rengimas, patirties sklaidos užsiėmimai, metodinių parodų organizavimas, kompleksinių užsiėmimų vedimas, konsultacijos su kolegomis, diskusijos, metodinių dienų organizavimas).

* Pedagogų nuomone, itin svarbi *formaliojo ir neformaliojo mokymo(si) dermė*, nes formaliojo mokymo(si) *nauda* pedagogui siejama su galimybe *užsiimti pedagogine veikla* dėl būtinų žinių, siekiu *būti pranašesniau už kolegas*. *Ikimokyklinio ugdymo įstaigoje*, pedagogų požiūriu, labiau *vertinamos* tos *žinios*, kurios įgytos mokantis *neformalioju būdu*, mažiausiai – *informalioju*.

* *Patys pedagogai neformalųjį ir informalųjį mokymąsi identifikuoja kaip reikšmingesnį* (palyginti su formalioju) *pedagogo profesinėje veikloje*. Kalbant apie *neformaliojo mokymo(si) reikšmę* ikimokyklinio ugdymo pedagogų profesiniam tobulinimuisi, pažymėtini du esminiai aspektai, t. y. *galimybė mokytis darbo vietoje* (dažniausiai pasitelkiant stebėjimo metodą) ir tai daryti ne epizodiškai, o kiekvieną dieną, kitas – *mokytis išvykus į kitą instituciją*. *Focus* grupių dalyvių pateikta informacija parodė, kad *informalusis mokymasis dalyvių siejamas su asmenybės ir profesinės veiklos tobulinimu*. Ikimokyklinio ugdymo pedagogų *mokymo(si) tikslai* labiausiai *susiję su paties pedagogo noru mokytis* ir taip realizuoti užsibrėžtus profesinius tikslus. Taip pat tam tiesioginės įtakos turi *vadovo skatinimas ir įstatymais įtvirtinta būtinybė* užsiimant pedagogine veikla įgyti atitinkamą išsilavinimą. Labiausiai išreikšti *asmeniniai tikslai*, t. y. *vidiniai veiksniai*, kurie visų pirma orientuoti į pedagogo *asmens augimą*. *Asmens augimas* siejamas su

galimybe *kelti savigarbą, įrodyti sau ir kitiems, kad esi pasirengęs dirbti ir tobulėti* kaip asmenybė ir srities specialistas. *Išorinių* veiksmų kontekste lemiamas vaidmuo pedagogų mokymo(si) procese tenka *įstaigos vadovui, nes jis rūpinasi tinkamu pedagoginio personalo išsilavinimu*, galvoja apie įstaigos veiklos kokybę.

* Pedagogų požiūriu, efektyviausias mokymo(si) darbo vietoje būdas yra *įstaigos kolegų ir grupės ugdytinių stebėjimas* (vaikų reakcijų veikloje stebėjimas). Visa tai glaudžiai susiję su mokymu(si) iš savo patirties, t. y. mokomasi analizuojant savo veiklą ir ją koreguojant, stengiantis pašalinti klaidas. Kita vertus, pripažįstama, kad *dalyvavimas kolegų organizuojamose atvirose veiklose* taip pat efektyvus būdas norint įgyti naujos patirties, nes galima palyginti savo organizuojamas veiklas, numatyti profesinio tobulinimosi prioritetus. Be to, pedagogai prioritetą skiria būdams, kurių metu jie gali *burtis į grupes, komandas ir jose pristatyti vykdomas veiklas, analizuoti kolegų darbą, dalintis naujausia informacija*, susijusia su ugdymo procesu. Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogai mokymo(si) darbo vietoje galimybę laiko privalumu, nes *tikslingai ir nemokamai mokoma(si) su „konsultantu“*, be to, *viskas vyksta aplinkoje, kuri yra „sava“*.

* Pedagogų mokymas(is) organizacijoje paprastai vyksta erdvėse, kurios *nėra tikslingai įrengtos ir skirtos pedagogų mokymui(si)*. Mokymo(si) idėją palaikanti įstaiga sudaro sąlygas mokyti(s) *administracijai skirtose darbo patalpose arba erdvėse, kuriose vyksta vaikų ugdymoji veikla* (pavyzdžiui, salėje), erdvėse, skirtose poilsui. Esminis mokymo(si) darbo vietoje trukdys – *negalėjimas susikaupti. Mokymo(si) darbo vietoje galimybės yra siejamos su mokymu(si) ugdytinių pietų miego metu, nekontaktinio darbo valandų metu ir fizinių erdvių tokiems procesams vykti įkūrimu*.

* **2.3.** Ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogai neišnaudoja visų mokymo(si) darbo vietoje galimybių, todėl siekiamybe pedagogams turėtų tapti mokymo(si) būdų įvairovės įprasminimas. Dažniausiai pasireiškiantys būdai yra *švenčių* (vaikams ir bendruomenei) *organizavimas ir vedimas, kasdienių veiklų* (vedimas ir stebėjimas), rečiau minimi *pranešimų rengimas, skaitymas ir klausymas, dalyvavimas įstaigoje vedamuose praktiniuose seminaruose, mokymuose*, dalis pedagogų *prisimena literatūros skaitymą ir dalyvavimą projektuose*. Retesni pedagogų mokymo(si) būdai yra *profesinės informacijos sklaida, mokymas(is) tikslinėse darbo grupėse, refleksija po veiklos, tyrimo organizavimas ir vykdymas, konferencija, informacijos paieška internete*.

* Mokymo(si) organizacijoje metu pedagogai tikisi įgyti *asmeninių žinių*, nes šios žinios pakelia savivertę, išplečia akiratį, *profesinių*, kurios yra orientuotos į profesinės pedagoginės veiklos tobulinimą (bendravimo ir bendradarbiavimo ypatumai, metodinės ir naujų technologijų taikymo galimybės, vadybinės, akademinės žinios, užsienio patirtys). *Tyrimas atskleidė, kad nemaža dalis pedagogų iš mokymo(si) proceso laukia rezultato* (t. y. žinių), kurios *galėtų pateisinti į vaiką orientuotos ugdymo paradigmos filosofiją, padėtų dirbti profesionaliai ir kokybiškai, atsižvelgiant į įstaigos prioritetus ir lūkesčius*. Kategorijos „*Žinios, orientuotos į vaikų ugdymo turinio tobulinimą*“ teiginių prasmės atskleidė, kad ikimokyklinio ugdymo pedagogams įdomios žinios buvo orientuotos į *ugdytinių teigiamos emocinės būsenos palaikymą* (pedagogai domėjosi, kaip ugdymo procese suteikti ugdytiniams džiaugsmo, paskatinti smalsumą, fantaziją ir išryškinti kūrybinius gebėjimus).

* Pedagogams naudingos yra *metodinės žinios, bendravimo ir bendradarbiavimo su ugdytinių tėvais ir kolegomis tobulinimo, renginių vedimo ir atvirų veiklų vedimo metodikos žinios, auditorijos valdymo įgūdžiai, žinios, orientuotos į vaikų ugdymo turinio gerinimą* (vaikų bendravimo ir bendradarbiavimo skatinimas, komunikacinių įgūdžių ugdymas, vaikų elgesio sutrikimai ir prevencija, sveikatingumo kompetencijos ugdymas ir t. t.). *Aktualiomis žiniomis pedagogai vadina tokias žinias, kurios padeda jiems nuolat tobulinti ugdymo procesą ir siekti kokybės kasdienėje veikloje. Mažiausiai naudos, pedagogų požiūriu, suteikia asmeninės žinios. Šios žinios ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogams padėjo pakeisti asmeninį požiūrį į novacijų diegimą įstaigoje, prioritetų susidėliojimą darbinėje veikloje, gebėjimą vertinti kolegų kritiką, suvokti, kad prieš planuojant taikyti naujas idėjas naudinga būtų jas visų pirma išbandyti pačiam.*

* Pedagogai darbo vietoje įgytas žinias ketina taikyti kasdienėse ugdymo veiklose (*vaikų kūrybiškumui ir saviraiškai skatinti, kalbai ugdyti, spektaklių režisūrai tobulinti, vaikų gimtadieniams kitaip nei buvo įprasta švęsti, naujų priemonių gamybai, vaikų diskusijoms valdyti, bendravimui ir bendradarbiavimui su vaikais ir jų tėvais tobulinti ir įvairinti*). Numatoma, kaip ateityje įgytas žinias bus galima panaudoti ir skleisti, konstruojamas naujas žinojimas ir naujos prasmės.

* **2.4.** *Ikimokyklinių ugdymo įstaigų vadovai įstaigos prioritetines sritis sieja su į vaiką orientuotu kokybišku ugdymu(si); bendravimo ir bendradarbiavimo skatinimu; pedagogų kompetencijų, ugdymo turinio ir edukacinės veiklos tobulinimu; įstaigos veiklos viešinimu.* Vadovų minimos prioritetinės sritys yra ikimokyklinių ugdymo įstaigų kokybiško ugdymo raiškos sampratos komponentai, kurie lemia ugdymo kokybę. Vadovai akcentuoja, *kad kokybiško ugdymo įstaigoje siekiama per nuolatinį pedagogų mokymą(si); skatinant bendravimą ir bendradarbiavimą su kolegomis, kitų įstaigų pedagoginiu personalu, ugdytinių tėvais ir socialiniais partneriais; tobulinant fizinę aplinką, ugdymo turinį ir procesą, vykdant pedagogų veiklos stebėseną.*

* Nuolat besimokančio personalo reikšmingumas įstaigai yra neįkainojamas dėl dviejų priežasčių: *taip užtikrinamas kokybiškas ugdymas(is)* (ryškėja ugdymo turinio kaita, kuriamos naujos žinios); *be to, gerėja įstaigos veiklos kokybė* (užtikinamas vaikų skaičius, formuojamas geras įvaizdis, sutelkiama įstaigos bendruomenė, kyla pedagogų savivertė). Vadovai suinteresuoti skatinti pedagogų mokymą(si) organizacijoje ir siekia, kad mokymo(si) darbo vietoje būdas būtų tikslingas, organizuotas, atitiktų prioritetines įstaigos sritis. Tyrimo rezultatai parodė, kad reikia sukurti mokymosi darbo vietoje modelį.

* *Mokytis ne tik vieniems iš kitų vedant arba stebint kolegų veiklas, mokytis pačiam iš savęs, kviestiti į įstaigą įvairių sričių specialistus* – tokie, vadovų nuomone, yra galimi mokymo(si) darbo vietoje būdai. Tyrimas atskleidė, kad vadovai ieško įvairių būdų ikimokyklinio ugdymo pedagogų mokymui(si) skatinti: taiko *materialinius* (gerina fizinę aplinką atnaujindami IKT technologijas, kaupia metodinę literatūrą, plečia internetinę prieigą, įrengia metodinį kambarį); *dvasinius* (motyvaciniai pokalbiai ir iniciatyvų palaikymas) ir *socialinius* (bendravimo ir bendradarbiavimo strategijos taikymas įstaigoje su vadovu, kolegomis ir

studentais; padėkų išsakymas ir dovanų teikimas). Taikydami minėtus skatinimo būdus, vadovai motyvuoja kolektyvą nestovėti vietoje, ieškoti tobulėjimo galimybių.

** Mokymo(si) organizacijoje kaip darbo vietoje procesas, ikimokyklinių ugdymo įstaigų vadovų požiūriu, turi būti apgalvotas, suplanuotas ir strategiškai organizuotas, kitaip tariant, formalizuotas, nes tai leidžia siekti įstaigos veiklos prioritetų įgyvendinimo, t. y. dirbti kokybiškai, padeda tinkamai paskirstyti lėšas, ir, žinoma, kontroliuoti personalo tobulėjimą. Kita vertus, mokymas(is) darbo vietoje yra vienas iš motyvuojančių veiksnių, nes taip taupomas laikas, toks mokymas(is) tikslingas, jis orientuotas į praktinę profesinę veiklą, t. y. profesinius pedagogų poreikius.*

Rekomendacijos

Atliktas tyrimas parodė, kad tema ne tik gali, bet ir turėtų būti plėtojama, nes pats ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų mokymas(is) darbo vietoje ir jo administravimo sistema siekiant kokybiško ugdymo gali būti tobulinama ir pritaikoma bendrojo lavinimo mokyklose siekiant tų pačių tikslų.

Plėtojant neformalųjį ir informaliųjį pedagogų mokymą(si) organizacijoje kaip darbo vietoje siūloma:

Švietimo politikams. Švietimo ir mokslo ministerijai siūloma ne tik remti šį ir panašius modelius, skirtus pedagogų mokymo(si) sistemai tobulinti, bet parengti finansinių ir teisinių priemonių, kurios įtvirtintomis nuostatomis, o ne ministerijos vadovybės sprendimais skatintų pripažinti pedagogo praktiko darbo vietoje įgytas žinias ir gebėjimus.

Reikia tobulinti ikimokyklinio ugdymo(si) kokybės priežiūros sistemą, apimančią vertinimą, atsakomybės ir atskaitomybės delegavimą bei motyvavimą.

Vadovams. Švietimo institucijų ir kitų organizacijų, kurių veikloje yra numatyta, kad pedagoginio personalo mokymas(is) bus nuolat tobulinamas, vadovams būtina aktyviau domėtis mokymo(si) darbo vietoje galimybėmis, sudaryti sąlygas įstaigoje taikyti kuo įvairesnius pedagogų mokymo(si) būdus, siekti efektyviau plėtoti pedagogų mokymo(si) darbo vietoje procesą, skatinti neformaliojo ir informaliuojo mokymo(si) raišką, t. y. neformalusis mokymas(is) turėtų būti susijęs su informaliuoju (savarankišku).

Būtina skirti papildomą dėmesį pedagogų mokymo(si) įgūdžiams ir poreikiams vystyti, o tai padėtų pedagogams individualiai (t. y. savarankiškai) organizuoti tolesnį mokymą(si) organizacijoje.

Rekomenduojama tobulinti mokymo(si) aplinką ir ugdyti nuolatinio mokymo(si) kultūrą, kuri skatintų mokymą(si) darbo vietoje. Visų pirma turėtų būti taikomi ir pripažįstami pagrindiniai pedagogų mokymo(si) darbo vietoje metodai: stebėjimas, pokalbis, diskusija, refleksija ir mokymosi dienoraštis, mokymo(si) aplankai.

Efektyviau naudoti ikimokyklinio ugdymo įstaigoms skirtas „krepšelio“ lėšas, rūpintis edukacinės materialinės bazės atnaujinimu, pedagogų mokymo(si) išlaidų fiksavimu, nes tai pagerintų ugdymo kokybę.

Akademinei bendruomenei. Į universitetų antrosios pakopos švietimo vadybos studijų programų turinį (aptariant žmogiškųjų išteklių vystymosi tendencijas) integruoti temas apie pedagogų mokymo(si) darbo vietoje prasmę, reikšmingumą ugdymo(si) kokybei ir galimybes.

Pedagogams. Susipažinti su mokymo(si) darbo vietoje būdų įvairove ir jų taikymo galimybėmis, kurios panaudojamos siekiant teikti kokybiškas paslaugas, plėtoti mokymo(si) darbo vietoje idėją, kuri būtų orientuota į kokybišką vaiko ugdymą(si), skatintų organizacijos tikslus atitinkantį profesinį ir asmeninį tobulėjimą.

Nuolat reflektuoti apie ugdymo patirtis ir filosofiją, vertybes, lūkesčius siekiant ugdymo(si) proceso kokybės.

Prisiimti asmeninę atsakomybę už ugdymo(si) kokybę įstaigoje, aktyviai domėtis šiuolaikinėmis ugdymo aktualijomis, nuolat išbandyti ir taikyti naujus mokymo(si) darbo vietoje būdus.

Aktyviai dalyvauti įstaigos strategijos formavimo procesuose ir padėti vadovams diegti naują mokymo(si) įstaigoje įvertinimo sistemą.

DISKUSIJA

Disertacijoje aptariamas ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų mokymo(si) darbo vietoje reiškinys, kuris suprantamas kaip esantis prasmingas edukaciniu aspektu ir turintis vadybinį potencialą. Darbe ikimokyklinio ugdymo institucijos (kaip besimokančios organizacijos) koncepcija yra grindžiama tarpdisciplininio požiūriu, taikomos dviejų mokslų (vadybos ir edukologijos) žinios, leidžiančios paaiškinti šį reiškinį per ikimokyklinio ugdymo pedagogų mokymo(si) organizacijoje patirtis. Tarpdisciplininis požiūris į tyrimo objektą – mokymą(si) organizacijoje – atskleidė, kaip įvairūs socialiniai, kultūriniai, ekonominiai, politiniai, vadybiniai veiksniai ir reiškiniai veikia ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų mokymo(si) organizacijoje, t. y. darbo vietoje, procesus, sąlygas ir galimybes. Be to, tyrimo metu išryškėjo dviejų mokymo(si) organizacijoje kaip darbo vietoje tipų (valstybėje reglamentuoti trys) – neformaliojo ir informaliojo – raiška. Šie mokymosi tipai yra susiję su naująja *patirtinio mokymosi paradigma*. Praktikai mokosi pastebėdami ir formuluodami jiems įdomias problemas ypatingais būdais (Schon, 1983)). *Naujos žinios ir įgūdžiai, aktyviai eksperimentuojant, ateina prieštaraudami konkrečiai patirčiai, reflektiviam stebėjimui ir abstrakčiai konceptualizacijai* (Kolb, 1984; Kolb, Fry, 1975).

Kadangi kokybinio tyrimo metodų strategijos metodiką disertantė sukūrė pati, analogiškų tokio pobūdžio tyrimų nepavyko rasti, išsami lyginamoji duomenų interpretacija neįmanoma. Iš dalies galimi fragmentiniai sutapimai, jeigu bus lyginama su panašiais kitų mokslininkų tyrimais. Mokslininkų (Jurašaitė-Harbison, Rex, 2010; Caskey, Carpenter, 2012); Grosemans et al., 2015); Lee et al., 2015) atlikti tyrimai atskleidžia svarbius bendrojo lavinimo mokyklų pedagogų mokymo(si) aspektus, o ikimokyklinio ugdymo įstaigose dirbantys pedagogai lieka tyrimo nuošalyje, nors ši bendruomenė, kuri yra glaudžiai bendraujanti ir bendradarbiaujanti komanda, suvokiama kaip savita ir išskirtinė profesionalų grupė, turi visas sąlygas ir galimybes, kad galėtų mokytis darbo vietoje.

Disertaciniame darbe iškilo diskusinių klausimų dėl mokymo(si) darbo vietoje apibrėžtumo ir sampratos. Darbe aptartos dvi mokslininkų pozicijos. *Mokymo(si) darbo vietoje* terminas įprastai pasitelkiamas vadybos mokslo darbuose (Bakanauskienė, 2008; Hodkinson, Hodkinson, 2004; Kvedaravičius, Dagytė, 2006; Leonienė, 2001; Robbins, 2003; Sakalas, 2012), o edukologijos mokslo atstovai vartoja *besimokančios organizacijos* terminą (Arends, 1998; Fullan, 1998; Jucevičienė 2007, 2009; Kvedaraitė, 2009; Simonaitienė 2001, 2003, 2007 ir kt.). Tik nedidelė dalis autorių, tyrinėdami suaugusiųjų mokymo(si) procesus švietimo įstaigose, vartoja *mokymo(si) darbo vietoje* terminą (Jurašaitė-Harbison 2008, 2010; Jurašaitė-Harbison, Rex 2010; Teresevičienė et al., 2006). Pastebėta, kad minėtų terminų įvairovė nekeičia sąvokos sampratos esmės, todėl disertantė laikosi nuostatos, kad *mokymas(is) organizacijoje kaip darbo vietoje – tai toks mokymo(si) procesas, kuris vyksta profesinės veiklos metu, svarbi tiksliai nusakyta mokymo(si) aplinka (t. y. vieta), kurioje taikomi įvairūs mokymo(si) metodai ir formos*.

Atlikta dokumentų analizė (valstybės reglamentuotų dokumentų ir teisės aktų) disertacijoje išryškino formaliosios švietimo sistemos ir filosofinių pragmatizmo, humanizmo, konstruktyvizmo nuostatų bei patirtinio mokymosi paradigmos principų prasilenkiamumą. Pastebėta, kad strateginiuose švietimo politikos

dokumentuose, reglamentuose ir koncepcijose atsispindi prieštaringos nuostatos – laisvo pasirinkimo principu numatomas ir skatinamas pedagogų patirtinis mokymas(is) kasdienės praktinės veiklos metu, bet galutiniai pedagogų mokymo(si) rezultatai matuojami standartizuotomis, institucionalizuotomis išraiškos priemonėmis. Tokią situaciją atspindi. E. Jurašaitės-Harison disertacijoje (2008 b) aprašytas tyrimas, kuriame anлізуota pradinių klasių mokytojų situacija. Lyginant minėto ir šioje disertacijoje pristatomo tyrimo duomenis aišku, kad per šešerius metus situacija nepakito. Dabartiniai švietimo politikos dokumentai siekia užtikrinti objektyvumą, tvarką, valdymą ir kontrolę, o patirtinis mokymasis, paremtas humanizmo, konstruktyvizmo, pragmatizmo principais, orientuotas į besimokančiųjų subjektyvumą, interpretacinę praktiką, dialogą ir laisvę. Todėl švietimo politikai, kurdami strategines gaires, nuostatas ir dokumentus, turėtų užtikrinti integralią ugdymo filosofijos ir praktikos vienovės raišką, siekti įgyvendinti patirtinio mokymosi idėją ir įprasminti ją atitinkamais vadybiniais būdais. Taip būtų reaguojama į L. Duoblienės pasiūlymus, kad filosofinis analitinis požiūris leidžia švietimo politikams suvokti suaugusiųjų mokymo(si) ryšį su kitais reiškiniais, o švietimo problemas ir kuriamas strategijas dera realizuoti Lietuvos ir pasaulio kaitos kontekste, ieškoti bendrumų su dabartiniu pasauliu. Ši paradigma svarbi dėl kolegų patirties įvairovės sklaidos ir laiko stokos, atsirandančios šiuolaikiniame ekonominiame, sociokultūriniame ir technologiniame procesų virsme.

Ikimokyklinio ugdymo įstaigų strateginių planų tyrimo duomenys atskleidė, kad ugdymo kokybės tobulinimas yra pripažinta prioritetinga ikimokyklinės ugdymo įstaigos veiklos kryptis. Įstaigos vadovų ir visos bendruomenės įsipareigojimas siekti kokybės – tai pirmiausia ir svarbiausia įstaigos veiklos tobulinimo, lemiamų pokyčių rezultatyvaus valdymo prielaida ir vystymosi pozicija. *Vadinasi, ikimokyklinio ugdymo įstaigos, t. y. švietimo organizacijos, strateginiuose planuose ugdymo kokybę sieja su nuolatiniu pedagogų mokymu(si), o tai atitinka Europos Sąjungos ir nacionalinius švietimo prioritetus.*

Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų *focus* grupės tyrimo metu atskleistas požiūris padeda apibūdinti kitokį *edukologinį* požiūrį. *Visų pirma* – mokymas(is) darbo vietoje gali būti *naudingas* (dėl laiko, finansų sutaupymo, patogumo), *antra* – jis *prasmingas*, nes įgytos žinios turi įtakos įgyvendinant pagrindinę profesijos paskirtį – siekiant *visybiško kokybiško vaiko ugdymo(si)*, tobulina *pedagogo kompetenciją*, *trečia* – *mokymasis darbo vietoje* yra *įdomus* dėl mokymo(si) būdų *įvairovės* ir *efektyvus* (*per trumpą laiką* pasiektas rezultatas). Be to, pedagogų mokymo(si) refleksijų patirties analizė atskleidė, kad taip pedagogui *suteikiama laisvė rinktis*, o tai palaiko motyvaciją, pasitikėjimo savimi jausmą ir užtikrintumą dėl užsibrėžtų tikslų įgyvendinimo. Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogai įgytas *žinias* ketina *taikyti* kasdienėse ugdymo veiklose *ateityje*, tobulindami vaikų ugdymo procesą. Įgytoms žinioms numatydami naujų galimybių, nurodydami naujus būdus, generalizuodami idėjas ir prielaidas jų sklaidai *ateityje* pedagogai taip kuria naują žinojimą, konstruoja naujas žinias ir jų prasmes.

Žvelgiant iš *vadybos mokslų retrospektyvos*, svarbu išskirti, kad ikimokyklinių ugdymo įstaigų vadovai, akcentuodami pedagogų mokymo(si) *reikšmingumą* įstaigai, vadina jį „*neįkainojama*“ *vertybe*, nes tai užtikrina įstaigos *ugdymo ir veiklos kokybę*. Vadovų interviu parodė, kad *mokymo(si) organizacijoje* būdas

turi būti formalizuotas (apgalvotas, suplanuotas ir strategiškai organizuotas, atitinkantis įstaigos veiklos prioritetus), nes tai leidžia siekti įstaigos veiklos ir švietimo prioritetų įgyvendinimo. Kita vertus, mokymas(is) darbo vietoje galėtų būti vienas iš pedagogų mokymą(si) motyvuojančių veiksnių (taupo laiką, yra tikslingas). Minėti tyrimo rezultatai kuria naujus iššūkius švietimo vadybos praktikams, politikams ir akademikams, besidomintiems pedagogų profesinio tobulėjimo galimybių paieška ir vystymusi, kurio rezultatas pateisintų ne tik nacionalinės švietimo sistemos išsikeltus esminius prioritetus, t. y. veiklą orientuotą į kokybišką žmogaus ugdymą(si).

Remiantis tyrimų rezultatais (Broad, 2006; Jurašaitė-Harison, Rex, 2010; Rowden, Conine, 2005), vadovams siūloma sudaryti visas galimybes darbuotojų kritinei refleksijai, pedagogams skirti vietas ir laiko pasikalbėti, dalytis informacija, kartu dirbti ir mokytis dirbant. Būtiną visų šalių (šiuo atveju – vadovų ir pedagoginio personalo) dialogas, kurio pagrindu taptų parama besimokančiajam: nuostatomis, informacija, reikalingais ištekliais, skiriamu laiku, grįžtamoju ryšiu ir t. t. Disertaciniu tyrimu atskleista, kad vadovai suinteresuoti skatinti darbuotojus mokytis darbo vietoje, bet vis dėlto turi būti dedamas didesnis indėlis į ikimokyklinių ugdymo pedagogų ir įstaigų vadovų dialogą, kurio metu būtų konstruojamos mokymo(si) darbo vietoje galimybių gairės, atitinkančios organizacijos ir švietimo politikos lūkesčius. Tuo pačiu metu turi būti įprasminamas bendradarbiavimas su kolegomis, reflektavimas, stebėjimas, analizė, patirties įgijimas projektinės veiklos, renginių metu, naujų žinių kūrimo ir taikymo procesai.

Išryškėjo ikimokyklinio ugdymo pedagogų mokymo(si) organizacijoje kaip darbo vietoje žinių (įgytų informaliai) pripažinimo ir įvertinimo būtinybė, nes duomenys parodė, kad pedagogai daugiausiai naudingos informacijos sukaupia profesinės veiklos metu, tačiau šios žinios nėra sertifikuojamos, nes nėra tam tikslui realizuoti sukurtos vertinimo sistemos. Dėl šios priežasties valstybinio ir institucinio lygmenimis jos tampa „nematomos ir nebylios“, tokių žinių vertė, pedagogų ir vadovų požiūriu, yra menkesnė, nei žinių, įgytų formalioju ir neformalioju būdais. Šią mintį patvirtina ir ankstesni disertacijos autorės atlikti tyrimai (2012–2014¹¹), kurie atskleidė, kad pedagogai akcentuoja neformalioju būdu įgytų žinių ir gebėjimų pripažinimą tiek instituciniu, tiek valstybinio lygmenimis, o informaliojo (savaiminio) mokymosi būdu įgytos žinios ir gebėjimai svarbesni institucijoje. Disertacijos tyrimo duomenys iliustruoja, kad neformalioju ir informalioju būdais įgytos žinios ir gebėjimai darbo vietoje yra reikšmingi siekiant tinkamos ikimokyklinio ugdymo įstaigos veiklos kokybės, nes tokios žinios susijusios su profesinių žinių poreikiu. Šis ryšys nustatytas ir kituose tyrimuose (Guskey 2004; Torokoff, Mets, 2005). *Nustatyta, kad*

¹¹ Smilgienė J., Masiliauskienė E., Pivorytė R. (2014). *The analysis of the evaluation and recognition demand for the acquired knowledge and skills of the educators as one of the factors that secure the quality of the preschool education services (a case of Lithuania)*. Studijos šiuolaikinėje visuomenėje. Mokslo darbai. ISSN 2029-431X. Nr. 5(1), p. 101–112. Šiauliai: Šiaurės Lietuvos kolegija, DB:EBSCO; Index Copernicus.

Smilgienė J. (2012). *Ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogų mokymosi poreikis bei galimybės dalyvaujant profesinėje veikloje. // Mokytojų ugdymas. (Teacher education) ISSN 1822-119X. 2012, Nr.18(1), p. 12–29, Šiauliai:Šiaulių universiteto leidykla. DB:EBSCO; Index Copernicus.*

ugdymo kokybės pavyktų siekti, jei didelė profesinės veiklos dalis būtų susieta su mokytojų tarpusavio bendradarbiavimu, kasdienių veiklų planavimu kartu ir pan.

Kalbant apie mokymosi būdų pasirinkimo įvairovę pastebėta, kad disertaciniame darbe išryškėjo, jog ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų mokymo(si) procese esama daug veiklos būdų. Dažniausiai pasireiškiantys mokymosi būdai yra šie: *švenčių* (vaikams ir bendruomenei) *organizavimas* ir *vedimas*, *kasdienių veiklų* (vedimas ir stebėjimas), ne tokie populiarūs yra *pranešimų rengimas*, *skaitymas ir klausymas*, *dalyvavimas įstaigoje vedamuose praktiniuose seminaruose ir mokymuose*, dalis pedagogų *paminėjo literatūros skaitymą*, *dalyvavimą projektuose*. Rečiau pasitaikantys būdai yra *profesinės informacijos rengimas sklaidai*, *mokymas(is) tikslinėse darbo grupėse*, *refleksija po veiklos*, *tyrimo organizavimas ir vykdymas*, *konferencija*, *informacijos paieška internete*. Įvairių valstybių (Caskey, Carpenter, 2012, Grosemans et al., 2015; Lee, Brett, 2015) atlikti tyrimai rodo, kad pedagogai moko(si) šiais būdais: bendraudami su kitais, diskutuodami, dalydamiesi medžiaga ir ištekliais, analizuodami, bendradarbiaudami, mokydamiesi bandymų ir klaidų būdu, naršydami internete, stebėdami kolegas ir peržvelgdami profesinius žurnalus, dienoraštį. Tiek JAV, tiek kitų užsienio valstybių, tiek ir Lietuvos pedagogai labiau linkę dalyvauti interaktyviose, o ne savarankiškose mokymosi veiklose, o tai prieštarauja 2013 m. Lietuvoje atlikto tyrimo teiginiams, kad Lietuvos mokytojai mažai linkę dalintis savo praktika su kitais, dalyvauti grupinėse veiklose, bijo išsakyti savo nuomonę, atsiverti kitiems (Dačiulytė et al., 2012; Kvedaraitė, 2009). N. Kvedaraitės tyrimas rodo, kad pedagogams nereikšmingas mokymo(si) būdas yra *veiklos refleksija* (nors darbinėje ir mokymo(si) veikloje jie naudojami dialogo ir kritine refleksija, tačiau stokoja gebėjimo atrasti žinias eksperimentuodami, tikrindami įvairiose veiklos situacijose „čia ir dabar“). Pastebėta, kad vengiama *grupinio mokymosi ir organizacinių darbų*. Disertacinis tyrimas parodė, kad situacija yra kitokia. Pagrindinė priežastis yra tikslinės grupės (t. y. ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogų specifiškumas). Galima daryti prielaidą, kad pagrindinė mokytojų nenoro įsitraukti į mokymo(si) veiklas, kurios skatina dalintis, bendrauti ir bendradarbiauti, priežastis galėtų būti ta, kad jie yra skirtingų mokomųjų dalykų profesionalai, vadinasi, turi skirtingų lūkesčių ir stokoja tarpusavio dialogo. Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogai turi panašių žinių, jų darbo specifika panaši, todėl šioje bendruomenėje vyrauja dialogo kultūra, kuri lemia, kad mokantis pasirenkama daugiau ir įvairesnių metodų.

Disertacinio tyrimo metu išaiškėjo, kad įvertinti mokymąsi organizacijoje yra sunku. Todėl disertantė, atsižvelgdama į tyrimo metu išryškėjusį poreikį, sukūrė ir pateikė *Ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogų mokymo(si) darbo vietoje modelį*, numatė gaires, kaip modelis galėtų būti realizuotas praktiškai

Tyrimo ribotumai ir rekomendacijos tolesniems tyrimams. Rengiant disertaciją, laikytasi šalies aukštosiose mokyklose taikomos kokybinio tyrimo strategijos. Taikant kokybinį tyrimą, pedagogų mokymo(si) patirčių refleksijos ir vadovų interviu raštu metodus, teko susidurti su sunkumais, tiek pateikiant refleksijų pildymo blankus, tiek siekiant juos susigražinti. Organizuojant vadovų interviu dėl darbo specifikos (t. y. laiko stoka ir didelis užimtumas) teko telefonu informantus konsultuoti dėl pateiktų

klausimų esmės arba siekiant išsiaiškinti, kas norėta pasakyti. Atsižvelgiant į šiuos sunkumus galima teigti, kad vadovų apklausai labiau būtų tikusi anketa raštu, o ne interviu.

Pasirinkta kokybinių metodų derinimo strategija leido duomenis analizuoti per pragmatizmo ir socialinio konstruktyvizmo, t. y. pedagogo asmeninės patirties įprasminimo žiniomis, teorijas. Tyrimo autorė mano, kad buvo galima rinktis vien fenomenologinę prieigą, o į mokymo(si) darbo vietoje patirtis ir jų reikšmes žvelgti per suaugusių mokymo(si) organizacijoje kultūros fenomeno prizmę.

Tyrimo dalyviai – ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogai ir vadovai. Į tyrimo lauką buvo galima įtraukti savivaldybių švietimo specialistus, kuriojančius ikimokyklinio ugdymo sektorių, švietimo politikus, formuojančius švietimo strategiją, inicijuojančius įstatymų pedagogų kvalifikacijos tobulinimo klausimais rengimą.

Tolesnės mokslinės studijos galėtų apimti švietimo politikų ir savivaldybių specialistų apklausą, remtis kitais metodais, kurie padėtų atskleisti, kaip organizuojamas pedagogų mokymasis darbo vietoje. Taip pat tyrėja galėtų parengti teorinę, tačiau praktiškai pritaikomą informaliojo mokymo(si) organizacijoje, t. y. darbo vietoje, sistemą ir metodologiją (konceptiją, eigą ir tvarkos aprašą, žinių vertinimo apskaitos principus ir gaires) ir ją išbandyti keliuose ugdymo įstaigose (reikia pasitelkti veiklos tyrimo metodą). Pedagogų ir vadovų, išbandžiusių šią sistemą praktiškai, įsitraukimas sutelktų *focus* grupių organizavimą, o tai sėkmės atveju leistų autorei inicijuoti pedagogų kvalifikacijos kėlimo tvarkos pokyčius.

Taikant disertantės naudotus tyrimo instrumentus, įstaigoje galima nustatyti konkrečios organizacijos mokymo(si) darbo vietoje kultūros raišką. Tai padėtų įstaigos vadovams, kurie ateityje kurs personalo kompetencijų tobulinimo planus, pasitelkti neišnaudotas organizacines pedagogų mokymo(si) darbo vietoje galimybes.

Literatūra

1. Adamonienė, R., Ruibytė, L. (2010). Vadovų kompetencijų ugdymo sistemos formavimo kryptys. *Management Theory and Studies for Rural Business and Infrastructure Development*, 5(24), 6–14.
2. Ahlberg, M. (1997). Continual quality improvement as high quality learning (in Finnish). University of Joensuu. *Research Reports of the Faculty of Education*, 68 (2).
3. Ahmed, J. U. (2010). Documentary Research Method: New Dimensions. *Indus Journal of Management & Social Sciences*. 4 (1), 1–14.
4. Alasuutari, P. (1995). *Research Culture. Qualitative Method and Cultural Studies*. USA: Sag.
5. Albrecht, D., Koskinen, T. (2010). Mokymas ir darbas. *eLearning Papers*, 22, gruodis [žiūrėta 2014 m. liepos 20 d.] Prieiga per internetą: http://www.openeducationeuropa.eu/sites/default/files/old/6_1294221904.pdf
6. Ališauskas, R. (2005). Pažink save: trys klausimai kiekvienam. In *Ikimokyklinio ugdymo mokyklos vidaus audito metodika* (p. 4–7). Vilnius: UAB Sapnų sala.
7. Alonderienė, R. (2009). *Vadovų savaiminio mokymosi įtaka įmonės veiklos rezultatams*. Daktaro disertacija: socialiniai mokslai (vadyba ir administravimas). Kaunas: ISM vadybos ir ekonomikos universitetas. [žiūrėta 2012 m. kovo 3 d.]. Prieiga per internetą: http://vddb.library.lt/fedora/get/LT-eLABa-0001:E.02~2009~D_20090911_130515-33538/DS.005.0.01.ETD
8. Anderson, G., Arsenault, N. (1998). *Fundamentals of Educational Research*. London; New York: The Falmer Prie.
9. Andriekienė, R. M., Kriščiūnienė, I. (2003). *Ikimokyklinių įstaigų vadybos optimizavimo strateginiai orientyrai*. Klaipėda: Klaipėdos universitetas.
10. Andriekienė, R. M., Anužienė, B. (2000). *Andragoginiai kompetencijų tobulinimo aspektai tęstiniame profesiniame mokyme*. Klaipėda: KU leidykla.
11. Arbatauskas, A. (1996). *Vadovams apie vadybą*. Vilnius: Leidybos centras.
12. Arbutavičius, G. (2009). Neformaliojo ir savaiminio mokymosi būdu įgytų mokymosi pasiekimų vertinimo Šiaurės šalyse ir Prancūzijoje lyginamoji analizė. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*, 18, 40–57.
13. Arends, R. I. (1998, 2008). *Mokomės mokytis*. Vilnius: Margi raštai.
14. Ashiabi, G. S. (2007). *Play in the preschool classroom: its socioemotional significance and the teacher's role in play*. <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=b9b038c4-c6cd-46fa-8601-cd974cd0b324%40sessionmgr198&vid=5&hid=127>
15. Babović, N., Irović, S. (2003). Education of pre-school teachers. In *Teacher education in the 21st century: changes and perspectives II* (p. 10–15). Šiauliai: VŠĮ Šiaulių universiteto leidykla.
16. Bailey, K. D. (1987). *Methods of social research*. New York: Free Press.
17. Bakanauskas, A. (2011). *Organizacijų vadyba*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
18. Bakanauskienė, I. (2008). *Personalo valdymas*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
19. Balčytienė, A. (1999). Konstruktyvizmas švietimo reformų pagrindas. *Mokykla*. Nr. 3, Nr. 4, p. 16–21, p. 12–15.
20. Balvočiūtė R. (2007). *Holistinis organizacijų mokymosi modelis esminių kompetencijų vystymui. Daktaro disertacija*. Kaunas: Vytautio Didžiojo universitetas.
21. Barkauskaitė, M., Bruzgelevičienė, R. (2000). *Švietimo įstaigos vertinimo koncepcija. Bendrojo lavinimo mokyklos audito metodika. Projektas*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
22. Barkauskaitė, M. (2001). Mokytojų kvalifikacijos kėlimas – nuolatinis mokymosi pagrindas. *Pedagogika*, 51, 63–67.
23. Barkauskaitė, M., Bruzgelevičienė, R. (2002). Švietimo įstaigos vertinimo nuostatos. *Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito metodika*, I dalis, (p. 6–9). *Pedagogika* Nr. 71. Vilnius, 2004
24. Barkauskaitė, M., Bruzgelevičienė, R. (2004). *Švietimo įstaigos vertinimo nuostatos. Ikimokyklinio ugdymo mokyklos vidaus audito metodikos projektas*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
25. Barnett, W. S. (2003). *Better Teachers, Better Preschools: Student Achievement Linked to Teacher Qualifications*. National Institute for Early Education Research.
26. Barnett, R. (1992). *Improving higher education: total quality care*. Buckingham: Open University Press.
27. Becerra-Fernandez, I.; Sebherwal, R. (2010). *Knowledge Management: Systems and Processes*. New York: M. E. Sharpe.
28. Beresnevičienė, D. (1990). *Diferencijuotas profesinis orientavimas mokykloje: metodinės rekomendacijos*. Vilnius: PMTI.
29. Beresnevičienė, D. (1995). *Nuolatinis mokymasis Lietuvoje (psichologiniai pagrindai): monografija*. Vilnius: Pedagogikos institutas.
30. Beresnevičienė, D. (2001). Profesinės ir aukštosios mokyklos problemos. Nuolatinis mokymasis vardan lygybės ir teisingumo kaip aukštojo mokslo misija. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 8, 175–188.
31. Berger, P. L., Luckmann, Th. (1999). *Socialinis tikrovės konstravimas*. Vilnius: Pradai.
32. Berry, J., Sahlberg, P. (1996). Investigating pupil's ideas of Learning. *Learning and Instruction*, 6, 19–36.
33. Bitinas, B. (2000). *Ugdymo filosofija*. Vilnius: Enciklopedija.
34. Bitinas, B.; Rupšienė, L.; Žydzūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija*. Vadovėlis vadybos ir administravimo studentams. Klaipėda: S. Jokužio leidykla.
35. Bitinas, B. (2006). *Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas*. Vilnius: Kronta
36. Bjornavold, J. (2000). *Making learning visible. Identification, assessment, and recognition of non- formal learning in Europe*. Thessaloniki: CEDEFOP.

37. Blanchard, P. N., Thacker, J. W. (2007). *Effective Training: Systems, strategies, and Practices*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
38. Boyatzis, R. E. (2008). Competencies in the 21st century. *Journal of Management Development* 27(1), 5–12. <http://doi:10.1108/02621710810840730>
39. Bourdieu, P., Wacquant, L. J. D. (2003). *Ivadas į refleksyviąją sociologiją*. Vilnius: Baltos lankos.
40. Bratianu, C. (2000). *Management strategic*. Bucuresti: Editura CERES.
41. Bratton, J., Gold, J. (2007). *Human Recourse Management: theory and practice*. Macmillan Business.
42. Braun, V.; Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. In *Qualitative Research in Psychology*, 77–101. <http://10.1191/1478088706qp063oa>
43. Broad, J. (2006). Interpretations of independent learning in further education. *Journal of Further and Higher Education*, 30 (2), 119–143.
44. Brookhart, S. M. (2012). *Kaip mokiniams teikti veiksmingą grįžtamąją informaciją*. Vilnius International School.
45. Bruzgelevičienė, R. (2007). *Lietuvos švietimo reforma ugdymo paradigmu kaitos aspektu 1988–1997*. Daktaro disertacija. Vilnius: VPU leidykla.
46. Bubnys, R. (2007). Refleksija studentų mokymosi iš patirties procese. *Sveikatos ir socialinių mokslų taikomieji tyrimai: sandūra ir sąveika*, 3 (1), 71–77.
47. Bubnys, R. (2009). *Reflektyvus mokymasis kaip edukacinis fenomenas ugdant specialiuosius pedagogus aukštojoje mokykloje*. Daktaro disertacija. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
48. Bubnys, R., Žydzūnaitė, V., (2012). *Reflektyvus mokymas(is) aukštosios mokyklos edukacinėje aplinkoje*. Mokslo studija. ŠVK, VDU [žiūrėta 2014 m. liepos 3 d.] Prieiga per internetą: http://www.esparama.lt/es_parama_pletra/failai/ESFproduktai/2012_Mokslo_studija_Reflektyvus_mokymasis.pdf
49. Bubnys, R. (2012). *Reflektyvaus mokymo(si) metodų diegimo aukštojoje mokykloje metodika: refleksija kaip besimokančiųjų asmeninės ir profesinės raidos didaktinis metodas*. Šiauliai: Šiaulių valstybinė kolegija.
50. Burkšaitienė, N., Šliogerienė, J. (2010). *Neformaliojo ir savaiminio mokymosi pastekimų vertinimas ir pripažinimas*. Vilnius: MRU leidybos centras.
51. Burkšaitienė, N., Vilkonienė, M. (2009). Priešmokyklinio ugdymo kokybė: samprata ir esminiai vadybos aspektai. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 2 (23), 111–117.
52. Burns, R. (1995). *The Adult Learner at Work*. Sydney: Business and Professional Publishing.
53. Butkienė, G., Kepalaitė, A. (1996). *Mokymasis ir asmenybės brendimas: pedagoginės psichologijos įvadas studentams, mokytojams, tėvams*. Vilnius: Margi raštai.
54. Caskey, M. M., Carpenter, J. M. (2012). Organizational models for teacher learning. *Middle School Journal*, 43(5), 52–62.
55. Cheetham, G., Chivers, G. (2001). How professionals learn in practice: an investigation of informal learning amongst people working in professions. *Journal of European Industrial Training*, 25 (5), 270–292.
56. Chuan, L., Marvin, C. A., Churchill, S. L. (2005). *Teacher factors associated with preschool teacher-child relationships: teaching efficacy and parent-teacher relationships* [žiūrėta 2013 m. spalio 31 d.]. Prieiga per internetą: <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=6&sid=b9b038c4-c6cd-46fa-8601-cd974cd0b324%40sessionmgr198&hid=127&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGI2ZQ%3d%3d#db=ehh&AN=67623569>
57. Clardy, A. (2000). Learning on their own: Vocationally oriented self-directed learning projects. *Human Resource Development Quarterly*, 11 (2), 105–125.
58. Cohen, L., Manion, L. (1989). *Research Methods in Education*. New York: Routledge / Falmer.
59. Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., Wyse, D. (2010). *A Guide to Teaching Practice*. London and New York: Routledge.
60. Colardyn, D., Bjornavold, J. (2004). Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education*, 39 (1), 69–89.
61. Collard, R. (1992). *Quality and the Human Recourse Function*. *Human Recourses Management Yearbook*. London: PP Servines.
62. Collison, C., Parcel, G. (2010). *Išmokite skristi*. Vilnius: Alma littera.
63. Corte, E. (1993). Learning Theory and Instructional Science. In P.Reiman & H. Spada (Eds.), *Learning in humans and machines. Towards an interdisciplinary learning science* (p. 97–108). Oxford, UK: Elsevier Science.
64. Crapo, R. F. (1986). It's Time to Stop Training and Start Facilitating. *Public Personnel Management*, 15 (4), 443–449.
65. Creswell, J. W. (2009). *Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. University of Nebraska-Lincoln: Sage Publication.
66. Česnulevičienė, B., Lakis, J. (2002). Valstybės tarnautojų mokymas: nuo strategijos prie praktikos. *Viešojo politika ir administravimas*, (2). Vilnius: Lietuvos teisės universiteto Leidybos centras, p. 85–92.
67. *Dabartinės lietuvių kalbos žodynas*. (1993). Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidykla.
68. Dačiulytė, R. (2011). Žmogiškųjų išteklių vystymo aspektai Lietuvos savivaldybėse. *Viešojo politika ir administravimas* = Public Policy and Administration, 10 (4), 633–641.
69. Dačiulytė, R., Dromantienė, L., Indrašienė, V., Merfeldaitė, O., Nefas, S., Penkauskienė, D., Prakapas, R., Railienė, A. (2012). *Projektas „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra“*. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelis. Vilnius. [žiūrėta 2013 m. gruodžio 5 d.]. Prieiga per internetą: http://www.upc.smm.lt/projektai/pkt/naujienos/modelis/PKT_modelis.pdf
70. Dalin, P., Rolff, H. G., Kleekamp, B. (1999). *Mokyklos kultūros kaita*. Vilnius: Tyto alba.
71. Dautaras, J., Rukštelienė, N. (2006). Mokymosi visą gyvenimą motyvacija: pedagogų požiūris. *Pedagogika: mokslo darbai*. 83, p. 74–79

72. Dawey, S. (2003). *Determinants of successful training practices in large Australian firms*. Adelaide: NCVER.
73. Davies, B., Ellison, L. (2006). *Naujoji strateginė kryptis ir mokyklos plėtra*. Vilnius: Homo liber.
74. Denisiuk, O., Eidukevičiūtė, J. (2009). Smurto reiškinys mokykloje. Paauglių focus grupės patirtis. *Socialinis darbas. Patirtis ir metodai*, 4(2), 88–104.
75. Deppe, J. (1992). *Quality Circle und Lernstatt. Ein integrativer Ansatz*. Wiesbaden: Gabler-Verlag
76. Dessler, G. (2001). *Personalo valdymo pagrindai*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
77. *Dewey on Education* (1959). Edited by Martin S. Dworkin. New York: Teachers College Press.
78. Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.
79. Dodge, D. T., Colker, L. J., Heroman C. (2007). *Ikimokyklinio amžiaus vaikų kūrybiškumo ugdymas*. Vilnius: Presvika.
80. Dohmen, G. (1998). APEL in Adult and Community Education. *Conference on Assessment of Prior Experiential*. Prieiga per internetą: http://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/paedagogik-web/download/service/EU_SOKRATES_APELKonf_98.pdf
81. *Hypermedia Learning Environments: Instructional Design and Integration*. (1996). Dunlap, J. C., Grabinger, R. S. (Eds.). Lawrence Erlbaum Associates.
82. Drukeris, P. F. (2009). *Diukerio mokymo pagrindai*. Kaunas: r grupė.
83. Duoblienė, L. (2001). Šiuolaikiniai mąstymo ir jo ugdymo tyrimų projektai. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 8, 23–137.
84. Duoblienė, L. (2004). *Etikos didaktika: fenomenologinis aspektas*. <http://www.ceeol.com/aspx/getdocument.aspx?logid=5&id=cfe7d2c8-33d8-45b4-a065-a13f0ac7a49c>
85. Duvekot, R. C. (2009). The many perspectives of Valuing Learning. *The Journal The Quality of Higher Education*, 6, 72–93.
86. Ehigie, B. O., Ehigie, R. I. (2005). Applying Qualitative Methods in Organizations: A Note for Industrial / Organizational Psychologists. *The Qualitative Report*, 10 (3), p. 620–637.
87. Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing education*, 26 (2), p. 247–273. [žiūrėta 2014 vasario m. 5 d.]. Prieiga per internetą: <http://old.mofet.macam.ac.il/iun-archive/mechkar/pdf/InformalLearning.pdf>
88. Evans, K., Hodkinson, P. M., Unwin, L. (2002). *Working to learn: transforming learning in the workplace*. London: Kogan Page.
89. Fidler, B. (2006). *Strateginis mokyklos plėtros valdymas: vadovavimas mokyklos tobulinimo strategijai*. Vilnius: Žara.
90. Flick, U. (2002). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek: Rowohlt's Enzyklopädie Verlag,
91. Fokienė, A. (2007a). Neformaliojo ir savaiminio mokymosi pasiekimų vertinimas profesijos mokytojų rengime: poreikiai ir prielaidos. *Profesinio rengimo tyrimai ir realijos*, 14, p. 36–50.
92. Fokienė, A. (2007b). *Formalusis ir savaiminis mokymasis: samprata ir esmė*. [žiūrėta 2013 m. vasario 18 d.]. Prieiga per internetą: http://www.lssic.lt/alevel/pictures/.../LSSIC_AF..doc92007.
93. Folley, G. (2007). *Suaugusiųjų mokymosi metmenys. Suaugusiųjų švietimas globalizacijos laikais*. Vilnius: Kronta.
94. Fullan, M. (1998). *Pokyčių jėgos. Skverbimasis į ugdymo reformos gelmes*. Vilnius: Vilspa.
95. Garrison, D. R. (1993). A cognitive constructivist view of distance education: An analysis of teaching-learning assumptions. *Distance Education*, 14 (2), 199–211.
96. Garrick, G. (2001). *Informal learning in the Workplace. Unmasking Human Recourse Development*. London and New York. [2014 gruodžio 6 d.]. Prieiga per internetą: https://yasamboyuogrenme.wikispaces.com/file/view/_Informal_Learning_in_the_Workplace_The_Subtle_Power_of_Informal_Learning.pdf
97. Gedminienė, D., Gumuliauskienė, A. (2008). Ugdymo kokybės vertinimas bendrojo lavinimo mokykloje: mokytojų ir mokinių požiūris. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 21 [žiūrėta 2012 m. liepos 30 d.]. Prieiga per internetą: http://www.leidykla.eu/mokslo-darbai/acta-paedagogica-vilnensia/acta-paedagogica-vilnensia-2008-21-tomas/2012_07_30.
98. Gedvilienė, D., Laužackas, R., Tutlys, V. (2010). *Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiai. Mokslo studija*. Kaunas: VDU.
99. Gedvilienė, G., Stasiūnaitienė, E., Petrulytė, A. (2008). *Prioritetinės suaugusiųjų mokymo(si) teorijos, naudojamos mentorystės procese. Suaugusiųjų mokymas ir konsultavimas*. Kaunas: Technologija.
100. Gerber, T. P. (2001). Family structure and educational careers in Russia: the single / step model vs. e evolutionary psychology. *Paper presented at the biannual meeting of the Research Committee on Social Stratification of the International Sociological Association, Berkeley, 13–16 August*.
101. Ginevičius, R., Sūdžius, V. (2008). *Organizacijų teorija*. Vilnius, Technika.
102. Glebuvienė, V., Grabauskienė, A., Kontautienė, Z. (1990). *Ikimokyklinė pedagogika*. Kaunas: Šviesa.
103. Glickman, C. D. (2010). *Lyderystė mokymuisi: kaip padėti mokytojams sėkmingai dirbti*. Vilnius: UAB Sapnų sala
104. Golding, B., Brown, B., Foley, F. (2009). Informal learning: a discussion around defining and researching it's beasts and importance. *Australian Journal of adult Learning*, 49 (1), 34–56.
105. Gražienė, V., Rimkienė, R. (1993). Ikimokyklinio ugdymo samprata ir kryptis. In: *Ikimokyklinio ugdymo gairės: programa pedagogams ir tėvams*. Vilnius: Leidybos centras.
106. Gražulis, V., Sudnickas, T., Dačiulytė, R., Valickas, A. (2012). *Darbuotojas organizacijos koordinacijų sistemoje: žmogiškojo potencialo vystymo perspektyvos*. Vilnius: Mykolo Riomerio universiteto leidykla. [žiūrėta 2014 liepos 10 d.]. Prieiga per internetą: <http://ebooks.mruni.eu/pdfreader/darbuotojas-organizacijos-koordinai-sistemoje-mogikojo-potencialo-vystymo-perspektyvos>
107. Greeno, J., Collins, A., Resnick, L. (1996). Cognition and learning. In Berliner, D. , Calfee, R. (Eds.) *Handbook of Educational Psychology*. (p. 15–46). London: Prentice Hall International.

108. Grincevičienė, V. (1998). *Ugdymo dalyvių požiūris į dabarties mokyklą (socialinis pedagoginis aspektas)*. Daktaro disertacija. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
109. Grincevičienė, V., (2001). Mokytojų požiūris į kvalifikacijos tobulinimą (tęstinį savo mokymąsi) mokyklos kaitos kontekste (1988–1995 m. m.). *Pedagogika*, 52, p. 114–119.
110. Grosemans, I., Boon, A., Verclairen, Ch., Dochy, F., Kyndt, E. (2015). *Teaching and Teacher Education*, 47. Prieiga per internetą: http://www.researchgate.net/journal/0742-051X_Teaching_and_Teacher_Education
111. Gudžinskienė, V. (2006). Kritinio mąstymo įvairios interpretacijos ir jų analizė. *Pedagogika*, 81, p. 107–114.
112. Guest, G., Bunce, A., Johnson, L. How many Interviews are Enough? An Experiment with data Saturation and Variability. *Field Methods*, 18 (1), February, p. 59–82.
113. Gumuliauskienė, A., Juodaitytė, A. (2004). Mintys apie naująją *Pedagogų rengimo koncepciją*. *Žvirblių takas*. 4 (1–64), 2–5.
114. Gumuliauskienė, A., Smilgienė, J. (2010). Ugdymo kokybės kaip švietimo politikos prioriteto raiška bendrojo lavinimo mokyklų strateginiuose planuose. *Mokytojų ugdymas* 15 (2), p. 146–162.
115. Gumuliauskienė, A. (2014). Švietimo politikos įgyvendinimo strategijos organizacijų kaitos sąlygomis. *Mokslo darbų apžvalga. Socialiniai mokslai. Vilnius*. Prieiga per internetą: https://aleph.library.lt/F/DTNMRGF5VLJP3FBFG32M1KXTDNMMYM2XEPP5S5HY9D96X8E92-23563?func=full-set-set&set_number=656407&set_entry=000001&format=999
116. Guskey, Th. R. (2004). *Profesinio tobulinimosi vertinimas*. Klaipėda: Garnelis.
117. Guščinskienė, J. (2002). *Taikomoji sociologija: struktūrinės loginės schemos ir komentarai*. Kaunas: Technologija.
118. Guthrie, J., Petty, R., Ricceri, F. (2006). The voluntary reporting of intellectual capital. Comparing evidence from Hong Kong and Australia. *Journal of Intellectual Capital*, 7 (2), 254–271.
119. Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action. Volume 1. Reason and the rationalization of society*. Boston: Beacon Press.
120. Hague, P., Hague, N., Morgan, C. A. (2004). *Market research in practice: a guide to the basics*. UK: Kogan Page Limited.
121. Hargreaves, A. (1999). *Keičiasi mokytojai, keičiasi laikai*. Vilnius: Tyto alba.
122. Hitzler, R. (1994). *Wissen und Wesen des Experten. Ein Annäherungsversuch – zur Einleitung* In R. Hitzler, A. Honer, Ch. Maeder (Hg.). *Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit*. (p. 13–30) Opladen: Westdeutscher Verlag.
123. Hoban, G. F. (2002). *Teacher Learning for Educational Change*. USA, Philadelphia: Open University press.
124. Hodkinson, H., Hodkinson, P. (2004 a). Rethinking the concept of community of practice in relation to schoolteachers' workplace learning. *International journal of training and development*, 8 (1), 21–31. [žiūrėta 2014 gruodžio 5 d. d.] Prieiga per internetą: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1360-3736.2004.00193.x/pdf>
125. Hodkinson, P., Hodkinson H. (2004 b). The complexities of workplace learning: problems and dangers in trying to measure attainment In H. Rainbird, A. Fuller, A. Munro (Eds.). *Workplace learning in context*. London: Routledge, 259–275
126. Idris, A. M., Zairi, M. (2006). Sustaining TQM: A Synthesis of Literature and Proposed Research Framework. *Total Quality Management & Business Excellence*, 17 (9), 1245–1260.
127. Indzidis, E. (2003). Lifelong Learning: Seeking Constants for Changing Societies. In *Lifelong Learning Discourses in Europe*. (p. 37–50). Hamburg: UNESCO.
128. Yeung, A. K., Ulrich, D. O., Nason, S. W., von Glinow, A. (1998). *Organization Learning Capability*. New York: Oxford University Press.
129. Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks: CA:Sage. [žiūrėta 2011 m. lapkričio 26 d.] Prieiga per internetą: [http://www.google.lt/books?hl=en&lr=&id=AjV1AwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Yin,+R.+K.+\(2003\).+Case+study+research:+Design+and+methods+\(3rd+ed.\).+Thousand+Oaks,+CA:+Sage.&ots=gkOdkzKtAR&sig=MLvUNsIOBQNJSv1P-7U6wHih4Ew&redir_esc=y#v=onepage&q=Yin%2C%20R.%20K.%20\(2003\).%20Case%20study%20research%203A%20Design%20and%20methods%20\(3rd%20ed.\).%20Thousand%20Oaks%2C%20CA%3A%20Sage.&f=false](http://www.google.lt/books?hl=en&lr=&id=AjV1AwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Yin,+R.+K.+(2003).+Case+study+research:+Design+and+methods+(3rd+ed.).+Thousand+Oaks,+CA:+Sage.&ots=gkOdkzKtAR&sig=MLvUNsIOBQNJSv1P-7U6wHih4Ew&redir_esc=y#v=onepage&q=Yin%2C%20R.%20K.%20(2003).%20Case%20study%20research%203A%20Design%20and%20methods%20(3rd%20ed.).%20Thousand%20Oaks%2C%20CA%3A%20Sage.&f=false)
130. Jackūnas, Ž. (2006). *Lietuvos švietimo kaitos linkmės(1988–2005)*. Vilnius: Kultūros, filosofijos ir meno institutas.
131. Jančauskas, E (2006, 2009). *Žmogiškųjų išteklių vadyba: mokomoji knyga*. Vilnius: Vilniaus vadybos aukštoji mokykla.
132. Jankauskienė, L., Monkevičienė, O. (2006). *Metodinės rekomendacijos ikimokyklinio ugdymo programai rengti*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
133. Jankauskienė, L. (2014). Link kokybiško ir visiems vaikams prieinamo ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo. *Švietimo naujienos*. 9 (342) [žiūrėta 2015 m. vasario 15 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.ikimokyklinis.lt/index.php/straipsniai/bendri-straipsniai/link-kokybisko-ir-visiems-vaikams-prieinamo-ikimokyklinio-ir-priesmokyklinio-ugdymo/18234>
134. Jarvis, P. (2001). *Mokymosi paradoksai*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
135. Jarvis, P., Holford, J., Griffin, C. (2003). *The theory & Practice of Learning*. London: Kogan Page.
136. Jensen, E. (2001). *Tobulas mokymas: daugiau kaip 1000 praktinių patarimų vaikų ir suaugusių mokytojams*. Vinius: AB OVO
137. Jewel, B., R. (2002). *Integruotos verslo studijos*. Vilnius: Baltic Press.
138. Jonušaitė, S., Žydžiūnaitė, V., Merkys, G. (2005). Socialinio pedagogo adaptacijos kokybinė diagnostika. *Pedagogika*, 76, 23–32.
139. Jovaiša, L. (1993 a). *Edukologijos įvadas*. Kaunas: Technologija.

140. Jovaiša, L. (1993 b). *Pedagogikos terminai*. Kaunas: Šviesa.
141. Jovaiša, L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
142. Jucevičienė, P. (1997). *Ugdymo mokslo raida: nuo pedagogikos iki šiuolaikinės edukologijos*. Kaunas: Technologija.
143. Jucevičienė, P. (2007). *Besimokantis miestas: monografija*. Kaunas: Technologija.
144. Jucevičienė, P. (2009). The alternative trajectories towards the learning organization. *Socialiniai mokslai*, 2 (64), 26–34.
145. Jucevičius, R., Jucevičienė, P., Janiūnaitė, B., Cibulskas, G. (2003). *Mokyklos strategija. Strateginio vystymo vadovas*. Kaunas: Žinių visuomenės institutas.
146. Juodaitytė, A. (2004). Studijų kokybė aukštojoje mokykloje: valdymo filosofija ir prakseologija. *Aukštojo mokslo kokybė*, 1, 12–25.
147. Juodaitytė, A., Karžinauskienė, R. (2008). Kokybės vadybos principų raiška mokyklos ir šeimos bendradarbiavimo procesuose. *Mokytojų ugdymas*, 9, 24–41.
148. Juodaitytė, A., Martišauskienė D. (2008). Ikimokyklinio ugdymo kokybės valdymo prasmų kontekstualizavimasis Lietuvos Respublikos švietimo dokumentuose. *Mokytojų ugdymas*, 11 (2), 116–134. http://vddb.library.lt/fedora/get/LT-eLABa-0001:J.04~2008~ISSN_1822-119X.N_11_2.PG_116-134/DS.002.0.01.ARTIC
149. Juodaitytė, A., Kvedaraitė, N. (2010). Mokytojų savivaldaus mokymosi kompetencijų raiška besimokančioje organizacijoje. *Mokytojų ugdymas*, 15 (2), 80–94.
150. Juozaitienė, R., Juozaitis, A. M. (2006). Grįžtamasis ryšys. In T. Jääger, J. Irons (sud.). *AGADE. Geras suaugusiųjų mokytojas Europoje*. Vilnius: LSŠA.
151. Juozaitis, A. M. (2008 a). *Suaugusiųjų mokytojų profesionalizacija tobulinant andragoginę veiklą*. Daktaro disertacija. Kaunas.
152. Juozaitis, A. M. (2008 b). *Andragogų praktikų neformaliojo mokymosi modelis*: monografija. Vilnius: LSŠA
153. Jurašaitė-Harbison, E. (2000). Ikimokyklinio ugdymo pedagogų kompetencijų ypatumai. *Pedagogika*, 46, 76–87.
154. Jurašaitė-Harbison, E. (2005). Kaip pedagogas kelia kvalifikaciją kiekvieną dieną. *Žvirblių takas*, 6, 2–7.
155. Jurašaitė-Harbison, E. (2006). Pedagoginės kompetencijos: apibrėžimai, modeliai ir raiška. *Žvirblių takas*, 2, 7–17.
156. Jurašaitė-Harbison E. (2007). Mokytojų mokymasis: individualūs neformaliojo profesinio mokymosi aspektai. *Mokytojų ugdymas*, 9, 44–60.
157. Jurašaitė-Harbison, E. (2008 a). Konstruktyvizmo teorinė įvairovė, praktinė raiška ir raidos tendencijos. *Žvirblių takas*, 6, 2–6.
158. Jurašaitė-Harbison, E. (2008 b). *Learning in and from Practice: Opportunities and Implications for Teachers' Informal Learning in Lithuania and the United States*. Daktaro disertacija. Mičigano universitetas.
159. Jurašaitė-Harbison, E., Rex, L. A. (2010). School cultures as contexts for informal teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 267–277. Prieiga per internetą: http://www.researchgate.net/profile/Lesley_Rex/publication/248526873_School_cultures_as_contexts_for_informal_teacher_learning/links/0deec5217944e9fb28000000.pdf
160. Kardelis, K. (2002). *Mokslinių tyrimų metodologija*. Kaunas: Judex.
161. Kardelis, K. (2005). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*: vadovėlis. Šiauliai: Lucilijus.
162. Kaziliūnas, A. (2006). *Kokybės analizė, planavimas, ir auditas: monografija*. Vilnius: Mykolo Romerio universiteto Leidybos centras.
163. Kaziliūnas, A. (2007). *Kokybės vadyba*. Vilnius: Mykolo Romerio universiteto Leidybos centras.
164. Kazlauskienė, A., Pocevičienė, R., Gaučaitė, R., Masiliauskienė, E., Rudytė K. (2012). *Savivaldaus mokymosi proceso planavimas ir organizavimas, taikant į inovatyvius sprendimus orientuotą ugdymą*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
165. Kepalaitė, A. (2005). Pedagogų refleksijos ypatumai akademinėje situacijoje. *Ugdymo psichologija*, 14, 51–56.
166. Kepalaitė, A. (2008). Psichologijos studentų refleksijos naudojimo mokymosi procese ypatumai. *International Journal of Psychology: a Biopsychosocial Approach= Tarptautinis psichologijos žurnalas: biopsichosocialinis požiūris*, 2, 83–97.
167. Kidd, S. A., Kral, M. J. (2005). Practicing Participatory Action Research. *Journal of Counseling Psychology*, 2, 187–95.
168. Kirk, J., Miller, M. L., (1986). *Reliability and Validity in Qualitative Research*. Beverly Hills: Sage Publications.
169. Knowles, M. S., Swanson, A. ir kt. (2007). *Suaugęs besimokantysis: klasikinis požiūris į suaugusiųjų švietimą*. Vilnius: Danielius.
170. Kohlberg, L. (1986). *The philosophy of moral development*. San Francisco: Harper and Row.
171. Kolb, D A., Fry, R. (1975). Towards an Applied Theory of Experiential Learning. In: C. L. Cooper. *Theories of Group Processes*. London: John Wiley&Sons [žiūrėta 2012 m. lapkričio 13 d.] Prieiga per internetą: <http://www.eiu.edu/~ihcc/Krueger-FocusGroupInterviews.pdf>
172. Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
173. Kondratavičienė, V., Sajienė, L. (2007). Praktinio mokymo realioje darbo vietoje modernizavimo vertinimas: studentų požiūrio tyrimas. *Profesinis rengimas: Tyrimai ir realijos*, 13, 102–113.
174. Korsakienė, R., Lobanova, L., Stankevičienė, A. (2011). *Žmoniškųjų išteklių valdymo strategijos ir procedūros. Mokomoji knyga*. Vilnius: Technika.
175. Koster, B., Korthagen, F., Wubbels, T., Hoornweg, J. (1995). Roles, Competencies and Training of Teacher Educators, a New Challenge. *Association for Teacher – Education in Europe – ATTE 20 Annual Conference: Teacher Education for Equality*. (p. 397–411). Oslo.
176. Krippendorff, K. (1980). *Content analysis*. Beverly Hills, CA: Sage.
177. Kudinovičienė, J. (2008). *Meno edukologinių tyrimų metodologijos pradmenys. Metodinė priemonė*. Vilnius: VPU

178. Kudokienė, N., Juodaitytė, A. (2006). Vaikų ir suaugusiųjų mokymosi kultūrų samprata. Kontekstualizavimasis šiuolaikinėje mokykloje. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 1 (8), 35–42.
179. Kvedaraitė, N. (2009). *Šiuolaikinės mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų raiška personalo savivaldaus mokymosi sklaidos procesuose*. Daktaro disertacija. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
180. Kvedaravičius, J., Dagytė, I. (2006). Partnerystės poreikio tarp valstybinių mokslo institucijų ir verslo organizacijų identifikavimo bei proceso valdymo instrumentai. In: *Šiuolaikinės tarporganizacinės sąveikos formos viešajame sektoriuje. Mokslo darbai*. (p. 324–326). Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.
181. Lahn, L. Ch. (2000). Learning Environments for Older Workers: An Overview. *Education and Ageing*, 15 (1), 23–39.
182. Layzer, J. I., Goodson, B. D. (2006). The quality of early care and education settings. Definitional and measurement issues. *Evaluation review*, 30 (5), October 2, 556–576.
183. Laužackas, R. (2000). *Mokymo turinio projektavimas*. Kaunas: VDU leidykla.
184. Laužackas R., Pukelis, K. (2000). Kvalifikacija ir kompetencija: samprata, santykis bei struktūra profesijos veiklos kontekste. *Profesinis rengimas. Tyrimai ir realijos*, 3, 10–17.
185. Laužackas, R., Dienys, V. (2004). Profesijos mokytojų strateginių kompetencijų nustatymo ir jų kvalifikacijos tobulinimo modulių rengimo metodika. Vilnius. Akritis.
186. Laužackas, R., Stasiūnaitė, E., Teresevičienė, E. (2005). *Kompetencijų vertinimas neformaliajame ir savaiminiame mokymesi. Monografija*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
187. Lee, K., Brett, C., (2015). Dialogic understanding of teachers' online transformative learning: A qualitative case study of teacher discussions in a graduate-level online course. *Teaching and Teacher Education*, 46, 72–83.
188. Leithwood, K. A., Jantzi, D., Steinbach, R. (1995). An Organizational Learning Perspective on School Responses to Provincial Policy Initiatives. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco, CA.
189. Lemežytė, I. (2011). *Ikimokyklinio ugdymo švietimo sistema, ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo paskirtis*. [žiūrėta 2013 m. lapkričio-14 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.ikimokyklinis.lt/index.php/straipsniai/bendri-straipsniai/ikimokyklinio-ugdymo-svietimo-sistema-ikimokyklinio-ir-priesmokyklinio-ugdymo-paskirtis/4856>
190. Lenkauskaitė, J. (2014). *Socialinis žinojimo konstravimas taikant probleminį mokymąsi universitetinėse studijose*. Daktaro disertacija. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
191. Leonienė, B. (2001). *Darbuotojų vadyba. Vadovėlis kolegijų ir aukštesniųjų mokyklų studentams*. Kaunas: Šviesa.
192. Lewin, G. (1947, 1951). Frontiers in group dynamics. In D. Cartwright (Ed.). *Field theory in social science: Selected theoretical papers by Kurt Lewin* (p. 188–237). New York: Harper & Row.
193. Linkaitytė, G., Širvaitytė, V. (2000). *Nuolatinio mokymosi gebėjimai ir juos veikiančios sąlygos*. In *Suaugusiųjų švietimas dabarčiai ir ateičiai*. (p. 52–57). Kaunas: VDU.
194. Litchman, M. (2006). *Qualitative Research in education. A User's Guide*. Sage Publication. Prieiga per internetą: [https://books.google.lt/books?hl=lt&lr=&id=bg-r3sW1PH0C&oi=fnd&pg=PR1&dq=Lichtman,+M.+\(2006\).+Qualitative+Research+in+education.+A+User%27s+Guide.+Sage+Publication&ots=dwjNgBme4p&sig=zvr7oKg3rjtm4kyvDTKksRLoY1c&redir_esc=y#v=onepage&q=Lichtman%2C%20M.%20\(2006\).%20Qualitative%20Research%20in%20education.%20A%20User's%20Guide.%20Sage%20Publication&f=false](https://books.google.lt/books?hl=lt&lr=&id=bg-r3sW1PH0C&oi=fnd&pg=PR1&dq=Lichtman,+M.+(2006).+Qualitative+Research+in+education.+A+User%27s+Guide.+Sage+Publication&ots=dwjNgBme4p&sig=zvr7oKg3rjtm4kyvDTKksRLoY1c&redir_esc=y#v=onepage&q=Lichtman%2C%20M.%20(2006).%20Qualitative%20Research%20in%20education.%20A%20User's%20Guide.%20Sage%20Publication&f=false)
195. Livingstone, D. (1999). Exploring the icebergs of adult learning: Finding of the first Canadian survey of informal learning practices. *CJSAE*, 13(2), 49–72. [2011 m. gruodžio 5 d.]. Prieiga per internetą: <https://tspace.library.utoronto.ca/retrieve/4451>
196. Livingstone, D. W. (2001). *Adults' informal learning: definitions, findings, gaps and future research*. NALL Working. Prieiga per internetą: http://www.lindenwood.edu/education/andragogy/andragogy/2011/Livingstone_2001.pdf
197. Locke, J. (1954). *Essays on the law of nature*. Oxford: Clarendon Press.
198. Loucks-Horsley, S. (1995). What the professional developer / designer does. *Paper presented at the Education Development Center's Conference for Professional Development Teams for the 25 Statewide Systemic Initiatives*, Baltimore, MD.
199. Lowder, B. M. (2009). Choosing a Methodology for Entrepreneurial Research: A Case for Qualitative Research in the Study of Entrepreneurial Success Factors. http://www.researchgate.net/publication/228134047_Choosing_a_Methodology_for_Entrepreneurial_Research_A_Case_for_Qualitative_Research_in_the_Study_of_Entrepreneurial_Success_Factors
200. Lukošūnienė, V., Vargalytė, R., Libikas, M. (2009) *Suaugusiųjų mokymo(si) pagrindai bibliotekų darbuotojams*. Vilnius. Prieiga per internetą: http://www.bibliotekospazangai.lt/mokomoji_medziaga/Mokymosi%20leidinys%20_Suaugusiųjų_mokymai_bibliotekos_e_su%20virseliais.pdf
201. Luobikienė, I. (2002). *Sociologija: bendrieji pagrindai ir tyrimo metodika*. Kaunas: KTU.
202. Luobikienė, I. (2007). *Sociologinių tyrimų metodika*. Kaunas: KTU.
203. Mackay, D., Bititci, U., Mcguire, C., Ates, A. (2008). Delivering sustained performance through a structured business process approach to management. *Measuring Business Excellence*, 12 (4), 22–37.
204. Mačinskienė, N., Gedvilienė, G., Linkaitytė, G., Teresevičienė, M. (2004). *Suaugusiųjų mokymasis. Mentoriavimas*. Mokomoji knyga. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
205. Malcolm, J., Hodkinson, P., Colley, H. (2003) *Informality and Formality in Learning: a report for the Learning and Skills Research Centre*. Learning and Skills Research Centre. [žiūrėta 2013 m. spalio 29 d.]. Prieiga per internetą: <http://kar.kent.ac.uk/4647/3/Informality%20and%20Formality%20in%20Learning.pdf>

206. Malinauskienė, D. (2010). *Ikimokyklinio ugdymo pedagogų profesinės kompetencijos: diagnostinis aspektas*. [žiūrėta 2013 m. spalio 29 d.]. Prieiga per internetą: <http://etalpykla.lituanistikadb.lt/fedora/objects/LT-LDB0001:J.04~2010~1367174277151/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>
207. Martišauskienė, D. (2011). Ikimokyklinio ugdymo įstaigos kokybės vadybos sistemai būdingų požymių dinamika, įvairiapusiškumas ir jos vertinimas: paslaugų teikėjų (vadovų, pedagogų) požiūriu. *Tiltai*, 2, 163–177.
208. Maslow, A. (2006). *Motyvacija ir asmenybė*. Vilnius: Apostrofa.
209. Masiliauskienė, E., Bagdonaitė, A. (2012). Ikimokyklinio ugdymo pedagogų profesinės kvalifikacijos tobulinimas(is) institucijos veiklos strateginio planavimo kontekste. *Mokytojų ugdymas*, 19 (2), 93–112.
210. Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
211. McCulloch, G. (2004). *Documentary Research in Education, History and the Social Sciences*. London: Routledge Falmer.
212. McCulloch, G. (2011). Historical and Documentary Research in Education. In L. Cohen, L. Manion, K. Morrison (Eds.) *Research Methods in education*. (p. 248–255). London: Routledge.
213. Mečkauskienė, R. (2008). *Šiuolaikinės mokyklos valdymas*. Vilnius: Versus aureus.
214. Merkys, L., Šlapšienė, O. (2013). Personalo mokymas(is) – besimokančios organizacijos kūrimo(si) prielaida (aukštos kvalifikacijos specialistų reikalaujančios įmonės atvejis). *Studijos šiuolaikinėje visuomenėje*, 4 (1), 43–54. Šiaurės Lietuvos kolegija. [žiūrėta 2013 m. liepos 9 d.]. Prieiga per internetą: http://www.slk.lt/sites/default/files/images/STUDIJOS_2013_knyga_i_puslapi.pdf
215. Meuser, M., Nagel, U. (1997). Das Expertinneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim / München: Juventa Verlag.
216. Mezirow, J. (1981). A Critical Theory of Adult Learning and Education. *Adult Education*, 32, 3–23.
217. Mikoliūnienė, V. (2000). *Vadovas mokyklos kaitos procese*. Vilnius: Pedagogų profesinės raidos centras.
218. Miller, D., Robertson, D., Hudson, A., Shimi, J. (2008). *Signature Pedagogy in Early Years Education: A Role for COTS Game-Based Learning*. [žiūrėta 2013 m. spalio 31 d.]. Prieiga per duomenų bazę EBSCO: <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=b9b038c4-c6cd-46fa-8601-cd974cd0b324%40sessionmgr198&vid=31&hid=127>
219. Miller, N., Bound, D. (1996). *Animating learning for experience*. In D. Bound, N. Millers (Eds.). *Working with experience* (p. 64–72). London: Routledge.
220. Mohan, R. P. (2010). Early career teachers' quit intentions: implications for teacher education. *International Journal of Educational Management*, 24 (6) [žiūrėta 2013 m. vasario 26 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=1876345>
221. *Mokomės dialogo*. (2005). Kaip susikalbėti piliečiams, organizacijoms ir kultūroms. Knyga mokytojui. Sud. V. Lukošūnienė, A. Bėkšta. Vilnius: LSŠA.
222. Monkevičienė, O. (1995). *Vėrinėlis. Knyga auklėtojais*. II dalis. Vilnius.
223. Monkevičienė, O. (2004). Pedagogų kompetencija ugdyti vaikų gebėjimą įveikti kasdienius sunkumus. *Pedagogika*, 70, 127–132.
224. Monkevičienė, O. (2008). Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo turinio kaitos tendencijos. *Pedagogika*, 91, 66–72.
225. Monkevičienė, O., Glebuviene, V., Stankevičienė, K., Jonilienė, M., Montvilaitė, S., Mazolevskienė, A. (2009). *Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo turinio ir jo įgyvendinimo kokybės analizė*. Ataskaita. Vilnius.
226. Monkevičienė, O., Stankevičienė, K. (2010). Kokio vaikų darželio tikimės? Koks jis yra šiandien? Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pokyčių galimybės. *Tarptautinės konferencijos medžiaga*, 2010 02 24–25 d. [žiūrėta 2014 m. spalio 8 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.upc.smm.lt/projektai/pletra/Konferencija/I.3.%20Ona%20Monkeviciene.pdf>
227. Monkevičienė, O. (2011). Į vaiką orientuotas ugdymas: pedagogikos kryptys. In *Inveniens quaero: ieškoti, rasti, nenumirti*. (p. 845–855). Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla.
228. Monkevičienė, O. (2012). Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų požiūris į vaikų ugdymąsi. *Pedagogika*, 108, 71–77.
229. Morgan, G. (1998). *Images of Organizations*. London: Sage.
230. Morkūnienė, J. (1995) *Humanizmas: filosofinės teorijos metmenys*. Vilnius: Baltic ECO.
231. Morkvėnas, R. (2010). *Organizacijos žinių potencialo vertinimas*. Daktaro disertacija. Vilnius. Prieiga per internetą: http://vddb.laba.lt/fedora/get/LT-eLABa-0001:E.02~2010~D_20100619_142429-18701/DS.005.0.01.ETD
232. Morse, J. M. (1994). Designing Funded Qualitative Research. In *Handbook of Qualitative Research*. (p. 220–235). Denzin N. K., Lincoln Y. S. (Eds.) Thousand Oaks, CA: Sage.
233. Mostyn, B. (1985). The content analysis of qualitative research data: A dynamic approach. In M. Brenner, J. Brown, D. Cauter (Eds.). *The research interview* (p. 115–145). London: Academic Press.
234. Neifachas, S. (2004). *Optimalaus priešmokyklinio ugdymo konceptualizavimosi kontekstai*. Vilnius: Ciklonas.
235. Neifachas, S. (2007 a). *Švietimo reformos iššūkiai: naujoji strateginė kryptis ir vadovavimas ikimokyklinio ugdymo įstaigos tobulinimui*. Vilnius: Ciklonas.
236. Neifachas, S. (2007 b). *Priešmokyklinio ugdymo kokybės vadyba: vadovavimas ugdymo programos rengimo strategijai. Konceptualizavimo dimensijos*. Vilnius: Ciklonas.
237. Neifachas, S. (2008). *Ikimokyklinio ugdymo programos kokybės užtikrinimas: turinio konkretizavimas, tikslų ir uždavinių įgyvendinimas, atitikties nustatymas*. Vilnius: Ciklonas.
238. Nielsen, K., Kvale, S. (1997). Current issues of apprenticeship. *Nordisk Pedagogik. Journal of Nordic Educational Research*, 17, 130–139.

239. Nieuwenhuis, L. F. M., Woerkom Van M. (2007). Goal Rationalities as a Framework for Evaluating the learning Potential of the Workplace. *Human Resource Development Review*, 6 (1), 64–83.
240. Nosich, G. M. (1996). *Critical thinking works aspects handbook*. New Orleans.
241. *Ohio's Early Childhood Core Knowledge & Competencies*. (2008). [žiūrėta 2014 m. balandžio 26 d.]. Prieiga per internetą: <https://www.opdn.org/documents/CoreKnowledge.pdf>.
242. Orb, A., Eisenhauer, L., Wynaden, D. (2001). Ethics in Qualitative Research. *Journal of Nursign Scholarship*, First Quarter: 93–96. [žiūrėta 2011 m. lapkričio 15 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.columbia.edu/~mvp19/RMC/M5/QualEthics.pdf>
243. Ozmon, A. H., Craver, M. S. (1996). *Filosofiniai ugdymo pagrindai*. Vilnius: Leidybos centras.
244. Parker, I. (1997). *Psychoanalytic Culture: Psychoanalytic Discourse in Western Society*. London: Sage.
245. Penkauskienė, D. (2007). *Mokytojų rengimas ir mokyimo praktika studentų akimis*. Vilnius: Šiuolaikinių didaktikų centras. [žiūrėta 2011 m. rugsėjo 21 d.]. Prieiga per internetą: www.mkc.lt/dokumentas/2.4.1/.../2007.../07_D.Penkauskiene.ppt
246. Perulli, E. (2009). Neformaliojo ir savaiminio mokymosi pripažinimas: atviras iššūkis. *Aukštojo mokslo kokybė*, 6, 94–115. [žiūrėta 2014 m. spalio 9 d.]. Prieiga internete: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ870191.pdf>
247. Petrikienė, Z. L. (2007). Kompetencijų ugdymo šaltiniai. *Žvirblių takas*, 5, 8–11.
248. Petty, G. (2006). *Šiuolaikinis mokymas. Praktinis vadovas*. Vilnius: Tyto Alba.
249. Petty, G. (2008). *Irodymais pagrįstas mokymas. Praktinis vadovas*. Vilnius: Tyto Alba.
250. Piaget, J. (1929). *The child's conception of the world*. London: Routledge and Kegan Paul.
251. Piliponytė, J. (2005). *Duomenų rinkimas, apdorojimas ir analizė mokykloje*. Vilnius: Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija.
252. Pineda-Herrero, P., Belvis, E., Moreno, M. V., Úcar, X. (2010). Is continuing training useful for pre-school teachers? Effects of training on pre-school teachers and centers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 3, 257–271.
253. Pollard, A., Collins, J., Simco, N., Swaffield, S., Warin, J., Warwick, P. (2006). *Refleksyvusis mokymas: veiksminga ir duomenimis paremta profesinė praktika*. Vilnius: Garnelis
254. Pranaitytė, R., Malinauskienė, D. (2011). Pedagogų nuomonė apie kokybišką vaikų ugdymą sąlygojančius veiksnius ikimokyklinėse įstaigose. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 3 (32), 54–60. [žiūrėta 2013 m. gruodžio 1 d.]. Prieiga per internetą: http://vddb.library.lt/fedora/get/LT-eLABa-0001:J.04~2011~ISSN_1648-8776.N_3_32.PG_54-61/DS.002.0.01.ARTIC
255. Preedy, M., Glatler, R., Wise, Ch. (Eds.) (2003). *Strategic Leadership and Educational Improvement*. Published in association with The Open University. London, UK: Sage.
256. *Psichologijos žodynas* (1993). R. Augis ir kt. (Red.). Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų instituto leidykla.
257. Pukelis, K. (2009). Gebėjimas, kompetencija, mokymosi/studijų rezultatas, kvalifikacija ir kompetentingumas: teorinė dimensija. *Aukštojo mokslo kokybė*, 6, 12–35.
258. Punch, K. F. (1998). Introduction to Social Research. Quantitative & Qualitative Approaches. Thousand . Prieiga per internetą: [https://books.google.lt/books?hl=lt&lr=&id=G2fOAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Punch,+K.+F.+\(1998\).+Introduction+to+So%20C4%8Ddiai+Research.+Quantitative+%26+Qualitative+Approaches.+Thousand&ots=j2pJCf9Ntx&sig=ZqTxcjFg9_DirMCXBXuOIEN2SU&redir_esc=y#v=onepage&q=Punch%2C%20K.%20F.%20\(1998\).%20Introduction%20to%20So%20C4%8Ddiai%20Research.%20Quantitative%20%26%20Qualitative%20Approaches.%20Thousand&f=false](https://books.google.lt/books?hl=lt&lr=&id=G2fOAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Punch,+K.+F.+(1998).+Introduction+to+So%20C4%8Ddiai+Research.+Quantitative+%26+Qualitative+Approaches.+Thousand&ots=j2pJCf9Ntx&sig=ZqTxcjFg9_DirMCXBXuOIEN2SU&redir_esc=y#v=onepage&q=Punch%2C%20K.%20F.%20(1998).%20Introduction%20to%20So%20C4%8Ddiai%20Research.%20Quantitative%20%26%20Qualitative%20Approaches.%20Thousand&f=false)
259. Quinn, J. B. (1980). *Strategies for Change. Logical Incrementalism*. Homewood: Richard D Irwin
260. Quinn, C. N. (2004). Situating learning in the bigger picture of action in the world. [žiūrėta 2012 m. birželio 16 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.ottersurf.com/LearningAtLarge.pdf>.
261. Rado, P. (2003). *Švietimas pereinamuju laikotarpiu*. Vilnius: Garnelis.
262. Rajeckas, V. (1994). *Ugdomas mokymas*. Vilnius: Margi raštai.
263. Rajeckas, V. (1999). *Pedagogika – ugdymo mokslas ir menas*. Vilnius: VPU leidykla.
264. Rajeckas, V. (2001). *Švietimas: raida, dabartis*. VPU leidykla.
265. Ramanauskaitė, E. (2002). *Šiuolaikinės kultūros fenomenų tyrinėjimai. Metodinė mokyimo priemonė*. Kaunas: VDU leidykla.
266. Ramonienė, M., Brazauskienė, J., Burneikaitė, N., Daugmaudytė, J., Kontutytė, E., Pribušauskaitė, J. (2012). *Lingvodidaktikos terminų žodynas*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
267. Raudeliūnienė, J. (2012). *Žinių vadyba*. Vilnius: Technika.
268. Reardon, J. (2000). Apmąstymai apie refleksiją. *Permainos*, 1, 12–17.
269. Rex, L. A. (2010). School cultures as contexts for informal teacher learning Teaching and Teacher Education - TEACH TEACH EDUC 01/2010; 26(2):267-277. http://www.researchgate.net/publication/248526873_School_cultures_as_contexts_for_informal_teacher_learning
270. Robbins, S. P. (2003). *Organizacinės elgsenos pagrindai*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
271. Robson, C. (2002). *Real world research*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
272. Rogers, C. (1983). *Freedom to learn for 80's*. Columbus-Toronto-London-Sydney. H. M. Merwill Publishing Company.
273. Rowden, R. W., Conine, C. T. (2005). The impact of workplace learning on job satisfaction in small US commercial banks. *Journal of Workplace Learning*, 17, 216–230. <http://doi:10.1108/13665620510597176>
274. Rūdytė, K. (2011 a). Kaip suprasti vaikų savaiminį mokymąsi vasaros atostogų metu? [žiūrėta 2011 liepos 10 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.nvta.lt/straipsniai/RudyteKristina20100630.pdf> .

275. Rūdytė, K. (2011 b). *Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros socialinis-edukacinis diskursas į vaiką orientuotoje paradigmoje*. Daktaro disertacija. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
276. Rūdytė K. (2012). Kas yra savaiminis mokymasis arba kaip galime mokytis nesimokydami? [žiūrėta 2013 m. spalio 29 d.]. Prieiga internete: <http://www.atrasiu.lt/index.php/mokslo-vejai/zmogaus-pasaulis/item/3-kas-yra-savaiminis-mokymasis-arba-kaip-galime-mokytis-nesimokydami>
277. Rupšienė, L. (2007). *Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodologija. Metodinė knyga*. Klaipėda: KUL.
278. Ruškus, J., Mažeikienė, N., Blinstrubas, A., Balčiūnas, S. (2005). *Prekybos moterimis ir prostitucijos aukų realitacija ir reintegracija*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
279. Ruškus, J., Žvirdauskas, D., Stanišauskienė, V. (2009). *Neformalusis švietimas Lietuvoje. Faktai, interesai, vertinimai. Mokslo studija*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
280. Ruškus, J., Žvirdauskas, D. (2010). Ugdymo paradigmu kaita: Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo paskirčių hierarchija Lietuvoje. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 24, 57–68.
281. Ruškus, J., Žvirdauskas, D., Zybartas, S., Eskytė, I., Motiečienė, R., Dorelaitienė, A. (2012). *Ikimokyklinis, priešmokyklinis ugdymas Lietuvoje. Būklės ir galimybių tyrimas*. [žiūrėta 2013 m. gruodžio 1 d.]. Prieiga per internetą: http://www.upc.smm.lt/ugdymas/ikimokyklinis/failai/ikimokyklinis_priesmokyklinis_ugdymas_Lietuvoje_mokslo_%20studija.pdf
282. Ruževičius, J. (2006). *Kokybės vadybos metodai ir modeliai: vadovėlis*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
283. Sahlberg, P. Kaip suprantamas mokymasis. [žiūrėta 2011 m. spalio 22 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.mtp.smm.lt/dokumentai/InformacijaSvietimui/KonferencijuMedziaga/200505Sahlberg.doc>
284. Sajienė, L., Dailidienė, E. (2003). Mentorius vaidmuo profesijos mokytojų rengimo kaitos kontekste: mokymasis darbo vietoje. *Profesinis rengimas: Tyrimai ir realijos*, 6, 104 – 15.
285. Sakalas, A. (1996). *Personalo ugdymo sistemos kiekybiniai ir kokybiniai aspektai*. Kaunas: Technologija.
286. Sakalas, A., Vanagas, P., Martinkus, B., Prokopčiukas, B., Venskus, R., Viršilaitė, R., Ivaškienė, A. (1996). *Pramonės įmonių vadyba*. Kaunas: Technologija.
287. Sakalas, A. (1998). *Personalo vadyba: [vadovėlis aukšt. m-klų vadybos bakalauroams]*. Vilnius: Margi raštai.
288. Sakalas, A., Šilingienė, V. (2000). *Personalo valdymas*. Kaunas: Technologija.
289. Sakalas, A., Martinkus, B., Neverauskas, B. (2002). *Vadyba: specialistų rengimo kiekybinis ir kokybinis aspektas*. Kaunas: Technologija.
290. Sakalas, A. (2003). *Personalo vadyba*. Vilnius: Margi raštai.
291. Sakalas, A. (2012). *Žinių vadyba: besimokančios įmonės kūrimas*. Kaunas: Technologija.
292. Sallis, E. (2002). *Total Quality Management in Education*. London: Kogan Page
293. Saulėnienė, S., Žydžiūnaitė, V., Katiliūtė, E. (2006). *Pedagogo rengimo standarto gairių projekto tyrimo ataskaita*. Kaunas: Mokytojų kompetencijos
294. Schwandt, T. A. (1997). *Qualitative inquiry*. Thousand Oaks; London; New Delhi, Sage.
295. Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.
296. Schön, D. A. (1991). *The Reflective Turn: Case Studies In and On Educational Practice*, New York: Teachers Press, Columbia University.
297. Schugurensky, D. (2000). The Forms of Informal Learning: Towards a Conceptualization of the Field. [žiūrėta 2010 m. liepos 28 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/19formsinformal.htm>
298. Senge, P. (1990). *The fifth discipline; the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday Currency.
299. Simonaitienė, B. (2001). Mokyklos kaip besimokančios organizacijos tyrimo metodologija: koncepcijos, kriterijai, indikatoriai. *Socialiniai mokslai*, 2 (28), 44–54.
300. Simonaitienė, B. (2003). *Mokykla – besimokanti organizacija: monografija*. Kaunas: Technologija.
301. Simonaitienė, B. (2007). *Mokyklos – besimokančios organizacijos vystymas*. Kaunas: Technologija.
302. Smilgienė, J. (2012). Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų kompetencijų tobulinimo poreikis bei galimybės dalyvaujant profesinėje veikloje. *Mokytojų ugdymas*, 18 (1), 12–29.
303. Smith, M. E., Lyles, M. A. (2011). *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*. John Wiley & Sons Ltd, United Kingdom.
304. Smith, M. K. (1999, 2008). *Informal Learning. The Encyclopaedia of Informal Education*. [žiūrėta 2010 m. rugpjūčio 10 d.]. Prieiga per internetą: www.infed.org/biblio/inf-lrn.htm
305. Sommer, D., Samuelson, I. P., Hundeide, K. (2010). *Child perspectives and Children's perspectives in Theory and Practice*. Dordrecht: Springer.
306. Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage. [žiūrėta 2011 m. kovo 22 d.]. Prieiga per internetą: <http://legacy.oise.utoronto.ca/research/field-centres/ross/ctl1014/Stake1995.pdf>
307. Stanišauskienė, V. (2004). *Rengimosi karjerai proceso socioedukaciniai pagrindai*. Kaunas: Technologija.
308. Stanišauskienė, V. (2005). Nuolatinis mokymasis kaip karjeros sėkmės sąlyga: studentų požiūrių tyrimas. *Karjeros konsultavimas tarpkultūrinėje Europos erdvėje. Tarptautinės mokslinės praktinės konferencijos pranešimų medžiaga*. (p. 71–79). Klaipėda: Klaipėdos socialinių mokslų kolegija.
309. Stankevičiūtė, J. (2002). *Organizacijos žinojimo didinimo metodologija*. Daktaro disertacija, Kaunas: Kauno technologijos universitetas.
310. Stasiūnaitienė, E., Fokienė, A., Kaminskienė, L. (2010). *Neformaliojo ir savaiminio mokymosi pasiekimų pripažinimas: patirtis ir tendencijos*. Monografija. Kaunas: VDU.
311. Stasiūnaitienė, E., Šlentnerienė, V. (2009). Studentų požiūris į neformaliojo ir savaiminio mokymosi pasiekimų pripažinimo svarbą. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*, 18, 180–191. [žiūrėta 2012 m. gegužės 15 d.]. Prieiga per internetą: <http://archive.minfolit.lt/arch/25001/25197.pdf>

312. Stefani, L., Mason, R., Pegler, Ch. (2008). *The educational potential of e-portfolios. Supporting personal development and reflective learning*. New York: Routledge.
313. Stoll, L., Fink, D. (1998). *Keičiame mokyklą*. Vilnius: Margi raštai.
314. Stoner, J. A. F., Freeman, R. E., Gilbert, D. R. (2001). *Vadyba*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
315. Stoškus, S. (2002). *Bendrieji vadybos aspektai*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
316. Swartzendruber-Putnam, D. (2000). *Written Reflection: Creating Better Thinkers, Better Writers*. London: National Council of Teachers in English. (p. 88–93). [žiūrėta 2012 m. vasario 12 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.annenbergmedia.org/workshops/hswriting/support/EJ0901Written.pdf>.
317. Šalkauskis, S. (1991). *Pedagoginiai raštai*. Kaunas: Šviesa.
318. Šeibokienė, G. (2004). Mintys apie naująją Pedagogų rengimo koncepciją. *Žvirblių takas*, 4, 2–5.
319. Šiaučiukėnienė, L., Stankevičienė, N., Čiužas, R. (2011). *Didaktikos teorija ir praktika. Vadovėlis aukštosios mokykloms*. Kaunas: Technologija.
320. Šveikauskas, V. (2008). *Sveikatos edukologija*. Kaunas: Kauno medicinos universiteto leidykla.
321. Targamadžė, V. (2001). *Švietimo vadyba: efektyvumas, struktūra, valdymas, strategija, konfliktai*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
322. Targamadžė, V., Prakapas, R. (2008). Auditas mokykloje: tarp proceso ir strategijos. *Acta Paedagogica Vilnensia*. 2008, 21, 89–99.
323. *Tarptautinių žodžių žodynas*. (2001). Vilnius: Alma littera.
324. Tasiša, L., (2011). *Profesinio konsultavimo metodai ir technikos. Švietimo mainų paramos fondas (Euroguidance projektas)* [žiūrėta 2013 m. sausio 12 d.]. Prieiga per internetą: http://www.smpf.lt/lt/dokumentai/leidiniai_straipniai/profesinio_konsultavimo_metodai_ir_tehnikos_ii
325. Tautkevičienė, G. (2005). *Studentų mokymosi aplinkų susiformavimui iš universiteto bibliotekos edukacinės aplinkos įtaką darantys veiksniai*. Daktaro disertacija. Kaunas: Kauno technologijos universitetas.
326. Teresevičienė, M. (2001). *Mokymosi visą gyvenimą edukologinės dimensijos*. Habilitacinio darbo santrauka. Kaunas: VDU.
327. Teresevičienė, M., Oldroyd, D., Gedvilienė, G. (2004). *Suaugusiųjų mokymasis*. Kaunas: VDU.
328. Teresevičienė, M., Gedvilienė, G., Zuzevičiūtė, V. (2006). *Andragogika*. Kaunas: VDU.
329. Teresevičienė, M., Rutkauskienė, D., Volungevičienė, A., Zuzevičiūtė V., Rutkienė, A., Targamadžė, A. (2008). *Nuotolinio mokymo(si) taikymo galimybės tęstinio profesinio mokymo plėtrai skatinti. Mokslo studija*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
330. Teresevičienė, M.; Zuzevičiūtė, V., Kabišaitytė, S. (2008). Pasirengimas vertinti neformaliai ir savaime įgytą kompetenciją. *Acta paedagogica Vilnensia: mokslo darbai*, 20, 78–89.
331. Thompson, A. Arthur, Jr.; Strickland, A. J. (1996). *Strategy Formulation and Implementation*. Texas: Business Publication Plano.
332. Tidikis, R. (2003). *Socialinių mokslų tyrimų metodologija*. Vilnius: LTU Leidybos centras.
333. Tight, M. (2000). *Key Concepts in adult education and Training*. London: Routledge falmer.
334. Tight, M. (2002). Lifelong learning: opportunity or compulsion? *British Journal of Educational Studies*. Prieiga per internetą: <http://DOI: 10.1111/1467-8527.00082>
335. Tight, M. (2007). *Kertinės suaugusiųjų švietimo mokymo idėjos*. Vilnius: Kronta.
336. Tolutienė, G., Jovarauskaitė, A. (2011). Suaugusiųjų mokymosi aktyvinimas: realijos ir plėtojimo galimybės. *Tiltai*, 2, 177–189.
337. Toohey, S. (1999). *Designing Courses of Higher Education*. London: Open University Press.
338. Torokoff, M., Mets, T. (2004). Learning in organisation: Congruence between goals, process and success (with the example of educational institution). In *International Scientific Conference: Development of Economy: Theory and Practice, Kaunas, 30 September – 2 October, 2004* (p. 14). CD-ROM.
339. Ulrich, D., Brockbank, W. (2007). *Personalo vadyba: vertės pasiūlymas*. Vilnius: Verslo žinios.
340. Vainienė, R. (2005). *Ekonomikos terminų žodynas*. Vilnius: Tyto alba.
341. Valackienė, A., Mikėnė, S. (2008). *Sociologinis tyrimas: metodologija ir atlikimo metodika*. Kaunas: Technologija.
342. Valantinas, A. (2011). *Ikimokyklinis ugdymas: ką apie jo poveikį vaiko raidai sako tyrimų duomenys?* [žiūrėta 2013 m. lapkričio 16 d.]. Prieiga per internetą: [http://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/Leidinys%20SPA%202011%20Nr_4\(54\).pdf](http://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/Leidinys%20SPA%202011%20Nr_4(54).pdf)
343. Valinevičienė, G. (2013). Universiteto edukacinės aplinkos ir studento asmeninės mokymosi aplinkos sąveikos veiksniai naudojant saityną 2.0. *Informacijos mokslai*, 63, 91–112. [žiūrėta 2014 m. spalio 8 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.vu.lt/leidyba/dokumentai/zurnalai/INFORMACIJOS%20MOKSLAI/Informacijos%20mokslai%202013%2063/91-112.pdf>
344. Valiuškevičiūtė, A., Bukantaitė, D., Mikutavičienė, I., Šletnerienė, V. (2008). *Švietimo organizacijų kokybės vadyba. Dėstytojo knyga* [žiūrėta 2014 m. liepos 14 d.]. Prieiga per internetą: http://skc.vdu.lt/downloads/sokv_desty_knyga_lengvas.pdf
345. Vanagas, P. (2004). *Visuotinės kokybės vadyba*. Kaunas: Technologija.
346. Vasiliauskas, A. (2002). *Strateginis valdymas*. Vilnius: Enciklopedija.
347. Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge: MA.
348. *Visuotinė lietuvių enciklopedija* (2007). T. XI: Kremacija–Lenzo taisyklė. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas.
349. von Krogh, G., Roos, J., Slocum, K. (1994). An essay on corporate epistemology. *Strategic Management Journal*, 15, 53–71.

350. Walter, W. (1994). Strategien der Politikberatung. Die Interpretation der Sachverständiger-Rolle im Lichte von Experteninterviews. In R. Hitzler, A. Honer, Ch. Maeder (Hg.). *Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
351. Wenger, E. (1998). *Communities of practices. Learning, Meaning and Identity*. Oxford: Oxford University Press.
352. Werquin, P. (2010). *Recognising Non-Formal and Informal Learning. Outcomes, Policies and Practices*. OECD.
353. Wilkinson, D., Birmingham, P. (2003). *Using Research Instruments – A Guide for Researchers. Routledge Study Guides*.
354. Wilson, J., Murdoch, K. (2009). *Learning for Themselves*. London: David Fulton.
355. Winkelen, C., McKenzie, J. (2011). *Knowledge Works: the Handbook of Practical Ways to Identify and Solve Common Organizational Problems for Better Performance*. John Wiley & Sons Ltd, United Kingdom.
356. Zairi, M. (2002). Beyond TQM implementation: the new paradigm of TQM sustainability. *Total Quality Management & Business Excellence*, 13 (8), p. 1161–1172.
357. Zalieckaitė, L.; Mikalauskienė, A. O. (2007). Organizacijos žinių struktūrų ir jų vadybos priemonių analizė, *Informacijos mokslai* 41, p. 42–57.
358. Zaukienė, A. (2005). *Pradinių klasių mokytojo profesinės kompetencijos įsivertinimas*. [žiūrėta 2011 m. lapkričio 8 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.biblioteka.vpu.lt/pedagogika/PDF/2005/78/zaukiene.pdf>
359. Zeus, P. Skiffington, S. (2008). *The Complete Guide To Coaching At Work*. Australia: McGraw Hill. [žiūrėta: 2014 m. spalio 1 d.]. Prieiga per internetą: <http://coachingblog.lt/autoriu-straipsniai/apie-koucinga-ir-mokymasi-organizacijoje/#sthash.lnC2nxXW.dpuf>
360. Zink, K. J. (1986). *Quality Circles: Fallbeispiele, Erfahrungen, Perspektiven*. München: Hanser.
361. Zuzevičiūtė, V. (2006). Mokymosi universitete strategijos – praktika ir problemos. *Pedagogika*, 81, 89–95.
362. Zuzevičiūtė, V., Teresevičienė, M. (2007). *Universitetinės studijos mokymosi visą gyvenimą perspektyvoje*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
363. Zuzevičiūtė, V., Teresevičienė, M. (2008). *Suaugusiųjų mokymasis. Andragoginės veiklos perspektyva*. Kaunas: VDU.
364. Želvys, R. (2001). *Švietimo vadybos pagrindai*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
365. Želvys, R. (2003). *Švietimo organizacijų vadyba*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
366. Žydžiūnaitė, V. (2003). *Komandinio darbo kompetencijų edukacinė diagnostika ir jų vystymo, rengiant slaugytojus, pagrindimas*. Daktaro disertacija. Kaunas: KTU.
367. Žydžiūnaitė, V. (2005). *Komandinio darbo kompetencijos ir jų tyrimo metodologija: slaugytojų veiklos požiūriu*. Kaunas: Judex.
368. Žydžiūnaitė, V. (2006). *Taikomųjų tyrimų metodologijos charakteristikos*. Vilnius: LR ir ŠMM ir pedagogų profesinės raidos centras.
369. Žydžiūnaitė, V. (2008). *Mokyklos pedagoginio personalo įgalinimo patirtys dalyvauti audite: vadybos dimensija*. Projekto „Verslo įmonių ir kolegijų dėstytojų gebėjimų atlikti kokybinius tyrimus ugdymas“ tyrimų ataskaitų rinkinys. Studija – Kompendiumas. II Tomas, (p. 59–101). Klaipėda: Klaipėdos socialinių mokslų kolegija.
370. Žydžiūnaitė, V., Lepaitė, D., Cibulskas, G., Bubnys, R. (2012). *Savaiminis mokymasis darbo aplinkoje: bendrosios kompetencijos vystymosi kontekstualumas*. Šiauliai: Šiaulių valstybinė kolegija
371. Белановский, С. А. (2001 а). *Метод фокус-групп*. Москва: Николо-Медия.
- Белановский, С. А. (2001 б). *Глубокое интервью*. Москва: Николо-Медия.
372. Выготский, Л. С. (1991). *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика
373. Дьюи, Дж. (2000). *Демократия и образование*. Москва: Педагогика-Пресс.

Dokumentai

1. *Bukarešto komunikatas* (2012). [žiūrėta 2013 m. lapkričio 10 d.]. Prieiga per internetą: http://www.sac.smm.lt/images/file/e_biblioteka/Bolonijos%20procesas%20dokumentai_2013.pdf.
2. *Europos bendradarbiavimo švietimo ir mokymo srityje strateginė programa* (2009). [žiūrėta 2013 m. lapkričio 11 d.]. Prieiga per internetą: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:lt:PDF>.
3. *EU Knowledge system for lifelong learning: top level glossary*. [žiūrėta 2012 m. rugsėjo 21 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.value-network.org.uk/Documents%20for%20Website/Employability/Suggested%20%20fop%20Gloss%20by%20Employ%20Subgrp%20%205.2010.pdf>
4. *Europos Komisijos komunikatas „Europa 2020“*. (2010). [žiūrėta 2013 m. gruodžio 14 d.]. Prieiga per internetą: http://ec.europa.eu/lietuva/documents/skelbimai/2020m_europa.pdf.
5. *Europos komisijos komunikatas „Siekiant paversti Europos mokymosi visą gyvenimą erdvę tikrovę“ COM (2001) 0678*. [žiūrėta 2010 m. gruodžio 8 d.]. Prieiga per internetą: www.ec.europa.eu/prelex/detail_dossier_real.cfm?CL=It&DosId=169739
6. *Europos Sąjungos komisijos pranešimas*. Briuselis, 2008 m. gegužės 8 d.
7. *Europos Tarybos ir Komisijos pažangos ataskaita „Švietimas ir mokymas 2010“*. [žiūrėta 2013 m. gruodžio 14 d.]. Prieiga per internetą: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:117:0001:0007:LT:PDF>.
8. *Geros mokyklos koncepcija* (2013). [žiūrėta 2013 m. rugpjūčio 5 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.nmva.smm.lt/2013/11/kvieciame-susipazinti-su-geros-mokyklos-koncepcijos-projektu/>
9. *Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogo rengimo standartas* (2008). [žiūrėta 2014 m. liepos 7 d.]. Prieiga per internetą:

- <http://www.kpmc.lt/Skelbimai/31%20standartas/Ikimokyklinio%20ir%20priesmokyklinio%20ugdymo%20pedagogo.pdf>
10. *Ikimokyklinio ugdymo kokybė. Švietimo problemos analizė.* (2012), LR Švietimo ir mokslo ministerija. rugsėjis, 13 (77) [žiūrėta 2014 m. liepos 9 d.]. Prieiga per internetą: http://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/2012-09_Nr_13_Ikimokyklinio%20ugdymo%20kokybe.pdf
 11. *Ikimokyklinio ugdymo mokyklos vidaus audito metodikos projektas.* (2005). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
 12. *Jungtinių Tautų Europos ekonomikos komisijos darnaus vystymosi švietimo strategija* (2005). [žiūrėta 2014 m. sausio 14 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.am.lt/VI/files/0.256657001132923536.pdf>.
 13. *Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“.* (2011). [žiūrėta 2013 m. rugsėjo 2 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.lrv.lt/bylos/veikla/2030.pdf>.
 14. Komisijos komunikatas „Ankstyvasis ugdymas ir priežiūra. Kaip padėti mūsų vaikams kuo geriau pasirengti ateičiai“. COM (2011) 66. [žiūrėta 2013 m. rugpjūčio 18 d.]. Prieiga per internetą: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-11-185_lt.htm
 15. *Lietuvos statistikos departamentas. Švietimas 2013* (2014). Vilnius. Prieiga per internetą: <http://osp.stat.gov.lt/services-portlet/pub-editio-file?id=3070ISSN2029-5871>
 16. *Lietuvos Respublikos neformaliojo suaugusiųjų švietimo ir tęstinio mokymosi įstatymas* (2014). 2014 m. liepos 10 d. Nr. XII-1018 Vilnius. Prieiga per internetą: <https://www.e-tar.lt/portal/legalAct.html?documentId=2da7fce0117411e4adf3c8c5d7681e73>
 17. *Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas* (2011). [žiūrėta 2013 m. spalio 21 d.]. Prieiga per internetą: http://www.sac.smm.lt/images/file/e_biblioteka/Lietuvos%20Respublikos%20svietimo%20istatymas.pdf
 18. *Lietuvos Respublikos valstybinės švietimo 2013–2022 metų strategijos projektas* (2012). [žiūrėta 2013 m. rugsėjo 2 d.]. Prieiga per internetą: http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=455217.
 19. *Lietuvos Respublikos valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatos* (2003). [žiūrėta 2011 m. gruodžio 8 d.]. Prieiga per internetą: http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/nutarimai/2005-01-24-82.htm
 20. *Lietuvos Respublikos Vyriausybės nutarimas „Dėl mokinio krepšelio lėšų apskaičiavimo ir paskirstymo metodikos patvirtinimo“* 2001 m. birželio 27 d. Nr. 785, Vilnius. Prieiga per internetą: <http://www.infolex.lt/lite/ta/41529>
 21. *Mokyklos vadovo kompetencijos aprašas* (2007). [žiūrėta 2014 m. liepos 15 d.]. Prieiga per internetą: http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=291357&p_query=&p_tr2=
 22. *Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategija* (2004). Patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro ir socialinės apsaugos ir darbo ministro 2004 m. kovo 26 d. įsakymu Nr. ISAK-433/A1-83.
 23. *Mokymosi visą gyvenimą memorandumas* (2001). [žiūrėta 2011 m. spalio 14 d.]. Prieiga per internetą: http://www.lssa.smm.lt/docs/Memorandumas_2001.doc
 24. *Mokytojų atestacijos nuostatai* (2008). Patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2008 m. liepos 27 d. įsakymu Nr. Įsak-1578. [žiūrėta 2014 m. sausio 27 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.it.kaunas.lm.lt/dokumentai/Mokytoju%20atestacijos%20nuostatai.pdf>.
 25. *Nacionalinė Lisabonos strategijos įgyvendinimo programa.* Valstybės žinios, 2005. Nr. 139-5019.
 26. *Neformaliojo suaugusiųjų švietimo įstatymas* (1998). [žiūrėta 2014 m. vasario 12 d.]. Prieiga per internetą: http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=60192&p_query=&p_tr2=
 27. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2005 m. lapkričio 11 d. įsakymu Nr. ISAK-2249 patvirtintas *Pavyzdinis auklėtojo pareigybės aprašymas.* Prieiga per internetą: http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=266043&p_query=&p_tr2=2
 28. *Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija* (2012). [žiūrėta 2014 m. sausio 27 d.]. Prieiga per internetą: http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=425929&p_query=&p_tr2=2.
 29. *Pedagogų rengimo samprata. Projektas.* (2004) [žiūrėta 2012 m. balandžio 16 d.]. Prieiga per internetą: http://www.smm.lt/veiklos_planai_ir_programos/docs/Samprata_projektas.pdf
 30. *Strateginio planavimo metodika.* Patvirtinta LR Vyriausybės 2002 m. birželio 6 d. nutarimu Nr. 827. [žiūrėta 2014 m. liepos 6 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.lrv.lt/bylos/strateginis/n0827.pdf>
 31. *Tarybos ir Komisijos parengta darbo programos „Švietimas ir mokymas 2010“ įgyvendinimo 2010 pažangos bendra ataskaita (I)* (2010/C 117/01) [žiūrėta 2012 m. balandžio 14 d.]. Prieiga per internetą: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:117:0001:0007:LT:PDF>
 32. *Valstybinė švietimo strategija 2013–2022 m.: tikslai, problemos, tobulinimo kryptys. Švietimo problemos analizė. Švietimo ir mokslo ministerija.* 2012, spalis Nr. 17 (81) [žiūrėta 2014 m. liepos 9 d.]. Prieiga per internetą: http://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/2012-10_Nr_17_Valstybine_svietimo%20strategija.pdf
 33. *Dėl valstybinių (išskyrus aukštųjų ir aukštesniųjų) ir savivaldybių mokyklų vadovų, jų pavaduotojų ugdymui, ugdymą organizuojančių skyrių vedėjų atestacijos nuostatų tvirtinimo“*(2005 m. liepos 21 d. įsakymas Nr. ISAK 1521). http://www.smm.lt/uploads/documents/svietimas/uzsienio_kvalifikacija_lt/1%20ir%202022%20priedas%20vadovu%202010-05-27%20redakcija.pdf 2014-10-09

PRIEDAI (kompaktinėje plokštelėje)

- 1 PRIEDAS. Ikimokyklinio ugdymo įstaigų strateginių planų turinio analizės medžiaga
- 2 PRIEDAS. Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų grupinės diskusijos medžiaga
- 3 PRIEDAS. Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų struktūruotos refleksijos raštu medžiaga
- 4 PRIEDAS. Ikimokyklinių įstaigų vadovų (ekspertų) interviu medžiaga
- 5 PRIEDAS. Ikimokyklinio ugdymo įstaigų strateginių planų sąrašas
- 6 PRIEDAS. Ikimokyklinio ugdymo įstaigų strateginiai planai
- 7 PRIEDAS. Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų struktūruotos refleksijos raštu pavyzdys
- 8 PRIEDAS. Ikimokyklinių įstaigų vadovų (ekspertų) interviu raštu instrumento pavyzdys
- 9 PRIEDAS. Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų struktūruotos refleksijos raštu dalyvių medžiagos matrica
- 10 PRIEDAS. Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų grupinės diskusijos dalyvių medžiagos matrica
- 11 PRIEDAS. Apklausoje (refleksijoje raštu) dalyvavusių ikimokyklinio ugdymo įstaigų sąrašas
- 12 PRIEDAS. Mokymo(si) darbo vietoje būdai

Priedai, pateikiami kompaktinėje plokštelėje

- 1 **PRIEDAS.** Ikimokyklinio ugdymo įstaigų strateginių planų turinio analizės medžiaga
- 2 **PRIEDAS.** Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų grupinės diskusijos medžiaga
- 3 **PRIEDAS.** Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų struktūruotos refleksijos raštu medžiaga
- 4 **PRIEDAS.** Ikimokyklinių įstaigų vadovų (ekspertų) interviu medžiaga
- 6 **PRIEDAS.** Ikimokyklinio ugdymo įstaigų strateginiai planai
- 9 **PRIEDAS.** Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų struktūruotos refleksijos raštu dalyvių medžiagos matrica
- 10 **PRIEDAS.** Ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogų grupinės diskusijos dalyvių medžiagos matrica
- 11 **PRIEDAS.** Apklausoje (refleksijoje raštu) dalyvavusių ikimokyklinio ugdymo įstaigų sąrašas

5 PRIEDAS. Ikimokyklinio ugdymo įstaigų strateginių planų sąrašas

Eil. Nr.	Kodas	Laikotarpis	Įstaigos strateginio plano pavadinimas
1.	P1	2010–2012 m.	<i>Utenos mokyklos-vaikų darželio „Saulutė“ 2010–2012 m. strateginis veiklos planas</i>
2.	P2	2010–2013 m.	<i>Akmenės rajono Akmenės vaikų lopšelio-darželio „Gintarėlis“ 2010–2013 metų strateginis veiklos planas</i>
3.	P3	2011–2013 m.	<i>Panevėžio miesto lopšelio-darželio „Nykštukas“ strateginis planas 2011–2013 metams</i>
4.	P4	2011–2013 m.	<i>Panevėžio lopšelio-darželio „Kregždutė“ 2011–2013 m. strateginis planas</i>
5.	P5	2011–2013 m.	<i>Panevėžio lopšelio-darželio „Diemedis“ 2011–2013 m. strateginis planas</i>
6.	P6	2012–2013 m.	<i>Trakų lopšelio-darželio „Ežerėlis“ 2012–2013 m. veiklos planas</i>
7.	P7	2004–2012 m.	<i>Kauno lopšelio-darželio „Želmenėlis“ 2004–2013 m. strateginis planas</i>
8.	P8	2012–2014 m.	<i>Varėnos lopšelio-darželio „Pasaka“ 2012–2014 metų strateginis veiklos planas</i>
9.	P9	2013–2015 m.	<i>Alytaus lopšelio-darželio „Boružėlė“ 2013–2015 m. strateginis planas</i>
10.	P10	2013–2015 m.	<i>Alytaus lopšelio-darželio „Saulutė“ 2013–2015 m. strateginis planas</i>
11.	P11	2008–2012 m.	<i>Garliavos lopšelio-darželio „Eglutė“ 2008–2012 m. strateginis veiklos planas</i>
12.	P12	2013–2015 m.	<i>Klaipėdos lopšelio darželio „Žuvėdra“ 2013–2015 m. strateginis planas</i>
13.	P13	2013–2015 m.	<i>Klaipėdos lopšelio-darželio „Pingviniukas“ 2013–2015 m. strateginis planas</i>
14.	P14	2013–2015 m.	<i>Klaipėdos lopšelio-darželio „Aitvarėlis“ 2013–2015 m. strateginis planas</i>
15.	P15	2007–2013 m.	<i>Kretingos lopšelio-darželio „Ažuoliukas“ 2007–2013 m. strateginis planas</i>
16.	P16	2013–2015 m.	<i>Palangos lopšelio-darželio „Žilvinas“ 2013–2015 m. strateginis planas</i>
17.	P17	2012–2014 m.	<i>Alytaus lopšelio-darželio „Boružėlė“ 2012–2014 m. strateginis planas</i>
18.	P18	2012–2014 m.	<i>Alytaus lopšelio-darželio „Šaltinėlis“ 2012–2014 m. strateginis planas</i>
19.	P19	2010–2014 m.	<i>Anykščių vaikų lopšelio-darželio „Spindulėlis“ 2010–2014 m. strateginis veiklos planas</i>
20.	P20	2010–2014 m.	<i>Anykščių lopšelio-darželio „Žilvitis“ 2010–2014 m. strateginis planas</i>
21.	P21	2011–2013 m.	<i>Kelmės r. Tytuvėnų vaikų lopšelio-darželio 2011–2013 m. strateginis planas</i>
22.	P22	2013–2017 m.	<i>Jonavos lopšelio darželio „Saulutė“ 2013–2017 m. strateginis planas</i>
23.	P23	2013–2015 m.	<i>Jonavos vaikų lopšelio-darželio „Žilvitis“ 2013–2015 m. strateginis planas</i>
24.	P24	2010–2013 m.	<i>Kaišiadorių rajono Žiežmarių lopšelio-darželio „Varpelis“ 2010–2013 m. strateginis planas</i>
25.	P25	2010–2013 m.	<i>Kaišiadorių rajono Žaslių lopšelio-darželio „Žaliasis klevelis“ 2010–2013 m. strateginis planas</i>

26.	P26	2010–2013 m.	<i>Kaišiadorių lopšelio-darželio „Žvaigždutė“ 2010–2013 m. strateginis planas</i>
27.	P27	2013–2015 m.	<i>Kauno lopšelio-darželio „Aušrinė“ 2013–2015 m. strateginis planas</i>
28.	P28	2013–2015 m.	<i>Kauno lopšelio-darželio „Kregždutė“ 2013–2015 m. strateginis planas</i>
29.	P29	2013–2015 m.	<i>Kauno lopšelio-darželio „Pušaitė“ 2013–2015 m. strateginis planas</i>
30.	P30	2013–2015 m.	<i>Kauno Tirkiliškių lopšelio-darželio 2013–2015 m. strateginis planas</i>
31.	P31	2012–2014 m.	<i>Klaipėdos „Šaltinėlio“ mokyklos-darželio 2012–2014 m. strateginis veiklos planas</i>
32.	P32	2012–2014 m.	<i>Klaipėdos lopšelio-darželio „Volungėlė“ 2012–2014 m. strateginis planas</i>
33.	P33	2009–2012 m.	<i>Vilniaus r. Marijampolio lopšelio-darželio 2009–2012 m. strateginis planas</i>
34.	P34	2013–2015 m.	<i>Klaipėdos lopšelio-darželio „Želmenėlis“ 2013–2015 m. strateginis planas</i>
35.	P35	2012–2014 m.	<i>Klaipėdos lopšelio-darželio „Rūta“ 2012–2014 m. strateginis veiklos planas</i>
36.	P36	2013–2015 m.	<i>Klaipėdos lopšelio-darželio „Vyturėlis“ 2013–2015 m. strateginis planas</i>
37.	P37	2012–2014 m.	<i>Klaipėdos lopšelio-darželio „Aitvarėlis“ 2012–2014 m. strateginis planas</i>
38.	P38	2011–2013 m.	<i>Klaipėdos lopšelio-darželio „Pumpurėlis“ 2011–2013 m. strateginis veiklos planas</i>
39.	P39	2012–2014 m.	<i>Klaipėdos lopšelio-darželio „Svirpliukas“ 2012–2014 m. strateginis veiklos planas.</i>
40.	P40	2013–2015 m.	<i>Anykščių vaikų lopšelio-darželio „Žiogelis“ 2013–2015 m. strateginis veiklos planas</i>
41.	P41	2013–2015 m.	<i>Klaipėdos lopšelio-darželio „Radastėlė“ 2013–2015 m. strateginis planas.</i>
42.	P42	2013–2015 m.	<i>Šiaulių miesto savivaldybės 2013–2015 m. strateginio veiklos plano 2013 m. lopšelio-darželio „Rugiagėlė“ švietimo prieinamumo ir kokybės užtikrinimo programos aprašas</i>
43.	P43	2013–2015 m.	<i>Tauragės lopšelis-darželis „Kodėlčius“: strateginis veiklos planas 2013–2015 metams</i>
44.	P44	2013–2015 m.	<i>Visagino vaikų lopšelis- darželis „Gintarėlis“: 2013–2015 m. strateginis veiklos planas</i>
45.	P45	2011–2013 m.	<i>Lazdijų rajono savivaldybės Veisiejų vaikų lopšelio-darželio „Ažuoliukas“ 2011–2013 m. strateginis veiklos planas</i>
46.	P46	2012–2014 m.	<i>Klaipėdos lopšelio-darželio „Šermukšnėlė“ 2012–2014 m. strateginis veiklos planas</i>
47.	P47	2013–2015 m.	<i>Klaipėdos lopšelio-darželio „Švyturėlis“ 2013–2015 m. strateginis veiklos planas</i>
48.	P48	2012–2014 m.	<i>Klaipėdos lopšelio-darželio „Traukinukas“ 2012–2014 m. strateginis veiklos planas</i>
49.	P49	2012–2014 m.	<i>Klaipėdos lopšelio-darželio „Vėrinėlis“ 2012–2014 m. strateginis veiklos planas</i>
50.	P50	2011–2013 m.	<i>Lazdijų rajono savivaldybės Seirijų vaikų lopšelio-darželio „Žibutė“ 2011–2013 m. strateginis veiklos planas</i>
51.	P51	2011–2015 m.	<i>Mažeikių lopšelis-darželis „Berželis“: strateginis planas</i>

			<i>2011–2015 m.</i>
52.	P52	2010–2015 m.	<i>Molėtų „Saulutės“ vaikų lopšelio-darželio 2010–2015 m. strateginis planas</i>
53.	P53	2012–2014 m.	<i>Marijampolės vaikų lopšelio-darželio „Vaivorykštė“ 2012–2014 m. strateginis veiklos planas.</i>
54.	P54	2012–2014 m.	<i>Marijampolės savivaldybės Patašinės vaikų darželio 2012–2014 m. strateginis veiklos planas</i>
55.	P55	2013–2015 m.	<i>Palangos lopšelio-darželio „Gintarėlis“ 2013–2015 m. strateginis planas</i>
56.	P56	2013–2015 m.	<i>Palangos lopšelio-darželio „Ažuoliukas“ 2013–2015 m. strateginis planas</i>
57.	P57	2011–2013 m.	<i>Panevėžio lopšelio-darželio „Gintarėlis“ 2011–2013 m. strateginis veiklos planas</i>
58.	P58	2011–2013 m.	<i>Panevėžio lopšelio-darželio „Rūta“ 2011–2013 m. strateginis planas</i>
59.	P59	2012–2015 m.	<i>Senųjų Trakų vaikų lopšelio-darželio 2012–2015 m. strateginis veiklos planas</i>
60.	P60	2012–2016 m.	<i>Šalčininkų r. Jašiūnų lopšelis-darželis „Žilvitis“: strateginis veiklos planas 2012–2016 m.</i>
61.	P61	2011–2014 m.	<i>Radviliškio lopšelio-darželio „Žvaigždutė“ 2012–2014 m. strateginis veiklos planas</i>
62.	P62	2013–2015 m.	<i>Radviliškio lopšelio-darželio „Eglutė“ 2013–2015 m. strateginis planas</i>
63.	P63	2010–2012 m.	<i>Vilniaus rajono Pagirių „Pelėdžiuko“ darželis: strateginis veiklos planas 2010–2012 m.</i>

Mokymasis įstaigoje

Gerbiami pedagogai,

Mokymasis šiandien yra vienas iš svarbiausių veiksnių siekiant profesionalumo ir kokybės darbe. Viena iš seniausių darbuotojų ugdymo formų yra mokymasis darbo vietoje. Mokyti gali kolega, vadovas, pakviestas specialistas, konsultantas ir kt. Be to, čia taip pat yra puiki galimybė mokytis ir savarankiškai. Tokio mokymo(si) metu įgyjama konkrečiai profesinei veiklai būtinų specifinių žinių ir ugdomi atitinkami įgūdžiai.

Šiaulių universiteto mokslininkai siekia išsiaiškinti,
**kaip Jūs, IKIMOKYKLINIO UGDYMO PEDAGOGAI, mokotės institucijoje
(t. y. darbo vietoje),**

todėl siūlome Jums užpildyti veiklos refleksijas, kuriose galėsite aprašyti mokymosi darbo vietoje procesą bei pasidalinti patirtimis. Tikimės, kad šio tyrimo rezultatai atspindės Lietuvos ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogų mokymosi darbo vietoje ypatumus, išryškins vyraujančią pedagogų požiūrį, o tai padės parengti pasiūlymų kaip sudaryti palankias mokymo(si) įstaigoje sąlygas.

Mokymosi darbo vietoje veiklų refleksijos




Pildydami refleksijas galvokite apie save ir savo profesinę veiklą.



Galimos mokymo(si) darbo vietoje formos
Savišvieta
Informacijos paieška internete (<i>portalai, tinklalapiai, forumai</i>)
Spausdintinių šaltinių profesine tema studijavimas
Asmeninis savarankiškas tobulinimasis
Dalyvavimas visuomeniniuose renginiuose
Straipsnio rengimas ir publikavimas
TV ir radijo laidos
Temos (<i>naujos</i>) studijavimas, analizė ir pristatymas
Mokymasis iš patirties
Ugdytinių darbo stebėjimas
Mokymasis iš klaidų
Kolegų darbų archyvo studijavimas
Veiklų žurnalų analizė
Mokymasis per patirtį
Bendras darbas su vaikais
Tobulinimasis, remiantis informacija, surinkta organizacijoje (<i>pvz., klausimynais, testais, anketine apklausa</i>)
Refleksijos po veiklos
Mokymasis tikslinėse grupėse
Metodiniai susirinkimai
Susirinkimai
Diskusijos
Konferencijos
Darbas grupėse
Seminarai, skirti visiems organizacijoje dirbantiems pedagogams
Darbas su kolegomis arba mokymasis komandomis
Dalyvavimas (<i>organizacijos, programos ir t. t.</i>) tobulinimo procese
Ekspertinė veikla
Vaizdo konferencijos
Individualūs pokalbiai su ugdytinių artimaisiais
Tarpinstitucinė sklaida
Gerosios patirties sklaida
Metodinės dienos (Metodinių idėjų dienos)
Profesinio tobulinimosi dienos
Mokymasis iš kolegų
Kolegų patarimai
Kolegų veiklos stebėjimas ir vertinimas
Stebėjimai poromis su „križiškai nusiteikusių draugu“, padedantys suformuluoti tinkamus klausimus darbuotojų diskusijoms
Mokymasis profesinėje veikloje
Projektinė veikla
Projektinė savaitė
Teminių renginių vedimas
Projektų rašymas
Dalyvavimas ekspertinėje veikloje
Tikslingas mokymasis
Tyrimai
Paskaitos
Specialistų konsultacijos
Edukacinės programos
Edukacinės išvykos
Gerosios patirties sklaida
Dalyvavimas mokslinėje veikloje
Kita (<i>rašykite</i>) →
.....



Esminiai duomenys apie veiklą

DATA:	VIETA:	Veiklos forma: 		
TEMA:				
VEIKLOS TRUKMĖ: <input type="checkbox"/> Dienomis <i>(įrašykite).....</i> <input type="checkbox"/> Valandomis <i>(įrašykite).....</i>	Pradžia:	Pabaiga:		
Veiklą vedė:	<input type="checkbox"/> Jūs	<input type="checkbox"/> kollega	<input type="checkbox"/> lektorius	<input type="checkbox"/> kita <i>(įrašykite).....</i>
Mokymąsi iniciavo:	<input type="checkbox"/> Jūs	<input type="checkbox"/> kollega	<input type="checkbox"/> vadovai	<input type="checkbox"/> kita <i>(įrašykite).....</i>

Aprašykite veiklos eigą

--


Jūsų lūkesčiai:

<i>asmeniniai</i>	<i>profesiniai</i>

<i>Įsivardinkite:</i>	
<i>ką išmokote?</i>	<i>kokios žinios paskatino susimąstyti. Kodėl?</i>
<i>Kuris epizodas buvo įdomiausias?</i>	<i>Kokios žinios buvo naudingos. Kodėl?</i>

<i>Kaip šioje veikloje įgytas žinias panaudosite ateityje?</i>

Esminiai duomenys apie veiklą

DATA:	VIETA:	Veiklos forma:	
TEMA:			
VEIKLOS TRUKMĖ:		Pradžia:	Pabaiga:
<input type="checkbox"/> Dienomis <i>(rašykite).....</i> <input type="checkbox"/> Valandomis <i>(rašykite).....</i>			
Veiklą vedė:	<input type="checkbox"/> a š	<input type="checkbox"/> kolega	<input type="checkbox"/> lektorius
	<input type="checkbox"/> kita <i>(rašykite).....</i>		
Veiklos iniciatorius:	<input type="checkbox"/> a š	<input type="checkbox"/> kolega	<input type="checkbox"/> lektorius
	<input type="checkbox"/> kita <i>(rašykite).....</i>		

Kuo ši veikla bus naudinga:

<i>asmeniškai man</i>	<i>mano profesinei veiklai</i>

Įsivardink:

Ko išmokau ?

Kas priverė susimąstyti. Kodėl?

Kaip šioje veikloje įgytas žinias panaudosiu ateityje?

ATSAKYKITE Į KELIS KLAUSIMUS APIE SAVĘ

Jums tinkanti ATSAKYMĄ ŽYMĖKITE TAIP ✎, kur reikia, ĮRAŠYKITE savo variantą

Jūsų lytis (pažymėkite)	moteris <input type="checkbox"/> 1	vyras <input type="checkbox"/> 2
-------------------------	------------------------------------	----------------------------------

Jūsų amžius (pažymėkite)	iki 20 metų <input type="checkbox"/> 1	21–30 metų <input type="checkbox"/> 2	31–40 metų <input type="checkbox"/> 3	40–50 metų <input type="checkbox"/> 4	50–60 metų <input type="checkbox"/> 5	daugiau nei 60 metų <input type="checkbox"/> 6
--------------------------	---	--	--	--	--	---

Jūs gyvenate (pažymėkite)	mieste <input type="checkbox"/> 1	miestelyje <input type="checkbox"/> 2	kaime <input type="checkbox"/> 3
---------------------------	-----------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

Jūsų šeiminei adėtis (pažymėkite)	Susituokusi, -ęs <input type="checkbox"/> 1	Išsiskyrusi, -ęs <input type="checkbox"/> 2	Vieniša mama, vienišas tėtis <input type="checkbox"/> 3	Našlė, -ys <input type="checkbox"/> 4	kita..... (įrašykite) <input type="checkbox"/> 5
-----------------------------------	--	--	--	--	--

Jūsų išsilavinimas (pažymėkite)	vidurinis <input type="checkbox"/> 1	spec. vidurinis <input type="checkbox"/> 2	aukštesnysis <input type="checkbox"/> 3	aukštasis <input type="checkbox"/> 4	kita..... <input type="checkbox"/> 5
---------------------------------	---	---	--	---	---

Jūsų pedagoginė kvalifikacija (pažymėkite)	Jaunesnioji, -ysis, auklėtoja, -as <input type="checkbox"/> 1	Auklėtoja, -as <input type="checkbox"/> 2	Vyr. auklėtoja, -as <input type="checkbox"/> 3	Auklėtoja, -as Metodininkė, -as <input type="checkbox"/> 4	Auklėtoja, -as ekspertė, -as <input type="checkbox"/> 5
--	--	--	---	--	---

Pedagoginio darbo stažas (pažymėkite)	iki 5 metų <input type="checkbox"/> 1	nuo 6 iki 10 metų <input type="checkbox"/> 2	nuo 11 iki 15 metų <input type="checkbox"/> 3	nuo 16 iki 20 metų <input type="checkbox"/> 4	nuo 20 iki 30 metų <input type="checkbox"/> 5	daugiau nei 30 metų <input type="checkbox"/> 6
---------------------------------------	--	---	--	--	--	---



Nuoširdžiai dėkojame ir linkime sėkmės !

Mokymasis įstaigoje

Gerbiamas vadove,

Mokymasis šiandien yra vienas iš svarbiausių veiksmų siekiant profesionalumo ir kokybės darbe. Viena iš seniausių darbuotojų ugdymo formų yra mokymasis darbo vietoje. Mokyti gali kolega, vadovas, pakviestas specialistas, konsultantas ir kt. Be to, čia taip pat yra puiki galimybė mokytis ir savarankiškai. Tokio mokymo(si) metu įgyjama konkrečiai profesinei veiklai būtinų specifinių žinių, ugdomi atitinkami įgūdžiai.

Šiaulių universiteto mokslininkai siekia išsiaiškinti **Jūsų požiūrį į kokybišką ugdymą ir sužinoti, koku būdu Jūsų vadovaujamoje ikimokyklinio ugdymo įstaigoje siekiama kokybės.** Tad siūlome Jums išsakyti savo nuomonę ir pasidalinti patirtimis. Tikimės, kad šio tyrimo rezultatai atskleis Lietuvos ikimokyklinių ugdymo įstaigų vadovų požiūrį į profesinio tobulėjimo ypatumus ir išryškins veiksmus, užtikrinančius įstaigos veiklos kokybę.



Atsakydami į klausimus galvokite tik apie Jūsų vadovaujamą įstaigą.





Kokios yra prioritetinės Jūsų vadovaujamos įstaigos veiklos sritys ?

Apibūdinkite, kaip įstaigoje siekiama veiklos kokybės (t. y. kokiais būdais) ?

Kokią pridėtinę vertę įstaigai sukuria pedagoginio personalo kompetentingumas ?

Kaip Jūsų vadovaujamos įstaigos pedagoginis personalas mokosi darbo vietoje (t. y. įstaigoje, o ne už jos ribų) ? Aprašykite būdus, metodus, formas.

Kokia yra pedagogų mokymosi reikšmė įstaigai ?

Kaip skatinate pedagogus mokytis darbo vietoje (t. y. įstaigoje) ?

*Jūsų nuomone, pedagogų mokymosi procesas įstaigoje (t. y. darbo vietoje) turėtų būti:
(išsirinkite **tik vieną**, Jūsų nuomonę labiausiai atspindintį variantą)*

*natūralus, savaiminis ir atsitiktinis
(savo nuomonę pagrįskite)*

*tikslingai organizuotas pagal tam tikrą strategiją
(savo nuomonę pagrįskite, apibūdinkite, kaip tai
turėtų būti realizuojama praktiškai)*

ATSAKYKITE Į KELIS KLAUSIMUS APIE SAVE

Jums tinkanti ATSAKYMĄ ŽYMĖKITE TAIP , kur reikia, ĮRAŠYKITE savo variantą

Jūsų lytis (pažymėkite)	moteris <input type="checkbox"/> 1	vyras <input type="checkbox"/> 2
-------------------------	------------------------------------	----------------------------------

Jūsų amžius (pažymėkite)	iki 20 metų <input type="checkbox"/> 1	21–30 metų <input type="checkbox"/> 2	31–40 metų <input type="checkbox"/> 3	40–50 metų <input type="checkbox"/> 4	50–60 metų <input type="checkbox"/> 5	daugiau nei 60 metų <input type="checkbox"/> 6
--------------------------	---	--	--	--	--	---

Jūs gyvenate (pažymėkite)	mieste <input type="checkbox"/> 1	miestelyje <input type="checkbox"/> 2	kaime <input type="checkbox"/> 3
---------------------------	-----------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

Jūsų išsilavinimas (pažymėkite)	vidurinis <input type="checkbox"/> 1	spec. vidurinis <input type="checkbox"/> 2	aukštesnysis <input type="checkbox"/> 3	aukštasis <input type="checkbox"/> 4	kita..... <input type="checkbox"/> 5
---------------------------------	---	---	--	---	---

Jūs vadybinė kategorija (pažymėkite)	I – oji <input type="checkbox"/> 1	II – oji <input type="checkbox"/> 2	III – oji <input type="checkbox"/> 3
--------------------------------------	------------------------------------	-------------------------------------	--------------------------------------

Vadybinio darbo stažas (pažymėkite)	iki 5 metų <input type="checkbox"/> 1	nuo 6 iki 10 metų <input type="checkbox"/> 2	nuo 11 iki 15 metų <input type="checkbox"/> 3	nuo 16 iki 20 metų <input type="checkbox"/> 4	nuo 20 iki 30 metų <input type="checkbox"/> 5	daugiau nei 30 metų <input type="checkbox"/> 6
-------------------------------------	--	---	--	--	--	---



Nuoširdžiai dėkojame ir linkime sėkmės !

12 PRIEDAS. Mokymo(si) darbo vietoje būdai
8 lentelė. Mokymo(si) darbo vietoje būdai

MOKYMO (SI) BŪDAI	APIBŪDINIMAS
<i>Patyrimu grindžiamas mokymas(is)</i>	<p>Metodas suteikia patirties vykdant darbo užduotis. Mokymasis iš patirties yra kitoks, nes, užuot ėmęsi mokslinių principų ir taisyklių, besimokantieji iš patirties pradeda nuo konkrečios patirties ir paskui, analizuodami savo ir kitų elgesį, formuluoja sąvokas ir principus, kuriuos galima naudoti naujoms situacijoms (Arends, 2008, p. 487).</p> <p>Mokymasis iš kolegų. Mokymosi iš patirties šaltinis yra mokymasis bendrauti su kolegomis ir per profesinius susirinkimus. Svarbu, kad pradedantieji mokytojai nuo pat profesinės veiklos pradžios išsiskeltų tikslus, kurie padėtų orientuoti profesinę patirtį ir tobulėjimą (Arends, 2008, p. 492).</p> <p>Rodyti pavyzdį – tai vienas geriausių mokymo(si) būdų. Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogai gali parodyti pavyzdį vesdami atviras veiklas kolegoms. Reikia susikurti kolektyve tokią aplinką, kurioje kiekvienas būtų atviras konstruktyviai kritikai, o klaidos būtų laikomos galimybe tobulėti visiems (Brookhart, 2012, p. 69).</p> <p>Stebėjimas. Tai tobulinimosi forma, kurios metu vienas profesionalas stebi kito profesionalo darbą ir paskui teikia grįžtamąjį ryšį (Juozaitis, 2008), todėl stebinčiojo (kolegos) grįžtamasis ryšys padeda ne tik sužinoti, ką kiti mato, bet ir kaip jie vertina veiklą (Juozaitienė, Juozaitis, 2006) Kita vertus, ši tobulinimosi forma yra naudinga visiems – juk tiek gaunantysis grįžtamąjį ryšį, tiek jį teikiantysis kaupia vertingą patirtį. Po stebėjimo skiriama laiko asmens praktinių įgūdžių vertinimui aptarti, kurio metu stebėtojas pateikia stebėjimo analizę, o stebimasis reflektuodamas analizuoja klaidas ar trūkumus ¹² (p. 16). Kad stebėjimai duotų naudos, pedagogai turi jausti vienas kito paramą ir pasitikėjimą. Šis bendradarbių priežiūros procesas reikalauja tam tikros disciplinos: pedagogai turi sutarti, kas stebima ir koks stebėjimo tikslas, turėtų stengtis plėtoti terminiją, kuri apibrėžia pedagogų ir ugdytinių veiklą. Grįžtamasis ryšys šiame stebėjimo ir priežiūros procese yra labai svarbus elementas, jis turi būti konkretus, turi būti aiškūs teigiami įvertinimai ir konstruktyvi kritika (Simonaitienė, 2007). Guskey (2004) mini dar du mokymosi būdus: individualiai planuojamą veiklą ir veiklą, planuojamą patarėjo. Individualiai planuojamos profesinio tobulinimosi veiklos modelį taikantys švietimo darbuotojai patys išsikelia individualius profesinio tobulėjimo tikslus, pasirenka tokios rūšies veiklą, kuri, jų įsitikinimu, sėkmingiausiai leidžia tuos tikslus pasiekti. Būdas pagrįstas prielaida, kad pats žmogus geriausiai įvertina savo mokymosi poreikius, pajėgia pats suteikti mokymuisi reikiamą kryptį ir lavintis savo iniciatyva. Veikla, vadovaujama patarėjo. Taikant profesinio tobulinimosi, vadovaujamo patarėjo, modelį, patyręs ir labai gerai dirbantis pedagogas suporuojamas su ne tokio patyrusiu kolega. Taip sudaromos nuolatinės galimybės aptarti profesinius tikslus, pasidalyti efektyvių metodų idėjomis, apmąstyti šiuolaikinius metodus, stebėti kolegas darbo vietoje ir apsvarstyti mokytojavimo tobulinimo taktikas.</p>
<i>Pranešimai</i>	<p>Pranešimu vadinama siuntėjo žodžiu, raštu arba masinės komunikacijos priemonėmis priėmėjui perduodama informacija. Dažniausiai susiduriama su pranešimais konferencijose ir seminaruose, pranešimais spaudai, publikacijomis internete. Perduodama teksto turinio analizė yra pranešimo esmė. Pranešimo turinys analizės metu priėmėjo turi būti suprastas, priešingu atveju tai nebus pranešimas. ¹³</p>
<i>Seminarai</i>	<p>Profesinio mokymo praktikoje seminaras yra tokia mokymo forma ir metodas, kai teikiamos žinios apie tam tikros srities naujoves, reikalavimus, technologijas, dalinamasi patirtimi, aptariamos problemos ir jų sprendimo būdai (p. 20). ⁹Seminarų mokymas paremtas grupinio darbo (moderacijos) metodais, didžiausiais dėmesys skiriamas dalyvių įtraukimui į problemų sprendimą – motyvavimui, aktyvinimui, mokymuisi bendradarbiauti ir pan. Daug dėmesios skiriama sprendimui vizualizuoti ir pateikti. Seminaro moto: išmokti seminaro metu, o ne užsirašyti ir vėliau užrašus išmesti į šiukšlių dėžę (Bakanauskienė, 2008, p. 244). Tai gali būti stimuliuojanti ir kelianti iššūkius patirtis. Seminarai padeda vystyti gebėjimus, susijusius su argumentavimu, pranešimo rengimu. Temą reikia aiškiai pristatyti, ji turi būti prieštaringa, diskusinė (Teresevičienė et al., 2006, p. 260).</p>
<i>Mokymas(is) kokybės būreliuose / „Kokybės būreliai“</i>	<p>Darbo grupės organizacijos viduje. Jų tikslas – panaudoti personalo žinias ir patirtį procesams tobulinti. Tai dažniausiai taip pat pagerina tiek darbuotojų kompetencijas, tiek ir darbo organizacijoje klimatą (Deppe, 1992; Zink, 1986). Kadangi gvildenami tiesioginiai darbo klausimai, į būrelius siekiama įtraukti kuo daugiau darbuotojų. Įprastai tai iniciatyvūs darbuotojai, bendradarbiai, siekiantys nenutrūkstamai tobulinti savo veiklą, ieškantys tolesnių individo tobulėjimo galimybių, jie atstovauja įmonės suinteresuotų asmenų interesams, užsiima naujovių paieška problemų sprendimams atrasti. Tai ilgalaikė personalo ugdymo koncepcija, orientuojanti darbuotoją nuolatos</p>

^{12, 10} - Sveikatos mokymas. Mokymo formos ir metodai. Informacinis metodinis leidinys. (1). (2012). Vilnius: Sveikatos mokymo ir ligų prevencijos centras

	<p>pasitelkti savo gabumus ir idėjas ugdymo procesui tobulinti (Sakalas, 2012, p. 259). Būreliuose tiesioginiam vadovui vadovaujant 3–10 darbuotojų kaskart susitinka, aiškinasi ir sprendžia rūpimas problemas. Darbas tokiose grupėse siejamas su mokymu, nes kokybės būrelių koncepcijos idėja ta, kad problemos turi būti įveikiamos ten, kur jos atsiranda, todėl bendradarbiai (kaip ekspertai) nuolatiniuose posėdžiuose aptaria kasdienes problemas; darbuotojai atskleidžia savo iki šiol nepanaudotą energiją ir problemų sprendimo potencialą; profesionalūs sprendėjai atleidžiami nuo kitų uždavinių, be to, jie dažnai smulkioms problemoms aiškintis iš viso neturi laiko; mažos klaidos dažnai yra didelių nuostolių, rimtų klaidų ir nepasitenkinimo priežastis. Išsprendęs problemą, kokybės būrelis neišyra, nes susidorojus su viena problema nuolat randasi kitų (Bakanauskienė, 2008).</p>
Metodinės grupės	<p>Tai įstaigoje dirbančių pedagogų grupė, į kurią susiburiama savo noru pagal ugdymo koncentrą ar sritį. Jose analizuojami ugdymo turinio planavimo ir įgyvendinimo, vertinimo ir įsivertinimo strategijų įgyvendinimo klausimai; nustatomi veiklos prioritetai; analizuojamos ugdymo programos, apibūdinami teminiai planai ir teikiamos rekomendacijos vadovui tvirtinti, tiriamos ir analizuojamos ugdymo nesėkmių priežastys ir pasiekimai. Būreliuose pedagogai gali konsultuotis dėl pedagoginių problemų sprendimo būdų ir darbo metodikų, teikti siūlymų mokyklos metodinei tarybai, vadovui, jo pavaduotojams ugdymui, ugdymą organizuojančių skyrių vedėjams, tarybai metodinės veiklos organizavimo klausimais. Dalyvavimas metodinėje veikloje yra neatsiejama pedagogo kvalifikacijos tobulinimo dalis (Mečkauskienė, 2008).</p>
Projektų metodas	<p>Tai mokymosi metodas, kuriam neužtenka vien teorinių studijų, bet reikia ir praktinės patirties, būtina veikti tam tikrame darbo procese, prisiimti ir besimokančiojo pedagogo atsakomybę (p. 30).¹⁰ Šiuo metodu dirbama mažomis grupėmis po 3–5 žmones. Projektų metodas skatina susidomėjimą, norą mokytis, nes nagrinėjami reiškiniai yra paaimami iš gyvenimo, o gautus rezultatus galima taikyti praktikoje. Besimokantieji gali neturėti pakankamai patirties arba atitinkamos temos žinių. Gali būti asmeninių konfliktų. Metodas naudojamas vienam atskiram dalykui arba įvairiems dalykams, kuriuose yra bendrų temų (Teresevičienė et al., 2006, p. 259). Projektų pranašumas tas, kad jie duoda pradžią suburdami žmones tam pačiam tikslui, tobulėjama tiesiog įsitraukiant į projektą. Vertinant projektus vis dėlto išlieka tikimybė, kad įstaigos į dalyvavimą juose dažnai žiūri kaip į papildomą veiklą. Įstaigos neįsitraukia, kad projektai visiškai integravosi į bendrą mokyklos plėtros procesą. Jei projektas finansuojamas iš centralizuotų lėšų, kyla pavojus, kad jis neilgai gyvuos ir taps tiesiog įvykiu, o ne procesu. Abiem atvejais svarbiausia yra strategija, kuri padeda mokykloms išlaikyti šį procesą ir juo remtis (Stoll, Fink, 1998).</p>
Konferencijos	<p>Tai paskaitos ir demonstravimo metodų derinys su klausimų ir atsakymų tarpais, į kuriuos įtraukiami dalyviai. Konferencijose taip pat įgyjama žinių, keičiamasi patirtimi. Yra galimybė mokytis <i>vaizdo konferencijų</i> metu. Taip mokomi darbuotojai, geografiškai atskirti vieni nuo kitų arba nuo instruktoriaus. Šis būdas apibrėžiamas kaip priemonė dviems ar daugiau viena nuo kitos nutolusių grupių sujungti naudojant garso ir vaizdo įrengimų derinį. Per tokias konferencijas vienos vietovės žmonės gali bendrauti su kito miesto ar kitos šalies darbuotojais ar jų grupėmis keliuose skirtinguose miestuose. Ryšys sukuriamas siunčiant telefono linijomis ar per palydovą specialiu būdu sutankintus garso ir vaizdo signalus (Bakanauskienė, 2008, p. 241–242).</p>
Veiklos tobulinimo tyrimas	<p>Pačių pedagogų atliekamas pedagoginės praktikos tyrimas vadinamas pedagoginių situacijų arba pedagoginės veiklos tyrimu (Simonaitienė, 2007). Toks tyrimas yra organizuojamas remiantis veiklos (veiksmo) tyrimo metodika (Lewin, 1947). Tirdamas savo veiklą, pedagogas kaupia informaciją ir geriau išmano apie ugdytinių poreikius, taikytinus mokymo būdus ir scenarijus. Jis gali savarankiškai priimti sprendimus, susijusius su programos tobulinimu, grupės / klasės veiklos keitimu, mokymosi sparta, vieta ir t. t. Tyrimas ne tik skatina pedagogą analizuoti savo darbą ir tikrinti, ar veiksmingi jo taikomi mokymo būdai, bet ir tobulina tyrėjo gebėjimus, vysto asmeninį meistriškumą ir profesionalumą. Pedagogai, atlikdami tyrimus savo klasėje, grupėje ar įstaigoje, patiria intelektualinį pasitenkinimą. Jie pamato, kokie naudingi yra jų pačių atliekami tyrimai aiškinantis ir gerinant pedagoginio meistriškumo praktiką. Veiklos tyrimas inicijuoja, skatina ir palaiko dirbančių pedagogų mokymąsi, ugdo mokymosi įgūdžius (Simonaitienė, 2007).</p>
Atvejo analizė	<p>Mokymas pateikiant ir analizuojant realią praktinę situaciją, apie ją diskutuojant ir ją sprendžiant. Tai aktyvus metodas, taikomas nedidelyje grupėje, lavina problemų sprendimo įgūdžius (Bakanauskienė, 2008, p. 241). Grupė susikoncentruoja ties specifiniu reiškiniu ir jį nagrinėja visais požiūriais. Metodas naudingas, kai reikalingas objektyvus žvilgsnis į problemą arba į įvairias aplinkybes. Šis metodas – tai puiki galimybė pasikeisti idėjomis dėl sprendimų, susijusių su darbo atlikimu. Tai analizės ir interpretavimo strategija, gilinantis į pasirinkto reiškinio ar situacijos fragmentus. Metodas padeda susipažinti su konkrečia nagrinėjamos srities patirtimi, ją išanalizuoti, apibendrinti, o vėliau įgytus gebėjimus panaudoti praktikoje. Atveju gali būti asmuo, vieta, ištrauka iš dienoraščio, asmeninė patirtis, parengta istorija, sugalvota situacija, klausimas, kad besimokantieji tai analizuotų ir pasiūlytų galimų sprendimo būdų. Besimokantieji gali galutinai nesuvalkyti, kad sprendimai, priimti rengimo metu, skiriasi nuo tų, kurie egzistuoja gyvenimiškoms aplinkybėms (<i>Mokomai dialogo</i>, 2005; Teresevičienė et al., 2006). Atvejo analizės etapai (Yin, 2003; Stake, 1995): atrinkti atvejus ir parinkti duomenų rinkimo ir analizės techniką; apibrėžti probleminius</p>

	<p>klausimus – atvejo analizėje atsakoma į „kas“, „kaip“ ir „kodėl“ tipo klausimus; rinkti duomenis; įvertinti ir analizuoti vieno ar kelių atvejų medžiagą. Analizuojant atvejį gali būti taikomi įvairūs aktyvieji mokymosi metodai (situacijos tyrimas, fokusuotos grupės diskusija, pristatymas taikant informacines technologijas, spaudos konferencija, pranešimas spaudai), kurie padeda besimokantiems sujungti į visumą praktinius gebėjimus ir įgytas teorines žinias. Metodo taikymas aktyvina besimokančiųjų dalyvavimą; padeda aktyviau spręsti problemas; leidžia suvokti tarpasmeninius santykius; padeda bendradarbiavimo vystymui; skatina motyvaciją; lavina problemų sprendimo įgūdžius; keičia nuostatas¹⁴.</p>
Paskaita	<p>Žinių suteikimo metodas, kai mokymo subjektas (mokytojas) santykiškai dideliame pasyvių klausytojų skaičiui pateikia informaciją, žinias ir atsako į klausimus. Šis metodas pasitelkiamas siekiant su nauja informacija supažindinti didelę auditoriją (viešo kalbėjimo būdu). Šiandien tradicinė paskaita dažniau turėtų būti transformuota į aktyvaus mokymosi ir aktyvios smegenų veiklos reikalaujančią veiklą, papildyta įvairiais aktyvaus mokymosi metodais (Šveikauskas, 2008). Tradicinėje paskaitoje egzistuoja abipusis ryšys tarp lektoriaus ir besimokančiųjų. Tai plačiai taikomas metodas, nes yra pigus, tinkamas, kai reikia suteikti žinių. Yra įvairių paskaitos formų. Siekiant labiau patraukti klausytoją, organizuojama paskaita su diskusijomis arba probleminės paskaita. Kad paskaita būtų patraukli, įdomi, turininga, pasitelkiamos IT, vaizdinės priemonės. Šiuolaikinė paskaita neišsiverčia be projektoriaus, kompiuterio, vaizdo ar garso įrengimų (Bakanauskienė, 2008; Leonienė, 2001). Paskaitos metodas tinka, kai svarbiausias tikslas yra suteikti informacijos, o kitais būdais ta mokymo medžiaga nėra prieinama, užtenka, kad klausytojai medžiagą įsimintų tik trumpam. Šis metodas yra labai praktiškas, pigus, nes vienas lektorius gali mokyti labai daug žmonių. Paskaita gali būti greitai pritaikyta tam tikrai auditorijai, dėstomai medžiagai, laikui, auditorijos įrangai (<i>Mokomės dialogo</i>, 2005; Teresevičienė, 2006).</p>
Pokalbis	<p>Universalus metodas, kai bendraujant galima gauti informacijos apie įvairius mokymosi aspektus, tiesiogiai nematomus veiklos motyvus, išgyvenimus, subjektyvų požiūrį į profesinės veikos ir / ar gyvenimo reiškinius ir pan.). Kai kuriose šalyse (Bjornavold, 2000) siekiama sužinoti apie asmens motyvaciją ir poreikius, susijusius su profesinės karjeros siekiais, gauti informacijos apie mokymosi būdus kolektyve. Pokalbis pagal eigos pobūdį gali būti <i>laisvas ir standartinis</i>. <i>Laisvas pokalbis</i> yra ne toks struktūruotas ir užsienio šalyse dažniau vadinamas dialogu. Pokalbio metodas turi ir privalumų, ir trūkumų. Pokalbio metu besimokantysis gali atskleisti savo požiūrius, vertybes, pristatyti patirtį, apibūdinti lūkesčius, susijusius profesiniu tobulėjimu. Pokalbis laikomas subjektyviu metodu, nes skirtingų žmonių patirtis ir požiūriai skiriasi. Pokalbiui sugaištama daugiau laiko. Šis metodas dažniausiai derinamas su kitais vertinimo metodais⁷.</p>
Diskusija	<p>Mokymas suteikiant progą tiems, kurie nori, išsakyti savo nuomonę tam tikru klausimu. Diskusijos metu aktyviau keičiamasi žiniomis. Diskusija, t. y. viešas ginčas, improvizacija, besiremianti tam tikra žinių, patyrimų baze, lavina kritinį mąstymą, gebėjimą argumentuoti, sudaro sąlygas permąstyti savo nuostatas, vertinimo kriterijus, ugdo komunikacinius gebėjimus, bendravimo ir bendradarbiavimo etiką, moko vadybos meno et al.¹⁵ Tinka nedidelei grupei, kurios nariai turi skirtingą nuomonę tais pačiais klausimais, be to, skiriasi jų turimos žinios, požiūriai, patirtis (Bakanauskienė, 2008; Leonienė, 2001). Besimokantieji porose ar grupėse išreiškia savo nuomonę ir aptaria diskusijos vadovo pateiktą klausimą, diskutuoja pateikta tema argumentuodami savo nuomonę. Diskusija būna sėkmingesnė, jei besimokantieji gauna tikslesnes užduotis. (p. 59).¹⁶ Dažniausiai diskusijos organizuojamos tada, kai siekiama per dialogo kultūrą atrasti problemos sprendimo galimybių (Arends, 2008, p. 381). <i>Grupės diskusija</i> – tai dažniausiai suaugusiųjų švietime naudojamas mokymo metodas. Diskusija gali būti laisva, jos tema ir kryptis priklauso nuo dalyvių pasirinkimo. Gerai diskusijai organizuoti yra svarbūs keturi kriterijai: diskusijos tema turi dominti visus jos narius; dalyviai turi turėti tam tikros informacijos; galimi alternatyvūs požiūriai; tema turi būti aiškiai apibrėžta ir suprantama. Gali būti probleminė diskusija, kurioje grupei iškeliamas tikslas, jis turi būti pasiektas. Šiuo atveju skatinamas analitinis mąstymas, sugebėjimai priimti sprendimus ir juos įvertinti. Šis metodas naudingas nuostatų kaitai, žmogiškųjų ryšių, pasitikėjimo skatinimui, naujų idėjų išskėlimui (<i>Mokomės dialogo</i>, 2005; Teresevičienė, 2006).</p>
Audiovizualiniai metodai	<p>Mokomieji filmai, vidinės televizijos laidos, garso juostos ir kitos priemonės, padedančios įgyti konkrečių žinių tam tikram darbui atlikti (Bakanauskienė, 2008).</p>
Mokymasis naudojant kompaktinius diskus ir	<p>Mokymas(is) mokomąją medžiagą pateikiant kompaktiniuose diskuose arba internete, susirašinėjant elektroniniu paštu. Besimokančiojo galimybių apribojimas, naudojant CD-ROM grįstas sistemas, gali būti išspręstas skirtingais internetu grįstais mokymais, kartais palaikomais telemokytojo ar mokymo vadovo. Mokymasis pasinaudojant internetiniu banku tinkamas aukštos kvalifikacijos</p>

¹¹ *Mokomės dialogo. Kaip susikalbėti piliečiams, organizacijoms ir kultūroms. Knyga mokytojui.* (2005). V. Lukošūnienė, A. Bėkšta (Sud.) Vilnius, LSŠA.

¹⁵ *Mokymosi pasiekimų vertinimo metodika* (2008)

¹⁶ *Ko reikia šiuolaikiniam mokytojui? Aktualus mokytojų kvalifikacijos tobulinimo turinys. Mokomoji knyga mokytojams.* (2008). Prieiga per internetą: <http://www.e-svietimas.lt>.

internetą	darbuotojams, kurie sugeba tikslingai atrinkti interneto bankuose pateiktą medžiagą. Pedagoginį darbą dirbantiems žmonėms tai yra tik pagalbinė priemonė siekiant pagreitinti ir pagerinti mokymo(si) proceso kokybę (Sakalas, 2012). <i>CBT</i> – mokymasis naudojant kompiuterį (internetą) (angl. <i>Computer Based Training</i>) ir <i>WBT</i> – internetu grįstas mokymasis (angl. <i>Web based training</i>). Kompiuteriu grįstas mokymasis (CBT) leidžia pateikti sudėtingus klausimus naudojant multimediją (garsus, vaizdą, animaciją). Pagal interaktyvumo lygį simuliacinės sistemos gali būti skiriamos į mokomąsias ir prezentacines. Neseniai atsiradusi, bet daug žadanti, e. mokymosi tendencija yra turinio valdymu grįstos mokymo(si) sistemos (pvz. „Moodle“), kuriai būdingas lengvesnis valdymas ir tobulesnis interaktyvus mokymosi turinys ¹⁷ . Taip lengvai panaudojant atvirą sprendimų šaltinį, e. mokymasis tampa prieinamas ir mažesnėms organizacijoms.
Knyga	Darbas su knyga yra mokymo ir mokymosi metodas (Jovaiša, 2007). Knyga yra skirta informacijai įsisavinti ir savišvietai – bendram kultūriniam išprusimui ir kvalifikacijai tobulinti. Svarbu, kad perskaityti ir suprasti dalykai būtų panaudoti savarankiškam mokymuisi ir kūrybiniam darbui. Išsaugoti atmintyje sukauptą informaciją ir mąstymo patirtį padeda fiksavimas įvairių formų užrašuose. Svarbesnės formos yra šios: konspektas, išrašas, ištrauka, citata, žodynėliai (Jovaiša, 2007, p. 162). Ir darbuotojai, ir kompiuteriai, ir knygos gali dalyvauti mokymosi procese kaip ugdytojai ir besimokantieji. Pavyzdžiui, patyrę arba naujų žinių įgiję darbuotojai, kompiuteriai su specialia programine įranga ir knygos atlieka <i>pedagogų</i> vaidmenį, žinių neturintys, tačiau siekiantys įgyti darbuotojai – <i>besimokančiųjų</i> (Simonaitienė, 2007, p. 36).
Darbas grupėse	Besimokančiųjų grupė dalijama į mažesnes 3–5 asmenų grupes, kurios keičiasi nuomonėmis norėdamos priimti bendrą sprendimą. Šis sprendimas traktuojamas kaip nauja kokybė, nes priimtas kūrybiškai, panaudojant skirtingą patirtį, informaciją, naujas idėjas. Savo parengtą sprendimą kiekviena grupelė pateikia mokytojui, atliekančiam konsultanto vaidmenį, ir bendramoksliams. Dirbdami grupelėse, besimokantieji artimiau susipažįsta ir turi galimybę pademonstruoti savo žinias, gebėjimus, jaučiasi atsakingi už priimtą sprendimą. Mokant ilgesnį laiką, grupelėms gali būti skiriama užduotis rengti konkrečių problemų sprendimo projektus ir juos pristatyti (projektų metodas) (Leonienė, 2001, p. 95). Grupės nariai drauge konstruoja ir derina bendras prasmes, grupė tobulinasi labiau kolektyviai, o ne pavieniui. Žmonės tiesiogiai veikia vienas kitą ir visą grupę, permainingai vyksta greitai, koordinavimas glaudus. Idėjos ir žinios gali skliti grupėje, jos nėra individo nuosavybė. Bendradarbiaudamos šios grupės gali dirbti itin našiai ir kūrybiškai (Simonaitienė, 2007, p. 20).
Savęs vertinimo metodas	Metodas susijęs su savianalize. <i>Savianalizė</i> (angl. <i>self-analysis</i>) – savimonės nulemtas savęs pažinimas. Mokymosi visą gyvenimą kontekste taikytina spontaniškoji savianalizė. Spontaniškoji savianalizė palaiko asmenybės vientisumą, padeda jai tobulėti – kiekvienas žmogus tam tikroje savo veikloje spontaniškai apžvelgia mintyse elgesį, jausmus, ketinimus, įvertina, derina juos su kitų asmenų nuomonėmis, vertinimu. Analizuojant mokymąsi, profesinę, visuomeninę veiklą savarankiškai arba su pedagogo, konsultanto, vertintojo pagalba, stengiamasi gauti žinių apie save ir savo mokymosi pasiekimus (<i>Psichologijos žodynas</i> , 1993), nes stebinti požymius jie vienaip ar kitaip vertinami. Veiklos rezultatas lyginamas su ankstesnės veiklos rezultatais pagal tuos pačius požymius, nustatomi skirtumai, vertinama kokybė. Taip pat reikia atsižvelgti ir į savęs vertinimą. Taip išmatuojamas požymio pasikeitimo pažangos ir atžangos lygis. Ypač svarbus savo veiklos rezultatų lyginimas su panašiais kitų besimokančiųjų darbais ir darbo vertinimas naujumo, originalumo, kokybės atžvilgiu. Tai padeda objektyviau vertinti jėgas, o sėkmės atveju – toliau stengtis. Savo veiklos rezultatų vertinimas leidžia pastebėti, kurioms darbo sritims būtina skirti daugiau dėmesio, ką tobulinti (Jovaiša, 2007, p. 165).
Bendradarbių priežiūra	B. Simonaitienė (2003, p. 66) teigia, kad „dalyvavimas bendradarbių priežiūros grupelėse grįstas savanoriškumu – dalyviai patys siūlo svarstyti savo darbus“. Nuo to, kokie bendradarbių santykiai, priklausys ir mokymosi kokybė. Norint, kad pedagogai gebėtų kartu dirbti ir planuoti, aktyviai dalyvautų priimant sprendimus, personalą reikia mokyti drauge spręsti ir įveikti nesutarimus. Tik tada formuosis besimokanti bendruomenė P. Dalin, H. G. Rolff, B. Kleekamp (1999, p. 213) teigia, „jog du mokytojai bendradarbiai arba priežiūros grupelės atlieka tokias užduotis: sistemingai kontroliuoja kieno nors darbą; savo darbui imasi idėjų iš kitų; mokosi stebint ir aptariant kitų darbus; mokosi duodant patarimų kitiems žmonėms“.
Savarankiškas mokymasis	Tai toks mokymasis, kai pats darbuotojas studijuoja su profesine veikla susijusius įstatymus, nuostatus, instrukcijas, nuolat domisi naujovėmis, pasirodančiomis specialybės literatūroje, periodikoje ar internete. Šiuo atveju darbuotojas savo nuožiūra pasirenka mokymosi strategijas norėdamas įgyti žinių ir įgūdžių, kurių reikia jau dabar, norint didinti darbo efektyvumą, užsitikrinti darbą besiplečiančioje organizacijoje ar užimti aukštesnes pareigas ateityje. Metodas veiksmingas, jei organizacija sukuria palankią mokymuisi aplinką, taip pripažindama besimokančiojo atsakomybę už asmeninį ir profesinį tobulėjimą (Leonienė, 2001, p. 96). A. Sakalo (2012) manymu, savarankiškai mokytis galima tiek individualiai, tiek grupėje. Be individualaus mokymosi, svarbus ir

¹⁷ <http://moodle.org/>

	<p>mokymasis grupėje. Mokymasis grupėse ugdo svarbius gebėjimus, pavyzdžiui, mokėjimą bendrauti ir kooperavimąsi, kurie tobulinami kai grupės nariai keičiasi informacija ir veikla. Savarankiškai besimokantys žmonės nesimoko nei kursuose, nei specialiai įstaigoje suorganizuotose mokymo(si) renginiuose. Savarankiškas mokymasis – tai ne tik mokymasis darbo vietoje, perimant bendradarbių darbo metodus, patyrimą. Tai ir teorinis mokymasis siekiant naujų žinių, naujų kompetencijų. Ši savarankiško darbo kryptis turi labai daug galimybių, tačiau reikia didesnių darbuotojo pastangų. Savarankiškam mokymuisi svarbiausi yra <i>darbuotojų iniciatyva, norėjimas mokytis ir gebėjimas savarankiškai mokytis</i> (p. 253–254). Tokie pedagogai ieško galimybių tobulinti savo kompiuterinio raštingumo, užsienio kalbų ir kitus įgūdžius. Jiems labai rūpi darbo atmosfera ir galimybė taip atlikti savo pareigas, kad būtų patenkinti asmeniniai poreikiai. Mokymosi procesas gali būti apgalvotas. Tada pedagogas, ieškodamas sprendimų iškilusioms problemoms spręsti, atlieka tam tikrus suplanuotus veiksmus (klausia kolegų patarimo, ieško papildomos medžiagos, literatūros ir pan.) (Jurašaitė-Harbison, 2005).</p>
Rotacija	<p>Aktyvus mokymasis darbo vietoje, kai besimokantysis, dirbdamas konkretų darbą, įgyja įgūdžių, reikalingų tam darbui atlikti. (Bakanauskienė, 2008, p. 241) Tai darbuotojų kaita skirtingose darbo vietose, siekiant didesnio lankstumo organizacijoje ir plečiant darbuotojų daugiafunkciškumą, formuojant bendrą darbo visumos supratimą. Kol vienas darbuotojas atlieka vienas pareigas, jo funkcijoms atlikti skiriamas kitas darbuotojas. Taip lengviau suvokiamos konkrečios pozicijos užduotys ir pareigos. Rotacijos nauda yra ta, kad taip kiekvienam darbuotojui leidžiama daugiau sužinoti apie kitų kolegų pareigų specifiškumą, jų lūkesčius, metodus sustiprina bendradarbiavimą ir komandinį darbą, padeda išvengti trinties tarp skirtingų funkcinų padalinių (pavyzdžiui, kitų įstaigos grupių)¹⁸.</p>

¹⁸ Prieiga per internetą: http://www.learn-and-work.com/lw/download/gb_m2.pdf